

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luciana Athayde Paz

**CURRÍCULOS-PERFORMANCE:
como criar cadernos sem linhas?**

Porto Alegre
2020

Luciana Athayde Paz

**CURRÍCULOS-PERFORMANCE:
como criar cadernos sem linhas?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Icle

Linha de Pesquisa: Arte, linguagem e currículo

Porto Alegre
2020

CIP - Catalogação na Publicação

Paz, Luciana Athayde
Currículos-performance: como criar cadernos sem
linhas? / Luciana Athayde Paz. -- 2020.
296 f.
Orientador: Gilberto Icicle.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Currículo. 2. Performance . 3. Educação . 4.
Ocupações estudantis . I. Icicle, Gilberto, orient. II.
Título.

Luciana Athayde Paz

**CURRÍCULOS-PERFORMANCE:
como criar cadernos sem linhas?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Prof. Dr. Gilberto Icle – Orientador

Prof.^a. Dra. Luciana Hartmann – UNB - PPGCEN

Prof.^a. Dra. Marisa Costa Vorraber – UFRGS

Prof.^a. Dra. Clarice Salete Traversini – PPGEDU - FACED/UFRGS

Prof. Dr. Marcelo Pereira – UFSM

*Dedico este trabalho ao meu filho, Samuel,
que amo profundamente e que me instiga a
traçar sempre linhas impensadas.*

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento 001. Agradeço a oportunidade e o privilégio de ser contemplada com uma bolsa de estudos nesses quatro anos e de ter minha formação acadêmica, desde a graduação, em uma instituição pública e gratuita. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

À equipe de técnicos administrativos sempre disponíveis e atenciosos, que tornaram as burocracias necessárias mais tranquilas. *Gracias*, Ângela Francisca Almeida de Oliveira, Marina dos Reis, Roseli da Rosa Pereira, Márcia Rodrigues e Marcos de Oliveira Muller. Aos estagiários, principalmente ao Guilherme Dorneles.

Ao meu orientador, Dr. Gilberto Icle, a quem admiro e respeito muito pelo rigor, pela incansável presença, pela sua escuta, por toda sua trajetória e pela amizade que se fez ao longo deste trabalho.

Às professoras doutoras Luciana Hartmann, Marisa Costa Vorraber e Clarice Salet Traversini e ao professor doutor Marcelo Pereira que compõem a banca. Sou grata pelas suas contribuições a partir da leitura generosa e atenta do projeto de tese e também por suas trajetórias e produção acadêmica que integram esta pesquisa. As contribuições de vocês na defesa do projeto foram valiosas para a construção de novas linhas e pensamentos ao longo do processo.

Às equipes do Instituto Federal Camaquã, Instituto Federal Restinga e Instituto Federal Campus Visconde da Graça, que acolheram a pesquisa. Em especial à bibliotecária Elisângela Pires, ao professor Stefan, professor Guilherme e ao professor Márcio Mariot.

Ao professor Márcio, e o seu companheiro Matheus, agradeço não somente pela viabilização da pesquisa no IF CAVG, mas também pelas acolhidas em sua casa nas minhas muitas idas a Pelotas durante a pesquisa. Sou grata pelo carinho, pelos jantares e conversas sobre arte e filosofia, pela amizade que segue mesmo depois da pesquisa.

Agradeço à professora Maria Falkembach e à professora Carmen Anita Hoffmann pela ousadia, pela confiança e pelo esforço de mudar planos e currículos de suas disciplinas para integrarem o grupo do IF CAVG.

A todas e todos que participaram dos grupos de criação em performance. Essa pesquisa é, em alguma medida, parte deles, pois muito contribuíram com sua dedicação, seus pensamentos, suas ideias, seus saberes, suas dúvidas. Durante o processo de escrita era como se eu pudesse ouvi-los, agradeço muito.

A todas as professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), com quem muito aprendi em seus seminários. Em especial à professora Rosa Maria Bueno Fischer e à professora Luciana Gruppelli Loponte por nosso trabalho conjunto na Comissão de Cultura da ANPED Sul de 2018. À professora Maria Beatriz Luce por acreditar e apoiar nossas iniciativas na Comissão. Essa vivência ampliou meus horizontes me permitindo conhecer outros meandros da pós-graduação.

Nesse sentido também sou grata a todas e todos os colegas com quem vivi duas gestões de representação discente junto à Comissão de Pós-Graduação (COMPÓS), momentos de muito trabalho, mas de imenso aprendizado sobre a gestão do PPGEDU.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação, Teatro e Performance (GETEPE), retrato da luta por uma universidade plural, diversificada e comprometida em ser menos branca. Aos colegas mais novos Maurílio Bertazzo, Clarissa Gomes, Guadalupe Cassal, Luciana Gresta, Marta Hass, Cleici Collins, Alessandra Souza, Ariadne Paz, Adriana Anilio, Rita Lende, *gracias* por compartilharem outras perspectivas teóricas e pela escuta. Às colegas de longa data, algumas desde o mestrado, dos festivais de teatro, das lutas de vida de artista, minha querida Dedy

Ricardo, Thiago Pirajira, Rossana Della Costa, Maria Falkembach, Tatiana Rosa, Mônica Bonatto, Bruno Duarte, Maria Amélia, Guilherme Bruno e Marcelino Curimenna. Às professoras Celina Alcântara e Flávia Pilla do Vale. Ana Fuchs, a você, agradeço por compartilharmos o caminho desde o ingresso, em 2016, muitas mensagens desesperadas no WhatsApp, confortos e acolhidas, agradeço a amizade e cumplicidade construída.

Ao professor Mesac por orientar um dos meus estágios no Departamento de Arte Dramática/UFRGS.

À minha enorme família sempre presente, solidária e amorosa, à minha mãe, Vera, ao meu pai, Wálmaro, às minhas irmãs (são muitas), Vlândia, Tatiana, Valesca e Cláudia e ao meu irmão Mauro, à minha tia Derlise, todos sempre atenciosos e presentes curtindo cada pequena vitória. Aos meus sobrinhos e sobrinhas pela alegria nos encontros de família, as boas comidas, em especial à Isadora que acompanhou de perto parte da pesquisa. Aos cunhados Lisandro Motta, Javier Faure e Alexandre Missel. Todas e todos me apoiaram muito nesse processo, amo todos vocês.

Ao meu ex-companheiro Alexandre que durante 23 anos compartilhamos arte e vida. Sou grata por tudo que vivemos e por você cuidar do Samuel nas tantas ausências que este processo exigiu.

Ao meu parceiro de cena e grande amigo Sergio Lulkin, *gracias* pela tua inteligência, senso de humor, amizade, *gracias cariño* por tudo. Ao João Augusto amigo querido *gracias* pelos Oiticica, pelas mensagens na quarentena. À Ângela Lulkin minha amiga te agradeço as risadas e os conselhos em nossas conversas.

À Taís Ferreira, *gracias* amiga pelo companheirismo, sobretudo nesses tempos de quarentena, que sigamos e que muitas cenas venham. À Anita que nasceu me inspirando e com quem muito brinquei nesses últimos meses, me fazendo rolar pelo chão, pular e dançar aliviando minhas dores nas costas das horas de escrita.

São tantas pessoas queridas, solidárias e amadas que tenho a sorte de ter por perto, uma lista grande de amigas e amigos que não caberia aqui, e por certo esqueceria alguém. No entanto, não posso deixar de agradecer a duas colegas/amigas/atrizes/bailarinas com quem desde a graduação compartilho a vida e a arte: Luciane Panisson e Daniela Aquino.

Se na escrita da tese a luta foi intensa para elaborar a composição mais precisa, que melhor ofereceria ao leitor a sensação do que eu desejava dizer, neste momento de agradecer, ela se torna ainda mais árdua. Com certeza não sou capaz de dimensionar por meio das palavras o quanto a existência dessas pessoas, daquelas que fazem as instituições também, reverbera na minha. Portanto, a todas e todos que estão aqui e que não estão, considerem mais os repertórios do que este documento, no tange a medir meu amor e gratidão.

RESUMO

Esta tese busca pensar a aproximação entre performance e currículo, e suas reverberações, no espaço escolar. Inscreve-se no campo que entretence Performance e Educação, tendo como referência duas acepções de performance: a *arte* e as *performances sociais*. No que tange aos currículos, alia-se às teorias pós-críticas da educação; dessa forma, compreendendo-os para além de documentos burocráticos, uma vez que são constituídos por intermédio das práticas e das relações que se estabelecem na escola. Para realizar a aproximação proposta, no primeiro momento fez-se uma análise das ocupações estudantis como performance; com isso foi possível relacionar os modos como habitamos a escola com a produção de saberes e processos do aprender. No segundo momento desenvolveram-se grupos de criação em performance em três Institutos Federais do Rio Grande do Sul. As criações foram impulsionadas pela reativação da memória das ocupações estudantis, e indagou-se aos grupos *como ocupar a escola no tempo presente*. Os processos de criação tiveram a performance também como metodologia de análise, o que permitiu tanto visualizar os procedimentos que compõem as criações em performance, quanto pensar as atuações naturalizadas do espaço escolar. A trama que emergiu de tal análise evidenciou as operações de *suspensão*, *profanação* e *criação* como três grandes linhas que norteiam as práticas de criação em performance e que transpostas para práticas educativas oportunizam vislumbrar e circunscrever *currículos-performance*.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Performance. Ocupações. Arte da Performance. Pedagogias Performativas.

ABSTRACT

This thesis seeks to consider the approximation between performance and curriculum, and their reverberations in the school space. It is inscribed in the field that intertwines Performance and Education, having as reference two concepts of performance: *art* and *social performances*. As far as curricula are concerned, it allies itself to the post-critical theories of education, thus comprehending them beyond bureaucratic documents, since they are constituted through the practices and relationships established in school. In order to carry out the proposed approximation, an analysis was first made of student occupations as performance; it was thus possible to relate the ways in which we inhabit the school to the production of knowledge and learning processes. Secondly, performance creation groups were formed in three Federal Institutes from the state of Rio Grande do Sul. The creations were driven by reactivating the memory of the student occupations, and the groups were asked *how to occupy the school in the present time*. The creative processes also employed performance as a methodology of analysis, which made it possible to visualize both the procedures that compose the creations in performance and to reflect on naturalized performances in the school space. The pattern that emerged from this analysis demonstrated the operations of *suspension*, *desecration* and *creation* as three main lines that guide creative practices in performance and which when transposed to educational practices enable us to envision and circumscribe *curricula-performance*.

Keywords: Education. Curriculum. Performance. Occupations. Art of the Performance. Performative Pedagogies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teia Bibliográfica (criado para o primeiro encontro no IF Camaquã)	54
Quadro 2 – A Professora está Presente? (criado para o primeiro encontro no IF CAVG)	54
Quadro 3 – Te Descrevo pelas Costas (criado para o primeiro encontro no IF Restinga).....	55
Quadro 4 – Cartas para Anita (criado para o segundo encontro no IF Camaquã e realizado em todos os IFs)	55
Quadro 5 – Banquete dos Mentirosos.....	55
Quadro 6 – Teia dos Afecto	58
Quadro 7 – Isso é Corte!! Como isso Afeta a sua Educação?.....	58
Quadro 8 – Barreira da LGBTQfobia	59
Quadro 9 – Banca do Incomprável	59
Quadro 10 – Ciranda de Todos e de Cada um.....	59
Quadro 11 – Na Sala de Aula cada um Tempo seu Ritmo.....	59
Quadro 12 – Escutar o Sol.....	60
Quadro 13 – Corpos-lixo-jogados.....	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PERFORMANCE.....	13
CURRÍCULOS.....	18
OS TRAÇOS QUE COMPÕEM A PESQUISADORA.....	22
PRIMEIROS MOVIMENTOS: OCUPAÇÕES ESTUDANTIS COMO PERFORMANCE	30
PERFORMANCES DA ESCOLA E PERFORMANCES NA ESCOLA.....	41
METODOLOGIA	47
DESCRIÇÃO DOS PROGRAMAS PERFORMATIVOS CRIADOS.....	53
OS CADERNOS SEM LINHAS.....	63
AS PARTES DA TESE.....	64
1 SUSPENDER, PERGUNTAR SOBRE AS LINHAS JÁ INSCRITAS	66
1.1 O QUE É SUSPENSÃO?.....	67
1.2 A OPERAÇÃO DE SUSPENSÃO NA PERFORMANCE/LOUCOS QUE PERGUNTAM.....	75
1.3 A SUSPENSÃO DO OUTRO: PARECE QUE É ISSO, UM CHOQUE.....	88
1.4 A SUSPENSÃO COMO MANUTENÇÃO/PROTEÇÃO DAS PERFORMANCES SOCIAIS.....	98
2 SUSPENSÕES PRÓPRIAS DA ESCOLA E SUSPENSÕES SOBRE A ESCOLA	107
2.1 SUSPENSÕES PRÓPRIAS DA ESCOLA.....	108
2.1.1 A Suspensão do Espaço, Tempo e do Sujeito na Escola	116
2.2 AS SUSPENSÕES SOBRE A ESCOLA.....	120
2.2.1 A Escola é um Lugar que Nega o Corpo e Padroniza Comportamentos	124
2.2.2 A Escola é um Lugar que Aprisiona	135
2.2.3 A Escola é um Lugar no qual o Professor Ensina e o Aluno Aprende	144
2.2.4 A Escola é um Lugar que está em Crise	153
3 PROFANAR AS LINHAS	161
3.1 RELAÇÃO DO PROFANO COM O SAGRADO.....	162
3.2 O JOGO COM AS LINHAS SAGRADAS.....	170
3.3 O RISCO E O INCÔMODO NO ATO DE PROFANAR.....	178
3.4 A SENSAÇÃO DE QUE NÃO É UMA AULA.....	186

4	A OPERAÇÃO DE FICÇÃO NA PERFORMANCE	198
4.1	FICÇÃO NA PERFORMANCE	198
4.2	MOVIMENTOS EXPERIMENTAIS.....	205
4.3	MOVIMENTOS COLABORATIVOS.....	212
4.4	MOVIMENTOS POLÍTICOS.....	223
5	CURRÍCULOS-PERFORMANCE	234
5.1	TRAMAR AS LINHAS ENTRE CURRÍCULOS E PERFORMANCE	235
5.2	PISTAS DO APRENDER EM CURRÍCULOS-PERFORMANCE: CORPOS EM ERRÂNCIA.....	255
5.3	AS CORPORALIDADES NOS CURRÍCULOS-PERFORMANCE	261
	POR FIM...CURRÍCULOS-PERFORMANCE SÃO CURRÍCULOS-PERFEITOS	272
	REFERÊNCIAS	283

INTRODUÇÃO

A sala de aula, o palco, a rua, a folha de papel, o corpo são dimensões de uma mesma busca: fundar espaços de reflexão e criação onde proponho que nos perguntemos não apenas o que seja ‘a arte contemporânea’, mas o que queremos, contemporaneamente que a arte seja (FABIÃO, 2009, p. 61).

Esta tese tem como tema as reverberações na aproximação entre performance e currículo e inscreve-se, portanto, na relação entre os campos da Educação e da Performance. A pergunta que a move, ou a *inquietação-esquelético-fundante*, pretende pensar em como a performance pode estar inserida no espaço escolar não somente como o ensino de uma linguagem, mas também como perspectiva do ato de aprender, bem como para *pensar, construir e habitar* (HEIDEGGER, 2002) a escola. O exercício proposto por Fabião (2009), de pensar *o que queremos, contemporaneamente, que a arte seja* já integra minha prática como artista e professora há algum tempo e, ao longo desses quatro anos de doutorado, tornou-se ainda mais intenso e focado, indagando sobre o *que se quer* e o *que pode ser* contemporaneamente a arte na escola. Em vista disso, dediquei-me a olhar/pensar/atuar de forma minuciosa nas possíveis relações entre a noção de performance e a de currículo. Assim, a questão central desta tese questiona de que forma a reativação das memórias das performances de ocupação estudantil sugerem modos de habitar a escola e circunscrevem currículos-performance.

PERFORMANCE

Nesta tese parto de duas acepções de performance usuais no campo dos Estudos da Performance, a saber: a arte da performance e a performance social. No que tange ao Currículo são as teorias pós-críticas da educação e os Estudos Culturais que oferecem um campo fértil para o exercício aqui proposto.

As duas noções de performance, em geral entrecidas no campo dos Estudos da Performance, caracterizam-se, sobretudo, pela impossibilidade de definições fechadas¹. No tocante à arte da performance, para Eleonora Fabião (2009), tentar definir performance é dedicar-se a uma tarefa inócua, um equívoco. A autora prefere questionar-se sobre “[...] o que move a performance e o que a performance é capaz de mover. Estrategicamente, a performance escapa a qualquer formatação, tanto em termos das mídias empregadas quanto

¹ Sobre Performance e o campo dos Estudos da Performance o leitor e a leitora podem acessar: Ayerbe (2017), Roques (2017), Medeiros (2014), Agra (2014), Icle (2011), Bonfitto (2014). Alguns desses trabalhos tratam de temas aqui desenvolvidos, ainda que com abordagens diferentes e não no campo da Educação.

dos materiais ou espaços utilizados” (FABIÃO, 2009, p. 63). A estratégia adotada por Fabião (2009) com a finalidade de estudo da performance como linguagem centra-se em traçar “tendências dramaturgicas” do que a autora denomina de *programas performativos*, quais sejam:

1) o deslocamento de referências e signos de seus habitats naturais; 2) a aproximação e fricção de elementos de distintas espécies, natureza e esferas ontológicas; 3) acumulações, exageros e exuberâncias de todos os tipos; 4) aguda simplificação da forma e condensação de materiais e ideias; 5) a aceleração ou desaceleração da experiência de sentido até seu colapso; 6) a aceleração ou desaceleração da noção de identidade até seu colapso; 7) a recusa de performar personagens fictícios e o interesse em explorar características próprias (etnia, nacionalidade, gênero, especificidades corporais), em exhibir seu tipo ou estereótipo social; 8) o investimento em dramaturgias pessoais, por vezes biográficas, onde posicionamentos e reivindicações pessoais são publicamente performados; 9) o curto-circuito entre arte e não-arte; 10) o estreitamento entre política e estética; 11) agudez conceitual; 12) o encurtamento ou distensão da duração até limites extremos; e 13) a ampliação dos limites psicofísicos do performer e de sua audiência. (FABIÃO, 2009, p. 63)

O termo *programa* refere-se “[...] às ações elaboradas pelo artista” (FABIÃO, 2009, p. 63), a autora tem como inspiração o termo *programa* usado por Deleuze e Guattari (1996 apud FABIÃO, 2013, p.4) no texto *Como criar para si um corpo sem órgãos*. Para os autores os programas movem as experimentações, ou como Fabião (2013, p. 4) descreve:

Programa é motor de experimentação porque a *prática do programa* cria corpo e relações entre corpos; deflagra negociações de pertencimento; ativa circulações afetivas impensáveis antes da formulação e execução do programa. Programa é motor de experimentação psicofísica e política.

Nesse sentido, um programa performativo não busca contar uma história como no teatro, não pretende comunicar algo a ser decifrado pelos participantes, mas, por meio de ações predefinidas, propiciar experiências nas quais saberes são produzidos. A noção de programa performativo, um dos conceitos fundantes desta pesquisa, é definida por Fabião (2013, p. 4) como “[...] enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizada pelos artistas ou pelo público ou por ambos sem ensaio prévio”. O foco está, portanto, nas relações que se estabelecem entre o *performer* e o público, que se desloca da posição de espectador e é implicado na ação, ainda que nem sempre atue, tal implicação ocorre na medida em que não lhe é entregue uma fábula ou uma mensagem; um programa performativo convoca mesmo aquele que apenas o observa. A arte nessa perspectiva não é algo a ser consumido, mas algo que se vive, que põe corpos em experiência.

As ações dos *performers*, ainda que não sejam previamente ensaiadas, são calculadas e elaboradas conceitualmente a fim de suscitar algo nas pessoas afetadas pela ação. Há em toda performance, quando artística, uma intencionalidade, na maior parte das vezes, de suspender ou profanar aquilo que socialmente já está naturalizado, disposto como uma verdade. Fabião (2009, p. 63) entende que os programas, ou seja, essas ações:

[...] disseminam dissonâncias diversas, dissonâncias de ordem econômica, política, emocional, orgânica, ideológica, psicológica, espiritual, identitária, sensorial, sexual, social, racial. [...]. Programas anunciam que ‘corpos’ são sistemas relacionais abertos, altamente suscetíveis e cambiantes.

A segunda acepção de performance, que norteia os caminhos metodológicos da pesquisa em tela, surge no campo dos Estudos da Performance, como um modo de compreender a complexidade das relações do mundo, no qual as “[...] populações e ideias movem-se, empurradas por guerras e governos despóticos, por forças econômicas, que de modo cortês chamamos de ‘mercado’, pela internet e outras novas tecnologias de comunicação” (SCHECHNER, 2000, p. 11-12)². Ou seja, dedica-se a estudar as múltiplas *cenar* do mundo contemporâneo *como* performance, por meio da inter e da transdisciplinariedade. Assim, o campo dos Estudos da Performance não se restringe somente às manifestações artísticas, como objeto de estudo, mas igualmente a

[...] ritos cerimoniais humanos e animais, seculares e sagrados; representação e jogos; performances da vida cotidiana; papéis da vida familiar, social e profissional; ação política, demonstrações, campanhas eleitorais e modos de governo, esportes e outros entretenimentos populares; psicoterapias dialógicas e orientadas sobre o corpo, junto com outras formas de cura (como o xamanismo) os meios de comunicação. O campo não tem limites fixos. (SCHECHNER, 2000, p. 12)³

Campos como a Antropologia, a Sociologia e a Comunicação valem-se, desde os anos de 1960, da performance para pesquisar as mais diversas manifestações sociais, o que alarga ainda mais tal noção. Hartmann e Langdon (2020) ao traçarem um panorama da produção dos últimos vinte anos no Brasil entre os cruzamentos ou, como preferem as autoras, as “encruzilhadas” entre antropologia e performance, apontam além de uma grande produção,

² No original em espanhol: “[...] poblaciones y las ideas se mueven, empujadas por guerras y gobiernos despóticos, por fuerzas económicas as las que cortésmente llamamos ‘mercado’, por el internet y otras nuevas tecnologías de la comunicación” (SCHECHNER, 2000, p. 11-12).

³ No original em espanhol: “[...] ritos ceremoniales humanos y animales, seculares y sagrados; representación y juegos; performances de la vida cotidiana; papeles de la vida familiar, social y profesional; acción política, demostraciones, campañas electorales y modos de gobierno; deportes y otros entretenimientos populares; psicoterapias dialógicas y orientadas hacia el cuerpo, junto con otras formas de curación (como el shamanismo); los medios de comunicación. El campo no tiene límites fijos” (SCHECHNER, 2000, p. 12).

uma diversidade no uso do termo performance, comprovando seu alargamento e dificuldade de definição. A presença dessa acepção de performance, neste trabalho, é mais modesta pautando-se sobretudo nos estudos de Turner (1974), Taylor (2013; 2015), Schechner (2000; 2008; 2011; 2012) e Schechner, Icle e Pereira (2010).

Esse híbrido entre performance social e arte da performance, característico do campo dos Estudos da Performance, tem fundamentado as pesquisas que entrecruzam os campos da performance e da educação que, apesar de recente no Brasil, conta com produções, que me são caras no processo de doutorado vivido, para compreender a potência da noção de performance na Educação, especialmente, no que tange ao currículo. Diferentes ideias sobre as relações entre Performance e Educação podem ser encontradas na produção brasileira e em língua portuguesa nos últimos anos, entretanto, interessa-me chamar a atenção aqui para a ideia de Performance como disparador por intermédio do qual oportuniza reorganizar o que se sabe sobre a Escola. Essa ideia está especialmente desenvolvida em Pineau (2010; 2013), Icle (2010; 2013), Icle, Bonatto e Pereira (2017), Pereira (2010; 2012; 2013; 2017), Machado (2010; 2017), Silva (2012), Rachel (2013), Araújo (2013), André (2007; 2017), Hartmann (2013; 2017), Bonatto (2015), Bonatto; Icle (2017), Caon (2017), Pereira e Conte (2013) e Pereira e Icle (2018).

No campo da Educação, segundo Pereira (2012, p. 294) confluem os três contextos da performance elencados por Conquergood (2002, p. 18 apud PEREIRA, 2012, p. 292). Seriam eles: contexto aplicado, contexto analítico e contexto de realização. No contexto aplicado a performance “[...] aparece mais como ação performativa, porquanto aspecto de determinado tipo de enunciação, e não propriamente uma linguagem constituída por signos, códigos, normatizações” (PEREIRA, 2012, p. 292). O contexto aplicado tem relação com o campo da comunicação.

O contexto analítico tem a ver com o campo da cultura. Seria a análise das performances culturais nas quais os indivíduos (atores sociais) desempenham funções (papéis sociais), nem sempre de modo consciente. O modelo dramático bastante presente no contexto analítico, salienta os “[...] componentes estéticos e lúdicos dos eventos sociais, bem como o caráter intervalar da liminaridade e da inversão simbólica” (TAYLOR, 2013, p. 33). Um dos conceitos-chaves para esses estudos, sobretudo para o drama social de Turner (1974), foi o de conduta restaurada de Schechner (2011). As condutas restauradas estão presentes em toda representação, em toda sequência de acontecimentos elaborados, e estão distanciados do indivíduo. Elas seriam, portanto, segundo ao autor:

[...] ações programadas, textos conhecidos, movimentos pautados – existem independente dos atores que as realizam. Devido a isso, as sequências de conduta podem ser armazenadas, transmitidas, manipuladas e transformadas; os atores entram em contato com elas, as recuperam, recordam, ou inclusive, as inventam e logo voltam a comportar-se segundo os parâmetros, já sendo absorvidos [...]. (SCHECHNER, 2011, p. 36)⁴

Em vista disso, o contexto analítico contribui para a análise tanto de condutas elaboradas pelos rituais, manifestações artísticas, quanto das condutas elaboradas cotidianamente performadas nas atuações sociais. Tal perspectiva permite olhar para o espaço da escola como performance, analisando seus rituais, os papéis desempenhados, os conflitos, as narrativas que se produzem e se tornam corpo.

O contexto de realização diz respeito à criação, ao estudo da criação artística, à produção discursiva que as obras potencializam ou questionam, associando corpos a determinados discursos “[...] de tal modo que eles se retroalimentam corpo-discurso, discurso-corpo, forma-corpo, corpo-forma” (PEREIRA, 2012, p. 293). Na perspectiva do autor, esses três contextos da performance imbricam-se na educação, posto que nela há cultura, arte (invenção) e comunicação.

O entretecer desses três contextos entre educação e performance, permitiria talvez, desestabilizar determinadas naturalizações a respeito das escolas e dos currículos. Essa desestabilização poderia ser pensada a partir de um denominador comum: o corpo. Ente esquecido e subjogado na Escola, o corpo condensaria aqui cultura, arte e comunicação numa só experiência. Eis um aspecto que poderia enlaçar as dimensões recém-descritas. Na Educação, o corpo é instrumento e sujeito de cultura, consiste num receptáculo ao mesmo tempo em que é o operador da arte e, ainda, entrelaça em si mensagem, comunicador, receptor. Ele desestabiliza, portanto, todas essas categorias quando tomadas de forma individual. A performance supõe um corpo indivisível.

O corpo no que concerne à performance produz, como sugere Pereira (2012) um corpo-discurso, corpo-forma, que ora reforça as relações hegemônicas, ora as rompe, transfiguram-nas. Assim, os corpos tanto são produzidos por meio das performances quanto performam, isto é, os corpos tanto produzem conhecimentos quanto são produzidos por eles. Ao compreender o corpo em sua subjetividade, é possível, segundo Taylor (2013, p. 62) “[...] enfrentar a construção social dos corpos em contextos particulares”, considerando tantos os

⁴ No original em espanhol: “[...] acciones programadas, textos conocidos, movimientos pautados, – existen independientemente de los actores que las realizan. Debido a ello las secuencias de conducta pueden ser almacenadas, transmitidas, manipuladas y transformadas; los actores entran en contacto con ellas, las recobran, recuerdan o, incluso, las inventan y luego vuelven a comportarse según los parámetros ya siendo absorvidos [...]” (SCHECHNER, 2011, p. 36).

atributos como sexo, etnia, idade, status quanto sua função social. Ou seja, concebe-se o corpo em suas dimensões históricas, culturais e sociais, assim como a atuação de distintos corpos em relação e o que tal relação produz.

No que tange a educação, poder-se-ia pensar nos corpos que habitam e relacionam-se entre si, constituindo assim o corpo escolar. Instigada a pensar os corpos da escola e práticas que criam fissuras nos corpos já institucionalizados, Bonatto (2015) nos convida a pensar os corpos sociais de professores e estudantes como performers, isto é, como *professores-performer e estudantes-performer*.

Pensar o corpo como produtor de conhecimento (TAYLOR, 2013) permite ressignificar nossas funções sociais, nossas relações. Como sugere Bonatto (2015) ressignificar os corpos professores e corpos estudantes vendo-os como performers contingencia relações mais horizontais, fluídas e tira do aluno a pecha do corpo passivo. A noção de *professor-performer* é também desenvolvida por Ciotti (1999), Rachel (2015) e Nardin (2014) os estudos dessas pesquisadoras trazem contribuições relevantes tanto para minha prática com os grupos que participaram da pesquisa, quanto na elaboração conceitual a qual me proponho, qual seja, pensar a potência da performance no espaço escolar, não somente como mais uma disciplina a lutar por um espaço no currículo, mas em práticas que constituem currículos.

CURRÍCULOS

O uso da palavra *currículos* no plural não é casual, está adstrito a teorizações pós-críticas da educação, que o compreendem para além do conjunto de conteúdos a serem ensinados em determinado tempo-espaço escolar, mas antes de tudo como uma produção discursiva. Nessa visão compreende-se que não há um currículo a ser descoberto como verdadeiro, mas um jogo de saber/poder que diante de “[...] um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (SILVA, 2010, p. 15). Dito de outro modo, não existe *uma* noção *verdadeira* de currículo para ser descoberto e explicado, mas é o modo como o objeto é descrito que o circunscreve. Ao descrever um “objeto”, como explica Silva (2010, p. 11), a teoria, de certo modo, inventa-o; “O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação” (SILVA, 2010, p. 11). Ao descrever um currículo se estaria produzindo um currículo, descrever é criar. “Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo ‘tal como ele é’, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de

currículo” (SILVA, 2010, p. 12). A pesquisa que dá origem a esta tese parte, com efeito, do pressuposto de que não há o currículo, mas sim currículos e busca produzir uma noção particular de currículo. Tal noção estabelece estreita relação com acepções nas quais os currículos não se tratam apenas do documento que pauta os conteúdos a serem ensinados.

Por certo, as visões mais tradicionais de currículo o compreendem como documento que pauta os conteúdos a serem apreendidos na escola e o descrevem como uma ferramenta que compartimenta o conhecimento

[...] na sua especificidade, no horário em que deve ser oferecido e apreendido e no compartilhamento específico de determinado grupo. A partir disso, ele hierarquiza os conhecimentos, colocando em evidência aquilo que é mais ou menos importante na formação dos sujeitos, ligado, com efeito, a um projeto de Educação e de mundo que lhe confere sentido. (ICLE, 2013, p. 18)

Pensar no que é mais ou menos importante na formação dos sujeitos passa pela pergunta: quem se deseja formar? Isso, como aponta Icle (2013), está diretamente ligado a um projeto de Educação que parte de determinada visão de mundo. São distintas visões de mundo, constituídas histórica e culturalmente que definem os currículos, com a intencionalidade de formar determinados sujeitos. Dessa forma, um currículo está em

[...] estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curricularistas etc. que montaram aquele currículo. (VEIGA-NETO, 2002, p 44)

Ao compreender que o currículo está em estreita correspondência com a cultura, depreende-se que há currículos não só na escola. Pode-se “[...] dizer que outras instâncias da cultura também nos propõem currículos, modos de apreender e ensinar, pois nos propõem experiências com as quais nos subjetivamos, ou seja, tornamo-nos aquilo que somos” (ICLE, 2013, p. 19). As teorizações que compreendem currículos não só restritos ao espaço escolar, mas o ampliam a outras instâncias da cultura, ancoram-se, sobretudo, no campo dos Estudos Culturais, como é possível verificar na tese de Andrade (2016). A autora faz uma cartografia, na qual discute e analisa as condições de emergência e usos do conceito pedagogias culturais no Brasil. Tal conceito cunhado no campo dos Estudos Culturais a partir dos anos de 1990 abre espaço para pensar que há currículos para além dos documentos estatais que pautam o

que deve ser ensinado na escola. Se há pedagogias para além dos muros da escola há igualmente currículos.

Meireles (2017, p. 21) ao analisar a formação docente por meio dos blogs de alfabetização, inscreve sua pesquisa no campo dos Estudos Culturais e trabalha com a noção de currículos culturais, compreendo-os como artefatos culturais que ensinam, educam e produzem sujeitos. Essa perspectiva que expande o currículo para além dos muros da escola, ou seja, a noção de *currículo cultural* presente em pesquisas do campo dos Estudos Culturais, “[...] alude ao que se entende por currículo, agora desterritorializado de sua matriz enunciativa, com recurso a uma plêiade de palavras do campo da educação como lições, ensinamentos, pedagogias, etc.” (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016, p. 520).

Tal perspectiva expandida do currículo gerou algumas tensões entre os pesquisadores do campo, por interferir na concepção de *currículo* como fenômeno eminentemente escolar e, assim, “[...] um conceito explicativo que teria emergido na teorização educacional para dar conta do complexo e variado conjunto de atividades sob a responsabilidade e condução da escola” (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016, p. 521).

Moreira (2002, p. 68) acredita que o alargamento do conceito de currículo para além dos muros da escola

[...] permite, por um lado, que melhor se perceba a importância de elementos extraescolares na formação das identidades dos alunos. Por outro, pode colocar em risco a especificidade e a efetividade das ações docentes, caso não se delimitem os espaços, na escola e fora dela, em que tais ações podem ser exercidas.

As tensões entre restringir o conceito de currículo ao espaço escolar e ampliá-lo para além da escola são abordadas também por Veiga-Neto (2002), que prefere recomendar cautela, tanto em restringir quanto em ampliar, considerando que, ao ampliar o conceito, arrisca-se esvaziar o sentido político desse artefato. O autor diz que

[...] É plausível pensar que, ao desconectar a ordenação, a hierarquização e a representação historicamente embutidas do currículo – isso é, ao subtrair-lhe o caráter de ordenador, hierarquizado e representador das ações de educar, ensinar e aprender –, se esteja não apenas dando-lhe novos sentidos, mas, talvez pior, esvaziando-o politicamente enquanto artefato capaz de agir ordenada e representacionalmente sobre o mundo social e o mundo da cultura. (VEIGA-NETO, 2004, p. 19)

Por outro lado, ao restringir o conceito exclusivamente aos conteúdos ensinados em sala de aula, anula-se sua relação com a cultura e retorna-se à visão conteudista que desconsidera sua inserção histórico-cultural e entende que as operações de ensinar e aprender

são exclusivas da sala de aula. Ou seja, “[...] se a conteudização do currículo é uma redução da ordem da epistemologia, a sua restrição ao ‘ensinar e aprender na sala de aula’ é uma redução da ordem do espaço” (VEIGA-NETO, 2004, p. 168-169).

O alargamento da noção de currículo do campo dos Estudos Culturais é relevante nesta pesquisa porque abre a possibilidade de entender o currículo escolar não só como documento que lista e seleciona determinados conhecimentos considerados relevantes para serem trazidos para escola, mas também considerando as práticas e “[...] vivências no espaço escolar, e não apenas a aprendizagem dos conhecimentos em sala de aula” (TRAVERSINI; ANDRADE; GOULART, 2018, p. 177). Em vista disso, neste trabalho, meu olhar de pesquisadora não se limita ao compêndio de conteúdos intencionalmente ensinados na escola. Compreendo currículo não apenas como o documento que elenca e hierarquiza os conteúdos, posto que, fundamentada nas pesquisas do campo dos Estudos Culturais, poder-se-ia pensar que todo o ambiente escolar está permeado por currículos. Parto do pressuposto de que tudo o que acontece na escola *é/são* currículos, o que me parece estar em conformidade com a perspectiva da pedagogia performativa, na qual os corpos e as relações estabelecidas por eles são tomadas como centrais no ato pedagógico. Assim, poder-se-ia pensar que os currículos se constituem também pelos modos como ocupamos a escola, pela maneira como nos ocupamos *com* a escola e como *ela* nos ocupa. Dessa maneira, na pesquisa em tela, parto das perspectivas teóricas de um conjunto de autores brasileiros do campo do currículo, que se esforçam em criticar a concepção conteudista de currículo, refiro-me especialmente aos trabalhos de Macedo (2006; 2012; 2016), Costa; Lopes (2018), Moreira (2003), Veiga-Neto (2002; 2014), Traversini (2012), Oliveira; Paraíso (2013) e Frangella (2016).

Entendo como currículos escolares, todos os acontecimentos do ambiente escolar ou como propõe Santos (2017, p. 5) como “[...] o conjunto de experiências que o aluno vivencia na escola ou sob a supervisão dessa instituição”. Para além dos conhecimentos acadêmicos somam-se outras dimensões do aprender, as relações na escola, o espaço físico, institucional e praticado, as práticas da instituição, tudo isso compõe o que compreendo como currículos escolares.

Ao entender o currículo como os conteúdos intencionalmente abordados na escola, as práticas, as metodologias, os usos do espaço, ou seja, os modos como habitamos a escola, os aprendizados “explícitos ou implícitos” (VEIGA-NETO, 2002, p. 44), seria possível relacioná-lo a alguma acepção de performance? Como seria idear os currículos como performances *da e na* escola? Olhar os currículos como performance seria, num primeiro momento, olhar para as condutas reiteradas do espaço escolar e, dessa forma, “[...]”

compreender como todos nós, na escola e fora dela, performamos a nós mesmos e ao outro de modo a repetir comportamentos que se tornam rituais de contínua constituição de sujeitos” (ICLE; BONATTO; PEREIRA, 2017, p. 2). Desse modo, os currículos seriam as condutas restauradas, reiteradas e incorporadas por meio das ritualizações cotidianas da cultura escolar, seriam as performances *da* escola. Mas seria possível pensar os currículos inspirados na perspectiva da arte da performance? O que implicaria pensar os currículos como performances *na* escola? Essa é uma das questões a que me dedico responder ao longo desta tese. Para tanto, parece-me relevante explicitar que as questões que disparam essa tese, bem como a busca pelos referenciais teóricos emergem de um fazer de artista e de professora.

OS TRAÇOS QUE COMPÕEM A PESQUISADORA

Minha trajetória profissional forjou a aproximação entre performance e educação. As vivências que me constituem são marcadas por um borramento de linguagens artísticas, tanto pela exploração de espaços não estabelecidos como teatrais quanto na minha relação com o aprender e o ensinar, sobretudo, com minha atuação no campo da educação não formal. Nos últimos anos, arrisco a pensar-me como uma *artistaaprendentensinante*. Opto por usar *artistaaprendentensinante* na falta de uma expressão mais adequada que defina o modo como me vejo. O fato de a palavra *artista* preceder *aprendente* e *ensinante* não pretende conferir maior valor aos aspectos artísticos de minhas identidades, pois, de fato, já não dimensiono as fronteiras que me constituem artista, professora e estudante. Tal ordem trata-se apenas de uma contingência de linguagem, pois a vivência de criar, aprender e ensinar é simultânea e a linguagem, sucessiva. Como Borges (2001), tento descrever um *Aleph*⁵. Ingressei na graduação de Licenciatura em Teatro na UFRGS em 1999. Fiz o curso trabalhando como atriz

⁵ Borges (2001) apresenta o Aleph, em seu conto sob o mesmo título. O autor o descreve como um ponto no universo de cerca de dois ou três centímetros de diâmetro no qual estão todos os atos do universo. “Nesse instante gigantesco, vi milhões de atos prazerosos ou atrozes; nenhum me assombrou tanto como o fato de que todos ocupassem o mesmo ponto, sem sobreposição ou transparência [...] Na parte inferior do degrau, à direita, vi uma pequena esfera furta-cor, de quase intolerável fulgor. A princípio julguei giratória; depois, compreendi que esse movimento era uma ilusão produzida pelos vertiginosos espetáculos que encerrava. [...] Vi o populoso mar, vi a aurora e a tarde, vi as multidões da América, vi uma prateada teia de aranha no centro de uma negra pirâmide, vi um labirinto roto (era Londres), vi intermináveis olhos próximos perscrutando-me como num espelho, vi todos os espelhos do planeta e nenhum me refletiu, vi num pátio da rua Soler as mesmas lajotas que há trinta anos, vi vestíbulo de uma casa de Fray Bentos, vi cachos de uva, neve, tabaco, veios de metal, vapor de água, vi convexos desertos equatoriais e cada um de seus grãos de areia, vi em Inverness uma mulher que não esquecerei, vi a violenta cabeleira, o altivo corpo [...] vi o Aleph, de todos os pontos, vi no Aleph a terra, e na terra outra vez o Aleph, e no Aleph terra, vi meu rosto e muitas vísceras, vi teu rosto e senti vertigem e chorei, porque meus olhos haviam visto esse objeto secreto conjectural cujo nome usurpam os homens, mas que nenhum homem olhou: o inconcebível universo” (BORGES, 2001, p. 170-171).

e, mais tarde, também como professora, o que contribuiu, ao menos eu acredito, para que eu não visse antagonismos entre a atriz e a professora, mas ao contrário, o encontro desses dois papéis sociais me oportunizou vê-los e vivê-los de forma mais ampla. A experiência como artista-pedagoga e coordenadora na Associação Rede do Circo entre os anos de 2000 e 2008 é narrada em meu trabalho de Conclusão de curso intitulado *A Fiandeira e a Rede*⁶, no qual relato como a atriz, a professora e a estudante eram constantemente convocadas a atuarem em parceria.

Diante das dificuldades encontradas em criar uma linguagem, canais, portas de acesso ao aprender dos alunos, minhas aulas passaram de *aulas a encontros de criação*, nos quais todos, inclusive eu, podiam *criaraprenderensinar*. Essa *transformação*, não ocorreu magicamente, nem de um dia para outro, foram os dias de existência e de não existência, foram as dúvidas, as frustrações e, sobretudo, os fracassos e a sensação de incomunicabilidade que constituíram um *corpo artistaaprendenteensinante*. Os grupos que participavam dos encontros eram compostos por crianças e adolescentes; não havia separação por faixa etária, e sim por interesse. Eu não percebia isso como um problema. Hoje penso que minha facilidade de trabalhar com um grupo constituído por pessoas de distintas faixas etárias deve-se ao fato de pensá-los como colegas de criação e por valorizar os distintos saberes e a heterogeneidade do grupo. Nesses oito anos que desenvolvemos oficinas de artes integradas, realizamos alguns trabalhos cênicos com as crianças, apresentados em Porto Alegre, Cachoeirinha, São Borja e Cherbourg (França).

Em 2004, iniciei um processo de intercâmbio com a *École de Cirque de Cherbourg* (França) com a proposta de realizarmos um espetáculo franco-brasileiro apresentado na França em 2006 e no Brasil em 2007. A ideia era partir da criação já em curso das crianças no Brasil e, quando o grupo estivesse na França, acolher os alunos franceses.

No ano de 2009, fui convidada pela Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre a elaborar um projeto de escola de circo que atendesse crianças em situação de vulnerabilidade social das sete regiões da cidade de Porto Alegre. No ano de 2011 passamos também a trabalhar com as equipes dos Centros POP da cidade. A ação intitulada *Circo da Cultura* previa o atendimento de crianças em vulnerabilidade social e adultos em situação de rua, nos

⁶ Oferecíamos gratuitamente às crianças e aos adolescentes da comunidade Vila Fátima Anair, bairro de Cachoeirinha oriundo de ocupações, oficinas de Malabares, acrobacia de solo, acrobacia aérea (tecido), artes visuais, música e arte em metais (escultura que utilizava técnicas de serralheria para os jovens adultos). Nossos recursos eram oriundos de grupos de artistas como o *Théâtre du Soleil* (França), fundações de apoio internacional aos países da América Latina e África, artistas independentes, profissionais liberais e alguns editais nacionais de apoio e estímulo às artes circenses.

espaços administrados pela Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC). A equipe era constituída por artistas atuantes nas áreas de música, circo, dança, cinema e teatro.

Em ambas as equipes, as dificuldades eram muito semelhantes, além das que compõem o rápido olhar como: as más condições dos espaços, os vícios nas relações entre os profissionais e a expectativa por parte da coordenação dos espaços de que propuséssemos “atividades de contenção”; nessa direção, a dificuldade que mais me inquietava era a dos artistas compreenderem, aderirem e comporem outro modo de trabalho, no qual o foco fosse mais a criação do que a transmissão de uma técnica. Eu intuía que o aprender da técnica se daria por meio do desejo de criar e não ao contrário. Minha função no Circo da Cultura era a de coordenação pedagógica, nos primeiros meses de trabalho, as reuniões semanais eram um espaço no qual os artistas relatavam suas frustrações com a estrutura, com as crianças com os adultos, as resistências em aderir às propostas e a pressão que sentiam com a apresentação prevista para cada trimestre. Era como se eu me visse há 8 anos iniciando as aulas em Cachoeirinha, cheia de boa vontade para “passar a *eles* o meu conhecimento” e todo o sofrimento gerado pela frustração dessa expectativa. Nessa época, por conta da experiência em Cachoeirinha, eu já havia percebido que o intento de transmitir conhecimento me tornava tagarelante e pouco ouvinte, deixando pouco espaço para que o outro fizesse algo, manifestasse seu desejo.

Assim, sugeri à equipe de artistas que nosso plano com as crianças seria a criação de um espetáculo coletivo, por meio da elaboração do que chamei de células cênicas que tanto poderiam integrar uma narrativa maior, quanto serem apresentadas individualmente. As reuniões de equipe passaram a ser encontros de trabalho e planejamento focados na criação de um trabalho com direção coletiva. Definimos um ponto de partida e o compartilhamos com as crianças para *ouvir* como se relacionavam com ele e, a partir daí, iniciamos a criação de cenas, músicas, cortejos, enfim, uma infinidade de *células cênicas* que *conversavam* entre si. O foco na criação conjunta estabelece uma relação de parceria entre os artistas e as crianças, na qual muitas vezes excelentes ideias para cenas partiam do que antes era visto como desinteresse ou indisciplina.

Com os adultos em situação de rua, nossa estratégia foi diferente. Percebemos que as relações que se estabeleciam eram fugazes, cada encontro era um recomeçar. Sugeri a cada artista que, baseados na noção de performance arte, como uma espécie de etnógrafos, observassem o lugar e as pessoas com as quais desejávamos nos relacionar e criar e, a partir disso, elaborassem um projeto artístico, um programa no qual haveria espaço para participação e acolhimento do outro. Dessa orientação, chegamos a criações que reverberaram

nos adultos e na equipe dos Centros POP, a saber: Rádio na Rua, Mural Retratos e Relatos, Capítulos de novelas, Grafite coletivo, Cinema na Rua, Plantando Memórias, Bloco de Carnaval, Festa da Primavera, Fotografias da Rua⁷, entre outras. Identifiquei que a qualidade de escuta que desenvolvi com as crianças me ajudava a *conversar* com as equipes e as instituições. Organizei dinâmicas e propostas para que a equipe pudesse, igualmente, *ouvir* as pessoas com as quais pretendíamos criar.

Dessa forma, a performance deslocou-se de meu fazer artístico para meu fazer pedagógico. Passei a organizar minhas ideias e os princípios dos quais eu partia para trabalhar com esses grupos. Tais princípios serviam como disparadores de nossa prática, e eu os organizei inspirada no que entendia como pressupostos à arte da performance. O que segue não é uma lista de características da performance, e sim princípios pedagógicos para nosso trabalho com a população de rua com forte inspiração na performance: 1) suspensão da naturalização das relações sociais, compreendendo-as como construções históricas; 2) estranhamento e desnaturalização dessas relações; 3) suspensão do tempo, compreendendo, sobretudo, que na relação com os adultos em situação de rua, os vínculos entre nós tinham mais a ver com a intensidade do encontro do que com a frequência cotidiana, dificilmente os grupos com os quais trabalhávamos eram os mesmos ao longo dos dias, eles variavam muito, o que nos levou a deslocar nosso entendimento de continuidade do trabalho e de vínculo; 4) deslocamento da ideia de *ensinar arte* ao convite para *criar*.

Com esses quatro princípios, eu propunha aos artistas que partissem de uma escuta dos espaços institucionais e criassem programas abertos à criação de *Outros*. Nossas ações eram um convite à criação conjunta nas quais cada um colocava-se do modo que lhe fosse possível ou desejado. Esse quarto princípio está intimamente relacionado com o terceiro, visto que se tratava de abandonar a posição de *quem sabe* e ocupar a de quem propõe uma experiência de criação, não há *um* ponto de chegada.

Quando passamos a trabalhar com esses princípios e abandonamos a ideia de *oficinas*, tão comuns nos espaços de assistência social, encontramos uma adesão jamais experimentada nas nossas primeiras tentativas de contato com a população de rua, que sempre se mostrou avessa a relações escolarizadas. Das inúmeras experiências que vivemos nos dois Centros POP, destaco três. A primeira foi o *Cinerua*. Tratava-se tanto de criações em vídeo, para as quais os grupos faziam o roteiro e o registro com orientação de Thiago Expinho, quanto de projeção dos filmes produzidos e outros do circuito comercial em viadutos ou pequenas ruas

⁷ Todas essas ações foram realizadas entre os anos de 2012 e 2015, período no qual trabalhamos nos Centros POP da cidade de Porto Alegre.

da cidade. Uma das características das produções cinematográficas é que elas eram muito rápidas, deveriam ser concluídas no mesmo dia, pois não havia garantias de que o elenco estaria presente no encontro seguinte. Quando o grupo decidiu fazer uma novela, eles resolveram o problema tendo um mesmo personagem sendo atuado por mais de um *ator*.

A segunda experiência foi o projeto *Retratos*, da performer Carina Sehn, em que ela se dispunha a fotografar os adultos em situação de rua caso eles contassem a ela seu dia anterior e marcassem num mapa da cidade os trajetos que faziam. Depois de algum tempo, o grupo decidiu fazer dos retratos um grande mural, que expuseram na parede de entrada do Centro POP da Érico Veríssimo. Carina Sehn desenvolveu com os grupos a partir disso uma série de outras ações nas quais os participantes compartilhavam o seu *enquadramento* da cidade por meio de máquinas fotográficas descartáveis que colocávamos à sua disposição.

A terceira foi a *Rádio na Rua*, ação idealizada e coordenada por Alexandre Missel, compositor e psicólogo, que consistia numa rádio que se vale de um transmissor de curta distância e é realizada na rua, podendo, portanto, também ser vista. Cada Rádio na Rua era um evento que, em certa medida, quebrava com a invisibilidade dessa população. A performance teve tanta adesão da população de rua que, quando a prefeitura encerrou o contrato conosco, alguns integrantes da rádio procuraram Alexandre Missel para dar seguimento ao trabalho sem a intermediação da prefeitura. Hoje a Rádio na Rua é um importante instrumento nas lutas da população em situação de rua. Alguns pesquisadores da Antropologia e da Psicologia Social a têm como objeto de estudo. Tais experiências só foram possíveis no momento em que abandonamos a ideia de dar aulas de artes (música, teatro, dança, vídeo) e passamos a compreendê-los como parceiros de criação tal qual a noção de performance nos possibilita. Assim, passei a pensar na relação da performance com a educação, não como uma espécie de disciplina a ser ensinada, mas como possibilidade também de elaborar princípios nas relações pedagógicas.

Atuo como atriz-performer desde 1996, ano em que passei a integrar o grupo de Teatro Falos & Stercus, que, como eu, dava seus primeiros passos na cena gaúcha. Com esse grupo teatral, ao qual dediquei dezesseis anos de minha vida (1996-2011), investi na construção de um teatro que acontece sem lugar para acontecer, na forja do espaço cênico, invadindo o cotidiano da cidade, valendo-se muito do que podem os corpos em relação para ficcionar o real da cena. A rua é para mim, ao mesmo tempo, assustadora e potente. Não foi por acaso que em 2011, quando rompi com o grupo, a fim de iniciar um processo de reconstrução de um *eu-sozinha-em-arte*, fui para rua.

As três vivências que narrei até aqui foram as principais fontes de inspiração para meu projeto *Três Direções para Escuta*. O luto possibilita a *re-existência* e, inspirada pelo reconhecimento da não escuta em espaços que me eram *corpo*, decidi *ouvir*. Desde então a escuta ocupou um espaço maior em minhas práticas e pesquisas artísticas; descrevo de maneira resumida duas delas: a performance *Ouvidoria*⁸ e o trabalho cênico *El Juego de Antônia*⁹.

O processo da performance *Ouvidoria* iniciou como um rompante, eu precisava estar na rua, não queria dizer nada, só queria estar e ouvir o que desejassem me falar. Nas primeiras saídas, busquei uma suposta *neutralidade*. Inspirada em Ana Teixeira e Eleonora Fabião¹⁰, levava dois bancos e uma placa em que escrevi “Ouvidoria Estou aqui para ouvi-lo”. As primeiras ações, que duravam em torno de duas a três horas, foram desafiadoras e proporcionaram-me muitas questões. Dentre as quais estão: devo responder às perguntas que me fazem no momento em que os estou escutando? Se eu não respondo a algo que me foi questionado, estou ouvindo? Se vou responder, como responder?

No entanto, com o passar do tempo, percebi que as falas giravam em torno de problemas, pedidos de conselhos, reclamações, ao que eu designei como: *a busca por uma escuta normativa*. Ao compartilhar essas impressões, percebemos (Bonfitto e eu) que minha suposta *neutralidade* funcionava como um disparador para essa escuta normativa. Visto que tudo me institucionalizava: uma mulher branca, na faixa dos quarenta anos, vestida à classe média baixa, com uma placa impressa.

Provocada por Bonfitto, organizei uma série de exercícios que me pusessem em estado de escuta, bem como uma mala na qual dispus alguns objetos que me inspiravam a criar ações que chamamos de *disparadores para a relação de escuta*. Bonfitto e eu, por meio de encontros virtuais, trabalhamos na elaboração desses materiais e exercícios. Marcamos um encontro presencial em Porto Alegre e fomos a diversos locais da cidade com a intenção de testar as ações e os estados. Por meio de uma observação discreta, Bonfitto fez alguns registros fotográficos e em vídeo, que posteriormente usamos para análise. Ao final do dia, Bonfitto fez uma série de provocações e perguntas às quais busquei responder em outras

⁸ Performance criada por mim, com a orientação do diretor e doutor Matteo Bonfitto, na qual crio programas para investigar como o exercício de escuta reverbera em meus processos de criação, descrevo essa performance no início da introdução.

⁹ *El Juego de Antonia* é um espetáculo com direção e dramaturgia minha e de André Carreria, com atuação de Sergio Lulkin.

¹⁰ A performer Eleonora Fabião tem uma ação em que ela se dispõe a conversar sobre qualquer assunto com quem sentar-se à sua frente.

saídas e por meio de reflexões escritas. Dessas trocas, reflexões e dúvidas fomos elencando uma série de exercícios que, do nosso ponto de vista, facilitariam o acesso a uma presença-escuta ou escuta-presente. A fim de testarmos com outras pessoas nossas elucubrações, realizamos workshops em Porto Alegre e no interior do estado do Rio Grande do Sul.

O trabalho *El Juego de Antonia* parte do meu desejo de trabalhar a partir do texto dramático *Dos Viejos Panicos* (1962) do autor cubano Virgílio Piñera. Neste texto o autor aborda o medo e a morte por meio de jogos que os dois protagonistas criam com o desejo de se libertarem. No entanto, durante as inúmeras *Ouvidorias*, ao ouvir o *Outro*, ouvia também seus medos, de modo que, nos primeiros encontros com o diretor, André Carreira, compartilhei essa experiência que estava tão viva em mim. Carreira propôs iniciarmos os ensaios nas ruas do centro de Florianópolis. Selecionei alguns trechos do texto, inventei um *espanhol*, improvisei um figurino de viúva às avessas, que remetia à figura de uma noiva, e fomos para as ruas convidar os passantes para jogar e inventar jogos.

O trabalho estreou em 2015 e, de um monólogo nas ruas do centro, passou a ruelas, contando também com a *presença ausente* de Virgílio (personagem marido de Antônia), algum tempo depois com a entrada do ator Sergio Lulkin¹¹, para dar vida a Virgílio, e com as experiências de ocupação de outros espaços, que conferiram ao trabalho novas cores. Atualmente estamos (Sergio e eu) descobrindo as potências do que designamos *Ocupações Consentidas*. Trata-se de apresentar a obra em residências de famílias que nos convidam ou que aceitam nossa proposta. Em geral, as famílias que nos convidam assistiram na casa de alguém e passam a pensar como a obra se relacionaria com o espaço de sua casa. Quais memórias, espaços, objetos que colocariam à *disposição* para os jogos de Antônia e Virgílio? A família que nos recebe pensa conosco a concepção do trabalho em sua casa, ou seja, deixam de ser espectadores para ocuparem o *entre-lugar* de *artistas-não-artistas*. Não só pelo fato de interferirem na concepção da obra, mas também porque em geral perguntam-se qual sua posição no jogo; não são os donos da casa por algum tempo, pois ela está ocupada por Antônia e Virgílio, mas também não são atores, assistem e jogam ao mesmo tempo.

Os caminhos percorridos nestes anos, como *atrizaprendenteensinante*, marcados pela invenção, a performance e o exercício da escuta me conduziram até este Programa de Pós-Graduação, no qual ingressei no doutorado com a intenção de investigar os modos pelos quais

¹¹ Ator gaúcho, integrante e um dos fundadores do grupo TEAR, de Porto Alegre, entre 1980 e 2002, sob a direção de Maria Helena Lopes. Desde 1993 é professor de teatro na Faculdade de Educação da UFRGS, onde atua na formação de professores do ensino fundamental e orienta estágios para a Licenciatura em Teatro. Coordena ações de extensão em Cultura, Arte e Educação de Surdos. Desde 2007 integra o Grupo de Estudos em Teatro, Educação e Performance – GETEPE, na UFRGS. Recebeu os prêmios Tibicuera (1981) e Açorianos (2001) de melhor Ator.

a performance poderia ser uma maneira de ensinar/aprender/criar, tendo a escuta como disparador criativo. Este percurso de constante aprender de doutorado/vida/escuta foi transformando as linhas iniciais, confesso que não resisti às mudanças que se apresentaram, ao contrário intencionalmente me entreguei a elas.

Quando ingressei no doutorado, presenteei-me com um caderno sem linhas, até esse momento sentia um pouco de medo de imprimir meus pensamentos em uma página sem a organização imposta pelas linhas. Acredito que com esses cadernos sem linhas ofertei-me a oportunidade de sair da linha, dos traços já traçados, de esparramar meu corpo na página e alongar, abrir, flunar, confortar, encolher, rabiscar colorido e monocromático, escrever em linha, em lista, com gestos, com setas, em nuvens, enfim, uma infinidade de possíveis *escritas-corpo-em-pesquisa*.

Nesses cadernos sem linhas flanei por entre os temas que me inquietavam: arte, performance, educação, escola e suas relações com o dentro-fora, as porosidades da escola, a escola e a cidade, sempre atenta para manter-me acompanhada do que disparou meu desejo de doutorado, a escuta. Flunar com a escuta atenta, uma das condições da Deriva¹², permitiu-me vislumbrar os temas que desejava abordar nesta pesquisa sob outras perspectivas, configurando novos traçados nas páginas sem linhas. Um dos traçados inesperados ocorreu no primeiro ano de pesquisa com as ocupações de 2016. Desde então elas ganharam espaço, escuta e constituíram meu *corpo-pesquisa*.

¹² Deriva é um dos inúmeros procedimentos dos situacionistas, que têm, entre outras propostas, a de outra relação com a cidade. As derivas são deslocamentos pela cidade marcados pelo acaso. Por meio delas, poderia-se pensar outras formas de cidade. No entanto, não se trata de um simples passeio pela cidade. O acaso é motivado pela criação de um dispositivo que norteará o deslocamento. A Internacional Situacionista, movimento e também uma publicação periódica (1957-1972), tem na figura de Guy Debord (1931-1994), autor do célebre *A Sociedade do Espetáculo* (1967), sua maior referência. Os artistas e intelectuais que integravam o movimento “[...] buscavam unir arte vanguardista com a política de vanguarda” (JAPPE, 2011, p. 193).

PRIMEIROS MOVIMENTOS: OCUPAÇÕES ESTUDANTIS COMO PERFORMANCE

Os primeiros movimentos desta pesquisa foram no sentido de analisar as ocupações estudantis como performance e com isso pensar as reverberações nos currículos. Em meu projeto de tese apresentei os caminhos percorridos para pensar as ocupações estudantis como performance, a partir dessa análise as questões que emergiram não giraram em torno do que as ocupações trouxeram de novo para as escolas, quais foram as suas conquistas, mas como elas nos permitiam visibilizar e indagar sobre como habitamos e somos habitados pela escola. Apresento a seguir uma síntese do estudo sobre as ocupações que integraram meu projeto de tese.

Ingressei no doutorado no ano de 2016, no segundo semestre do mesmo ano as escolas foram ocupadas. Não era a primeira vez naquele ano, de fato no Brasil já em 2015, no estado de São Paulo, os estudantes valeram-se das ocupações estudantis para combater a reestruturação pretendida pela Secretaria de Educação. De modo que em 2016 quando as escolas foram ocupadas me foi impossível não escutar e me aproximar do movimento.

O primeiro passo foi contatar os institutos federais ocupados, todos eles comunicavam-se com a sociedade por meio de suas páginas na rede social Facebook. Enviei mensagem a dois campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul)¹³ de Sapucaia e de Camaquã, apresentando-me, expondo a intenção de uma possível pesquisa e colocando-me à disposição para colaborar por meio de oficina ou de alguma outra maneira que os estudantes achassem pertinente. O Instituto Federal de Camaquã me respondeu prontamente manifestando disponibilidade em receber-me para acompanhá-los por um dia. A incerteza do tempo que as escolas ficariam ocupadas gerava certa urgência, por isso, assim que o IFSul Camaquã consentiu minha observação, marquei uma data. O IFSul de Sapucaia levou alguns dias para responder e, quando o fez, eu já estava completamente envolvida com a ocupação de Camaquã.

¹³ Em 29 de dezembro de 2008, foi criado, a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, com sede e foro na cidade de Pelotas, estado do Rio Grande do Sul, nos termos da Lei nº 11.892, com natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense é formado por 14 campi: campus Pelotas – Visconde da Graça (1923), campus Pelotas (1943), campus Sapucaia do Sul (1996), campus Charqueadas (2006), campus Passo Fundo (2007), campus Camaquã (2010), campus Venâncio Aires (2010), campus Bagé (2010), campus Santana do Livramento (2010), campus Sapiranga (2013), campus avançado Jaguarão (2014), campus Gravataí (2014), campus Lajeado (2014) e campus avançado Novo Hamburgo (2014). Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/historico>. Acesso em: 22 jun. 2018.

Na primeira visita que fiz ao Instituto Federal de Camaquã, fui recebida por um grupo de alunas, com as quais conversei cerca de duas horas. Elas contaram-me sobre como estavam se organizando, como estava a relação com a direção, os professores e os funcionários, as combinações sobre os usos dos espaços da instituição e como suas famílias estavam se posicionando face à participação das alunas nas ocupações. Depois dessa conversa levaram-me para ver os espaços da instituição e como o estavam ocupando. Eu levei pães, café, presunto, queijo e bolo para oferecer aos alunos, o que fez com que, depois de umas três horas de visita, fôssemos tomar um café. Nesse momento juntaram-se a nós outros alunos, um professor e uma professora, e a conversa ganhou um tom mais descontraído. Perguntaram-me sobre a pesquisa e sobre minha experiência profissional.

No decorrer da conversa, uma das meninas relatou que estava com dores no pescoço e eu sugeri a ela alguns exercícios de alongamento e automassagem, o que fez com que outros relatos de dores surgissem. Como anteriormente eu havia perguntado se poderia voltar em outros dias, para passar com eles mais tempo, tivemos a ideia de voltar para oficinas de automassagem. Assim iniciou minha participação na ocupação do IFSul Camaquã. Retornei mais quatro vezes ao instituto, nas quais eu chegava por volta das 12h, almoçava com os alunos, ministrava oficina das 14h às 16h, auxiliava em algumas tarefas, acompanhava as assembleias, as rodas de conversa à noite, dormia na escola, participava das atividades da manhã e, um pouco antes das 12h, retornava a Porto Alegre.

A fim de preservar a identidade dos alunos, dos professores e dos funcionários com quem mantive contato, não fotografei, nem registrei em áudio nossas conversas, apenas tomei notas, em meu caderno, de algumas frases, de questões que emergiram e de minha percepção de como havia sido o encontro. Poder-se-ia dizer que esse momento do estudo apresenta um viés marcadamente etnográfico, visto que minha interação com o campo e minha percepção foram as únicas fontes dos materiais analisados nesta fase. A interação entre pesquisador e objeto pesquisado é um dos princípios que determina uma das características de pesquisas “[...] do tipo etnográfico, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Ciente de que minhas anotações no campo e posteriormente as anotações de minhas percepções seriam minha principal fonte de material empírico e, sobretudo, que não havia um recorte da pesquisa definido, busquei qualificar a minha escuta, fugindo das interpretações e julgamentos pré-concebidos. Meu foco estava em ativar o estado que desenvolvi na performance de Ouvidoria ao qual designo “presente-do-presente”, ou seja, mantinha-me centrada no que estava acontecendo em cada momento. Essa postura era motivada pelo desejo

de compreender o que estava acontecendo, como eram os comportamentos, as relações, os hábitos que nesse tempo-espaço se estabeleceram. Ouvi vários relatos dos alunos sobre como, não só a ocupação estava modificando sua maneira de compreender a vida, a escola, sua relação com a família, mas também de como o Instituto Federal numa cidade como Camaquã¹⁴ redimensionava os desejos e as possibilidades dos jovens daquela região¹⁵. Foram semanas intensas vividas nas ocupações. A cada visita percebia os alunos criando estratégias de *re-existência* diante das pressões familiares, midiáticas e pessoais que os fragilizavam. Quando encerrei minhas idas a Camaquã, no mês de dezembro, iniciei a análise das minhas anotações e simultaneamente busquei matérias de jornais sobre as ocupações, páginas no Facebook das escolas ocupadas e vídeos documentários produzidos e disponibilizados na internet.

No final de alguns meses o contato com o material levantado gerou algumas questões, como por exemplo: o que aconteceu com os alunos que ocuparam as escolas? Como percebiam as ocupações aqueles que não ocuparam? Como os professores, os alunos e os funcionários narravam as ocupações? Quais as memórias que ficaram? As ocupações reverberavam nos modos de habitar a escola? Como seria olhar para as ocupações como performance? Olhar para as ocupações *como* performance permitiria que tipos de conexões? Ao compartilhar com meu orientador essas questões, chegamos a três conclusões: 1) as palavras que norteavam minhas inquietações (performance, arte-vida, escuta, escola-cidade-escola) foram substituídas por: performances, ocupações e escola; 2) era necessário atualizar a escuta e 3) era importante naquele momento definir os materiais com os quais eu pretendia trabalhar e como os analisaria, que perguntas faria ao material inicialmente.

Para tanto, minha estratégia, nesse primeiro momento, foi atuar como uma *catadora* de materiais sobre o tema das ocupações para que eu pudesse, por meio desses materiais diversos, desenhar uma das inúmeras perspectivas possíveis sobre as ocupações. Essa estratégia, que foi se engendrando nos dois primeiros anos da pesquisa, relaciona-se com as estratégias metodológicas dos Estudos da Performance, na medida em que seus estudos recorrem a inúmeras disciplinas e metodologias, pondo em questão, ou ao menos repensando, “[...] o cânone e as metodologias críticas” (TAYLOR, 2013, p. 59). Poder-se-ia dizer que os

¹⁴ O campus de Camaquã foi criado no ano de 2010. Segundo o relato dos alunos e professores, até sua fundação não havia oferta de ensino público com ênfase na formação profissional técnica deste porte, que dispõe inclusive de programas de bolsas e auxílios de transporte para os alunos vulneráveis socioeconomicamente.

¹⁵ Como mencionado anteriormente, não registrei em áudio, nem em vídeo, nem fiz entrevistas formais. A intenção nesse momento era viver as ocupações diluindo, o mais que possível, a minha presença como pesquisadora. Por esse motivo quando me refiro aos ditos, aos vistos, ao vivido não preciso os atores sociais, somente os sítio no grupo de alunos ou de professores.

Estudos da Performance, em sintonia com as teorias pós-críticas, não apresentam um método de pesquisa, mas apontam estratégias para a construção de caminhos investigativos. Uma dessas estratégias, a bricolagem, acredito, avizinha-se do caminho metodológico por mim percorrido. Paraíso (2012, p. 33) aponta a bricolagem como uma estratégia metodológica das pesquisas no campo da educação, que se baseiam nas teorias pós-críticas em suas investigações. Com a intenção de estabelecer uma relação que rompa com binarismos e verdades já produzidas sobre determinado objeto de pesquisa é necessário encontrar, coletar e juntar as informações disponíveis sobre esse objeto.

Usamos nessa tarefa elementos da etnografia, da netnografia, da etnografia pós-moderna. Usamos grupos focais, entrevistas, narrativas, documentos [...] entrevistamos, registramos, anotamos, gravamos, filmamos. Perguntamos, interrogamos, questionamos, fotografamos. Olhamos professores/as, alunos/as, crianças, jovens, adultos, meninas, meninos, brancos/as, negro/as, surdos, ouvintes, cegos, videntes, movimentos sociais. Observamos a rua, laboratórios de ensino de ciências, pátios de recreio, salas de aulas, conversas, brincadeiras, jogos, reuniões, quadras esportivas, encontros, assentamentos, acampamentos, aldeias, shows, espetáculos, gestos, mímicas. Escutamos conversas, bate-papos, discussões, aulas, músicas. Perguntamos a pessoas, autores/as, filmes, programas televisivos, campanhas publicitárias. Interrogamos currículos escritos, livros de literatura, livros didáticos. Questionamos documentos de políticas, projetos pedagógicos, projetos de intervenção, diretrizes, leis. Em síntese, usamos tudo que acreditamos nos servir em nossas pesquisas, fazendo bricolagem. (PARAÍSO, 2012, p. 33-34)

Essa espécie de coleção de materiais permite que se engendre uma composição sobre o tema ou o objeto de pesquisa, por meio das operações de recorte e colagem, lembrando que um recorte é sempre uma parte e não a totalização de algo (PARAÍSO, 2012, p. 34). Minha coleção de materiais no tocante às ocupações estudantis foi composta por anotações e memórias de minhas visitas ao Campus do Instituto Federal de Camaquã, pelo documentário *La Rebelión Pingüina*, de Pronzato (2007), pelo Caderno *A Batalha do Vivo*, do coletivo Contrafilé (2016), e pelas entrevistas realizadas em 2017, nas duas escolas em Porto Alegre. Mas também pelas leituras, pelas páginas do Facebook e pelas matérias de jornais.

Com a intenção de investigar as memórias e heranças das ocupações, no ano de 2017 realizei entrevistas com diretores, professores e estudantes de escolas que foram ocupadas. Em levantamento realizado no site da Secretaria Estadual de Educação, encontrei onze (11) escolas de ensino médio na região do centro de Porto Alegre e bairros próximos, das quais somente uma não havia sido ocupada em outubro de 2016. Das onze escolas, consegui

agendar entrevistas com a direção de três, a saber: Escola Estadual de Ensino Médio Padre Réus, Colégio Estadual Protásio Alves e Colégio Estadual Coronel Emílio Massot¹⁶.

A primeira entrevista foi realizada no dia 24 de agosto de 2017, com o diretor da Escola Estadual de Ensino Médio Padre Réus, professor Ildo¹⁷. No dia 30 de agosto, retornei à Escola Padre Réus para entrevistar uma professora e duas alunas.

No dia 29 de agosto, entrevistei a diretora do Colégio Estadual Protásio Alves e, logo depois, um professor, dois alunos e uma aluna. Os alunos do Colégio Protásio Alves solicitaram uma entrevista conjunta. A data prevista para a entrevista do Colégio Coronel Emílio Massot era seis de setembro, mas um dia antes os professores da rede pública estadual decidiram entrar em greve, o que fez com que a diretora cancelasse a entrevista. Assim, trabalhei apenas com as entrevistas realizadas até o início da greve. Tais entrevistas foram semiestruturadas, organizei-as de maneira distinta para cada um dos atores sociais.

Aos diretores das escolas, iniciava perguntando sobre as características gerais da escola, dos alunos, para em seguida perguntar como ocorreu a ocupação; como foi o posicionamento da direção; como a direção via o processo das ocupações e como a direção percebia os alunos e professores pós-ocupação.

Nas entrevistas com os professores, antes de adentrar no assunto das ocupações, busquei saber sobre seu tempo de docência na escola, suas outras atividades, para, posteriormente, perguntar como perceberam/viveram as ocupações. Aos alunos, perguntei inicialmente sobre como se sentiam na escola, o que os levaram a participar das ocupações, como se organizavam com as tarefas, como estavam agora na escola. Todas as entrevistas foram gravadas, subsequentemente transcritas e analisadas.

A análise do material colecionado por mim teve como inspiração a ideia de roteiro de Diana Taylor (2013, p. 45). A autora parte do pressuposto que, ao considerar a performance, sobretudo, as condutas restauradas como meio de produção, aprendizagem e transmissão de conhecimento, deve-se investir também em análises metodológicas que contemplem os saberes incorporados. Isso implica descentrar e desafiar a primazia da escrita nas pesquisas. A autora propõe que “[...] em vez de focalizar os padrões de expressão cultural em termos de textos e narrativas, podemos considerá-los como roteiros que não reduzem os gestos e as práticas incorporadas à descrição narrativa” (TAYLOR, 2013, p. 45). Isto é, ela sugere que o

¹⁶ A escola Estadual Coronel Emílio Massot foi a primeira escola a ser ocupada em maio de 2016, motivada pelos atrasos nos repasses de verbas do governo do Estado.

¹⁷ No Termo de Consentimento de entrevista ficou a cargo do entrevistado escolher se desejava ou não que seu nome fosse mencionado ao longo da pesquisa ou se gostaria que sua identidade fosse protegida. Somente no caso dos alunos menores de idade é que não houve essa possibilidade.

roteiro, por ser mais aberto que a noção de drama, permite que, no processo de análise, os saberes incorporados compreendidos como efêmeros possam ser considerados. Para tanto, a autora divide os materiais empíricos em duas categorias: os arquivos e os repertórios: materiais arquivais e repertórios de práticas incorporadas.

A autora descreve *arquivo* como composto por materiais hipoteticamente duráveis e não mediados, seriam, por exemplo: documentos, textos, edifícios, objetos, ossos. O *repertório*, por sua vez, considerado efêmero e sujeito ao agenciamento, constitui-se de “[...] práticas/conhecimentos incorporados (isto é, língua falada, dança, esportes, ritual)” (TAYLOR, 2013, p. 48).

De acordo com a perspectiva de Taylor, nossa cultura centrada na escrita confere aos documentos maior garantia de veracidade e desconsidera as práticas corporais, as memórias transmitidas oralmente. No entanto, a autora defende que tanto arquivo quanto repertório são mediados, editados, ou seja, sofrem agenciamentos. Se, por um lado, um texto impresso mantém-se materialmente intacto ao longo do tempo, por outro, sua significância e seu valor serão modificados com o passar dos anos ou de acordo com a perspectiva e abordagem daquele que o lê. Algo muito parecido acontece com o repertório, “[...] que encena a memória incorporada” (TAYLOR, 2013, p. 49). Ainda que, por exemplo, a coreografia de uma dança seja mantida ao longo dos anos, ela pode sofrer agenciamento individual. Para a autora, arquivo e repertório complementam-se, visto que na perspectiva dos Estudos da Performance, ao compreender o repertório como “[...] um importante sistema de conhecer e transmitir conhecimento” (TAYLOR, 2013, p. 51), o arquivo tradicional é expandido.

No entanto, na concepção de Taylor, não basta apenas trabalhar com o arquivo e o repertório ou usar estratégias diferenciadas na coleta de dados se não se alteram também os métodos de análise. Por essa razão, como aludido anteriormente, Taylor propõe os roteiros para análise dos arquivos e dos repertórios. Os roteiros, por meio dos arquivos e dos repertórios, permitiriam pensar e analisar nossos comportamentos sociais, dando visibilidade aos atos performativos, muitas vezes subsumidos e invisibilizados (TAYLOR, 2013, p. 31). Os roteiros incluem

[...] 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 à linguagem. Simultaneamente *montagem e ação*, os roteiros moldam e ativam os dramas sociais. [...] As ações e os comportamentos que surgem dessa montagem podem ser previsíveis – uma consequência aparentemente natural dos pressupostos, valores, objetivos, relações de poder, audiência presumida e as grades epistêmicas estabelecidas pela própria montagem.

Mas eles são em última instância, flexíveis e abertos à mudança. (TAYLOR, 2013, p. 61)

As análises por meio da noção de roteiro, segundo Taylor (2013, p. 62), podem centrar-se nos seguintes aspectos¹⁸: 1) espaço; 2) corporalidade; 3) previsibilidade ação/viva; 4) reativação; 5) transmissão; e 6) posicionamento.

O primeiro aspecto, o espaço, na noção de roteiro invoca tanto o local físico quanto o espaço praticado. O espaço, na concepção da autora, remete ao ambiente cênico, visto que tudo que constitui o espaço (luz, tamanho, objetos, cores, sons) produz saberes sobre ele. Entretanto, simultaneamente, os saberes ali produzidos potencializam determinadas ações que, por sua vez, também produzem o espaço. Dito de outro modo, “[...] os dois, a cena e o roteiro, se colocam em relação metonímica: o lugar nos permite pensar sobre as possibilidades de ação. Porém a ação também define o lugar [...] então não existe algo como um lugar, pois nenhum lugar está livre da história e da prática social” (TAYLOR, 2013, p. 62).

A corporalidade, segundo aspecto que compõe o roteiro, destaca detalhes como sexo, cor da pele, estatura, idade, atributos tanto do personagem quanto do ator social. Portanto, não se trata nem do personagem nem do ator social, como no drama social, ainda que não exclua nem um, nem outro. O foco está justamente na relação e no que essa relação produz. O roteiro não analisa somente a perspectiva do personagem, ou do ator social, mas considera tanto a relação entre personagem e ator social quanto a “distância crítica produtiva” entre eles, ou seja, assim como o ator atua como determinado personagem do roteiro, o personagem também atua no ator social e, algumas vezes, a distância entre eles pode produzir fissuras, fricções e reverberar no roteiro. Isso se aplica tanto para as manifestações artísticas, intencionalmente ficcionais, quanto para as performances cotidianas.

[...] quer isso seja uma questão de representação mimética (um ator assumindo um papel) ou uma questão de representação performatividade, isto é, atores sociais assumindo padrões regulados de comportamento apropriado, o roteiro nos permite mais completamente manter em vista ao mesmo tempo o ator social e seu papel, reconhecendo, assim, as áreas de resistência e tensão. (TAYLOR, 2013, p. 62)

No entanto, essa operação é bem menos visível ou mais difícil de identificar nas performances cotidianas do que na performance como linguagem ou nas manifestações cênicas vistas como performance. Essa noção de corporalidade pode partir do arquivo, por meio de textos descritivos, imagens, mas é a “[...] natureza incorporada do repertório que

¹⁸ A autora apresenta na seguinte ordem: espaço, corporalidade, ação/comportamento, transmissão, posicionamento e reativação. Eu alterei a ordem a fim conferir ao texto um encadeamento mais fluido.

confere aos atores sociais a oportunidade de rearranjar os personagens de maneiras paródicas e subversivas” (TAYLOR, 2013, p. 64).

Contudo, ainda que haja espaço para paródias ou para mudanças, isto não é uma regra, visto que o terceiro aspecto constitutivo dos roteiros é a narrativa, o enredo, que presume certa previsibilidade das ações e dos comportamentos. “O arcabouço é basicamente fixo e, por isso, repetível e transferível” (TAYLOR, 2013, p. 64). Arrisco dizer que nos roteiros há uma espécie de *previsibilidade viva*, visto que, como afirma Taylor, permanecem “[...] aparentemente imutáveis. Entretanto, eles constantemente se adaptam às condições reinantes” (TAYLOR, 2013, p. 65). A previsibilidade das ações e dos acontecimentos permite ou facilita o quarto aspecto, a reativação.

A reativação, quinto aspecto do roteiro, não alude a cópia, antes remete a *reativar* uma ação, ou seja, torná-la ativa outra vez, não apenas copiá-la, duplicá-la. De acordo com Taylor (2013, p. 66), os roteiros “[...] funcionam por meio da reativação e não da duplicação [...] eles evocam situações passadas, algumas vezes tão profundamente internalizadas por uma sociedade que ninguém se lembra do que aconteceu antes”. É o processo de reativação que torna possível o quinto aspecto do roteiro, a transmissão. A transmissão de um roteiro pode dar-se

[...] por meio de sistemas multifacetados em funcionamento no próprio roteiro: ao passá-lo adiante, podemos nos inspirar em modelos variados que vem do arquivo e do repertório – a escrita, a narração oral, a reencenação, a mímica, o gesto, a dança. A multiplicidade de formas de transmissão lembra-nos dos múltiplos sistemas em jogo – um não é redutível ao outro; eles têm diferentes estruturas discursivas e performáticas. (TAYLOR, 2013, p. 65)

Por fim, no sexto aspecto, os roteiros nos exigem um posicionamento, eles impedem o distanciamento. Como destaca Taylor (2013, p. 65), “[...] o roteiro força-nos a nos situar em relação a ele, como participantes, espectadores ou testemunhas, precisamos ‘estar lá’, como parte do ato de transferência”.

Ao olhar para o material inspirada na ideia de roteiro pude verificar de imediato uma intensa reativação das ocupações como manifestação. As ocupações dos espaços públicos nos últimos anos têm se mostrado um forte instrumento de ação política, não só por parte dos estudantes. Ocupar espaços públicos, governamentais ou não, parece ter se tornado um modo de manifestação, visto que, ao longo desses dez anos, houve também a ocupação de espaços como, por exemplo: a Wall Street (2011), o distrito financeiro de Londres e, no Brasil o Ministério da Cultura em Brasília e nas sedes regionais, contra a decisão do governo de

extinguir a pasta no ano de 2016, para citar apenas algumas. Ao que tudo indica, os estudantes na América Latina, ao longo desses mais de dez anos, ocuparam as escolas no Chile, no Brasil, na Argentina e no Uruguai somando aproximadamente onze vezes. Segundo Provasi (2016), essas ações atuam contra uma ordem que exclui. Seriam, segundo a autora:

[...] cidades móveis, temporárias (zonas autônomas), mas constantemente se reconstruindo e reinsurgindo em toda parte, porque não podem ser inteiramente demolidas, porque não há líderes a serem depostos, porque se compõem de múltiplos corpos, porque ecoam até no silêncio. (PROVASI, 2016, p. 455)

Faço deste modo um recorte, partindo das ocupações que ocorreram no Chile, em 2006. Em junho de 2011, novamente no Chile, mais de setecentas escolas e universidades foram ocupadas acompanhadas de protestos performáticos que contavam com multidões nas ruas. No Brasil, no ano de 2011, a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e, posteriormente, o prédio da Reitoria da Universidade de São Paulo foram ocupados¹⁹. Em 2015, os estudantes secundaristas argentinos ocuparam 14 escolas contra mudanças no ensino médio.

Em São Paulo, no mês de novembro do ano de 2015, ocupações iniciaram com a chamada reorganização da rede estadual que fecharia muitas escolas, deslocando os estudantes de suas comunidades, atingindo em torno de trezentos mil estudantes e setenta mil professores. Além de denunciar a decisão unilateral do governo do Estado na decisão de reorganização, os estudantes acrescentaram à sua lista de reivindicações as condições precárias dos prédios e materiais escolares.

Segundo Narciso (2017, p. 153), estudantes de Goiás, contrários ao projeto do governo de passar “[...] a administração das escolas públicas para a iniciativa privada, as chamadas organizações sociais”, ocuparam cerca de vinte e seis escolas entre os meses de dezembro de 2015 a fevereiro de 2016. Em março de 2016, foi a vez dos estudantes do Rio de Janeiro ocuparem cerca de setenta escolas. Em abril do mesmo ano, no Estado do Ceará, “[...] foram cinquenta e quatro escolas ocupadas” (NARCISO, 2017, p. 153), num movimento que se estendeu até o início de junho. Em maio do mesmo ano, no Paraguai, uma onda de ocupações tomou conta do país.

Ainda no mês de maio, no Estado do Rio Grande do Sul, precisamente no dia 11, a Escola Emílio Massot é ocupada, gerando uma onda de ocupações no estado, que chegou a ter

¹⁹ Os alunos descontentes com as ações policiais no campus desde o convênio firmado entre Polícia Militar e Universidade de São Paulo (USP) ocuparam primeiro o prédio da faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2011/10/alunos-da-usp-mantem-ocupacao-no-predio-da-faculdade-de-filosofia>. Acesso em: 5 mar. 2018.

cerca de cento e cinquenta e oito escolas ocupadas. Os estudantes ocuparam as escolas, manifestando seu desacordo com o parcelamento do salário dos professores desde o ano de 2015, o sucateamento das escolas e de materiais, como computadores, livros, laboratórios, e a falta de repasse das verbas para manutenção das escolas. Em outubro do mesmo ano, em vários estados brasileiros, escolas e universidades foram ocupadas.

Em todos os onze movimentos estudantis listados cronologicamente até outubro de 2016, os estudantes do Chile, da Argentina, do Paraguai e do Brasil, dadas as devidas proporções, demonstraram-se contrários a uma tendência dos governos a tomar medidas direcionadas à privatização do ensino e mudanças curriculares. As ocupações estudantis do Chile deslocaram as relações políticas, descentrando o Estado por meio de uma inusitada performance. Elas tornaram-se uma espécie de marco nas manifestações políticas que reverberam na América Latina ao longo desses dez anos. Para Paes e Pipano (2017, p. 19), as ocupações foram uma “[...] máquina incompreensível aos manuais de funcionamento do Estado”.

Não só a recorrência das ocupações estudantis ocorreu nessas últimas décadas, mas também foi possível perceber a reativação de um roteiro. Uma das primeiras coisas que chamaram a atenção foi o fato dos estudantes afirmarem que não tinham lideranças, não havia uma pessoa responsável por representá-los, ou seja, ninguém em especial e todos ao mesmo tempo respondiam pelo movimento, e as decisões que diziam respeito ao coletivo eram decididas por meio de assembleias. As questões eram debatidas com representantes das escolas, levadas aos grupos locais nas escolas, debatidas entre eles. Depois de discutido nas escolas, a visão de cada um era levada de volta à assembleia, na qual valia a decisão da maioria. Ninguém em especial e todos ao mesmo tempo respondiam pelo movimento, como uma espécie de diluição do papel do líder. Essa estratégia me faz crer que foi uma resposta à descrença nas lideranças políticas e dos movimentos sociais, vistos com desconfiança pela maioria dos jovens diante de muitos casos de corrupção. Um sentimento generalizado de que ninguém pode de fato representar um grupo e talvez um modo dos diversos pequenos grupos que constituem o grande grupo de estudantes sentirem-se representados. Uma frase muito difundida dos protestos também no Brasil, nos últimos anos é: “ninguém me representa” (LA REBELIÓN..., 2007).

Outra característica bastante marcante foi o uso do meio virtual e das redes para comunicação dos grupos em todo o país, assim como para registro e produção de informações sobre os movimentos. Para além de acompanhar o que a mídia oficial divulgava sobre o movimento das ocupações, os jovens, valendo-se da lógica da mídia, produziam seus

conteúdos e compartilhavam as suas versões das ocupações. As ações cotidianas como limpar a escola, cozinhar ou reunir-se para debater eram registradas e postadas quase que imediatamente. Por meio das redes sociais, os estudantes puderam não só organizar-se entre si, como também construir e divulgar as suas narrativas do movimento. As postagens eram feitas nos diários das ocupações que cada escola administrava.

A gestão dos espaços era feita por meio de comissões, assim as tarefas nunca dependiam somente de uma pessoa, que poderia ausentar-se por qualquer motivo. Desse modo, em todas as escolas, de acordo com o documentário de Pronzato (LA REBELIÓN..., 2007), minhas observações em Camaquã e entrevistas realizadas em 2017, encontrava-se a mesma organização por meio das seguintes comissões: cozinha, informação, segurança, limpeza, imprensa e relações externas.

Além da organização interna nas escolas, os estudantes chilenos marcavam algumas saídas nas quais ocupavam as principais ruas de Santiago, em São Paulo, em 2015 e no Rio Grande do Sul, em 2016 essas intervenções urbanas também ocorreram. No Chile, em 2011, às saídas de rua ganharam muito mais teatralidade, um excelente exemplo foi o *flash mob*²⁰ de Thriller de Michael Jackson que invadiu as redes sociais e as emissoras oficiais da América Latina.

Os estudantes chilenos, no ano de 2006 e, posteriormente, com mais força em 2011, de certo modo inauguraram um tipo de performance de protesto que teve muita força, reverberando nos atos políticos em outros países anos mais tarde, como o caso do Brasil em 2015 e 2016. A relação entre estética e política nos atos de desobediência civil não é uma novidade. Há exemplos individuais, como Gandhi, ou coletivos, como A Marcha sobre Washington, liderada por Martin Luther King e as Madres de la Plaza de Mayo, na Argentina. Para Fuentes (2015), os manifestantes, ancorados na sociedade do espetáculo²¹, “[...] põem em prática uma variedade de estilos comunicativos e técnicas de mobilização que incluem o uso estratégico de declarações feitas por meio de ações corporais não verbais” (FUENTES, 2015). Isso gera o que a autora identifica como uma “alfabetização performática” dos manifestantes contemporâneos, que, inspirados em protestos anteriores, ampliam suas ações por meio das visualidades corporais, tecnologias de imagem e som, bem como sua

²⁰ *Flash mobs* são coreografias executadas em grandes grupos que se reúnem em espaços públicos. Os grupos se dispersam com a mesma rapidez com que se agrupam. Normalmente são ações organizadas pelas redes sociais. Os estudantes chilenos executaram o *Thriller por la educación*. Disponível em: https://youtu.be/iJAmHgUvd_c. Reportagem da mídia chilena: Disponível em: <https://youtu.be/YzsOqxy53e8>. Acesso em: 12 maio 2018.

²¹ A autora faz referência à obra de Guy Debord (2009), *Sociedade do Espectáculo*.

transmissão ao vivo nas redes, extrapolando as fronteiras nacionais no exato momento em que os protestos ocorrem.

PERFORMANCES DA ESCOLA E PERFORMANCES NA ESCOLA

Ao longo de minha análise das ocupações pude perceber que se entretéciam o que designei como performances *da* escola e performances *na* escola, ou seja, é possível identificar nas ocupações tanto a reafirmação de protocolos normativos quanto de resistência a eles. Acredito, como sugere Marcela Fuentes, que seja possível identificar ambas as acepções num mesmo evento. Fuentes (2015, documento eletrônico) exemplifica:

[...] enquanto manifestantes participando de um grande protesto, nós podemos perturbar as estruturas de poder, ao mesmo tempo em que enquanto sujeitos identificados dentro do binário masculino/feminino, nós provavelmente estaríamos seguindo as normas de gênero estabelecidas.

As performances da escola são os usos praticados num lugar controlado com finalidade de ensino, são de mais simples contornos. Elas são compostas pelas condutas restauradas transmitidas e aprendidas como pertinentes ao espaço escolar. Não pretendo esboçar como a escola poderia ser, e sim referir naturalizações sobre o que é uma escola. Desse modo, as performances *da* escola seriam todas as práticas e os usos construídos socialmente, e sua repetição implica efeitos de naturalização. Os papéis sociais desempenhados são bem definidos: há professores, diretores, bibliotecários, serventes, vigias, alunos, pais de alunos; sendo que em geral centra-se no conjecturado antagonismo professor-aluno. As ações praticadas no espaço escolar são ler, estudar, ouvir, perguntar, brincar, descansar, comer, conversar, numa combinação de tempos e espaços predeterminados. Com grande facilidade reconhecemos um espaço escolar, as condutas correspondentes a eles e as condutas a que ele nos *obriga*.

A ideia de performance na escola remete-me à acepção de arte da performance, no que tange ao que Eleonora Fabião (2009) destaca como a força da performance: *des-automatizar* nossos comportamentos naturalizados. Acredito que essa des-automatização se dê por meio de uma qualidade de suspensão disparada pelos programas criados. Ao pensar as ocupações como performances na escola, relaciono-as com uma espécie de programa, criado com intencionalidade de ação militante sem pretensões artísticas.

As ocupações poderiam, então, ser compreendidas como performance *na* escola, na medida em que elas suspendem por meio de determinadas ações as relações estabelecidas

numa ordem vigente. Essas alterações nas relações reverberam na ordem cotidiana do espaço escolar por um período de tempo e não chegam a, necessariamente, subvertê-lo completamente, como sugere Bey (2013) com sua Zona Autônoma Temporária²². Um dos caracteres de performances dessas ações de suspensão/profanação é justamente a sua temporalidade, a sua brevidade. A suspensão/profanação de corpos e espaços que performatizam outros modos de estar na escola não se instaura como nova normatividade, mas permite ver a normatividade e criar brechas. Essas suspensões operam no tempo, no espaço e nos corpos.

Os alunos não deixaram de todo de ser alunos, mas abandonaram ou foram forçados a abandonar uma presumida passividade no espaço escolar. Ao ficarem responsáveis por todas as atividades da escola, os estudantes suspenderam esse papel de *aluno-passivo* e desempenharam papéis híbridos. Durante as ocupações,

[...] os estudantes deixam de ser alunos, em seu espaço contraditório de conforto-revolta, para assumirem a posição de um devir-aluno. Aluno que não está mais sentado à espera do saber transmitido pelo professor, como receptáculo de informações privilegiadas que o conduzirão a uma transformação interna e, no melhor dos mundos, as mudanças nas relações com a coletividade, produzindo enfim as transformações sociais tão almejadas. Aluno-porteiro, aluno-merendeiro, aluno-faxineiro, aluno-diretor, aluno-inspetor. A desenraização total do sujeito aluno, de seu lugar fixo de representação, em nome de uma subjetividade aluno, que se constitui a partir do engajamento em atividades naturalmente apartadas do processo de formação pedagógico. (PAES; PIPANO, 2017, p. 13)

Estes papéis híbridos, desempenhados, sobretudo pelos alunos, deslocam o tempo/espaços da escola e nos permitem ficcionar outros modos de habitá-la. Não há uma negação dos papéis já existentes, mas uma espécie de hibridização que permite identificar nas performances de ocupação também performances da escola.

Entendo que a suspensão e a profanação do espaço no caso das ocupações ocorre por meio da alteração dos usos. A estrutura do prédio e os objetos que o compõem denotam com facilidade qual é o espaço. No entanto, os espaços são igualmente constituídos pelas operações produzidas na relação da arquitetura e do mobiliário entre os corpos que nele agem. As ações praticadas cotidianamente nos espaços também os constituem, de modo que com facilidade identificam-se as ações apropriadas aos espaços escolares. As ocupações escolares

²² Bey (2013) pensa as TAZ como um levante, e não na perspectiva da revolução, pois, para ele, as revoluções são conquistas duradouras e, diante disso passam a ser Estado. No tocante aos levantes, uma de suas principais características é a impermanência. Bey (2013, p. 15) aponta a TAZ como uma espécie de rebelião que não confronta o Estado diretamente, mas como “[...] uma operação de guerrilha que libera um área (de terra, de tempo, de imaginação) e se dissolve para se refazer em outro lugar e outro momento antes do Estado esmagá-la”. O caráter de irrepetibilidade e temporário das Zonas Autônomas Temporárias é o que me faz pensar nelas como performances de ativismo.

suspendem e profanam os espaços na medida em que lhes dão outros usos e assim criam, temporariamente outro espaço, outras atuações. As ações praticadas nas ocupações como, por exemplo, cozinhar, tomar banho e dormir, não condizem com o espaço escolar.

Os usos do espaço alterados reverberam suspendendo o tempo, visto que uma das características mais marcantes do espaço escolar é a delimitação do tempo destinado a cada disciplina. No período das ocupações, as *aulas* duravam o tempo necessário para cada palestrante. A permanência dos estudantes no pátio e na escola não era determinada por seu turno escolar, mas por sua livre escolha.

O desafio de escrever em um caderno sem linhas como pesquisadora convoca a uma relação distinta com a escrita, mas antes a um exercício de novos trajetos de pensamento. Para além de indagar se as ocupações foram eficazes na conquista de suas reivindicações (fluir as verbas governamentais destinadas às escolas que cessaram, impedir aprovação da reforma do Ensino Médio e da Previdência Trabalhista), centrei meu olhar nas questões que elas disparam. Não o que elas nos oferecem de novo, como mais um item a colocar no cesto de compras, mas com que dúvidas elas nos ocupam. Que perguntas elas nos permitem fazer? Que traçados imaginativos elas ensejam? Por exemplo, perquirir de que maneira as ocupações emergem como disparadores, como dispositivos para pensar a escola/educação hoje. Que outras relações são disparadas quando se instauram outros usos (como dormir, cozinhar, limpar) no espaço escolar? Que outros enquadramentos elas configuram ou sugerem para os currículos? Foram essas perguntas que me sugeriram a potência das ocupações para investigar a performance na escola não apenas como o ensino de uma linguagem, mas como uma maneira de atuar no aprender do espaço escolar.

Olhar as ocupações como performance enseja produzir a partir do que elas produziram, criar outras linhas de pensamento sobre o habitar cotidiano da escola e sobre como a escola nos habita. Dito de outro modo, olhar para as ocupações como performance é perceber o que e como elas suspenderam atuações cotidianas, crenças sobre a escola, as profanaram compondo-as de outras maneiras e, assim criaram temporariamente outros modos de habitar a escola. Isso oportuniza perscrutar como o espaço escolar nos constitui e como nós o construímos.

O verbo habitar remete a morar, ao local no qual vivemos, mas habitar um espaço tem a ver, também, com fazer-se presente, ocupar, com frequentativo, frequência-ativa, ou seja, uma ação que se repete reiteradamente. Habitar vem do verbo latino *habere* (HABITAR, [2018?]) (possuir, ter, guardar, manter sustentar). De *habere* também deriva a palavra hábito, que em português refere-se a uma maneira usual de ser e sentir, maneira frequente de

comportar-se, um costume, ou ainda uma prática repetida que se torna saber, conhecimento. É comum usar hábito como sinônimo de costume. Hábito também significa vestimenta, em português atualmente só se refere a vestimentas religiosas, mas em espanhol, por exemplo, alude a vestimentas em geral. No francês, há o verbo *habiller* (MERLET, 2006, p. 386) que significa vestir, assim como a palavra *costume*, que tanto pode ser o terno masculino quanto o figurino de um personagem no teatro. Hábito e costume indicam aquilo que fazemos com frequência, reiteradas vezes, mas denotam igualmente o que ou do que nos vestimos, aquilo que diz de nós ao Outro. Ao habitar construímos algo e ao mesmo tempo somos construídos por ele.

Em Heidegger (2002)²³ encontro ideia semelhante. O autor em uma conferência no ano de 1951 trata da relação entre habitar, construir e pensar. Uma das ideias que o filósofo defende é a de que o ato de construir configura um habitar, assim como o habitar igualmente constrói, há, portanto, uma correlação entre os dois. Outra questão apontada pelo autor sobre a relação entre habitar e construir evidencia o caráter produtivo que emerge desse encontro. O construir nessa proposição não trata de produzir uma construção acabada, com um resultado a ser alcançado, mas sim, compreendendo o produzir como um “[...] conduzir para adiante” (HEIDEGGER, 2002, p. 9). Então uma das dimensões do construir, na visão abordada por Heidegger (2002) é o movimento constante que se dá por meio do habitar, do pensar e do construir, ou nas palavras do autor:

[...] construir e pensar são, cada um a seu modo, indispensáveis para o habitar. Ambos são, no entanto, insuficientes para o habitar se cada um se mantiver isolado, cuidando do que é seu ao invés de escutar o outro. Essa escuta só acontece se ambos, construir e pensar, pertencem ao habitar, permanecem em seus limites e sabem que tanto um como o outro provém da obra de uma longa experiência e de um exercício incessante. (HEIDEGGER, 2002, p. 10)

Essa ideia de constante relação entre habitar/pensar/construir e de que tais movimentos também nos constituem, remete-me à noção de currículo como as práticas, as vivências da escola e não tomado como documento. Ao habitar a escola em alguma medida a ela se constrói, assim como também a construção da escola com seu espaço, suas regras, suas práticas também constroem e habitam corpos e faz pensar sobre e com ela. As ocupações construíram um modo específico de habitar a escola no período em que ocorreram, desse construir emergiram pensamentos, poder-se-ia dizer que as ocupações produziram currículos. Não digo que mudaram os currículos escolares, mas produziram currículos quando

²³ Agradeço ao professor Marcelo Pereira pela indicação do texto.

suspenderam e profanaram as performances cotidianas deste espaço. Isso me fez perceber as performances de ocupação estudantis como um disparador potente para pensar outros modos de construir e habitar a escola no seu cotidiano.

Assim, propus no segundo momento desta pesquisa desenvolver grupos de criação em performance em três instituições de ensino tendo as ocupações estudantis como disparador para pensarmos os modos como ocupamos a escola e a partir disso criar programas performativos que suspendem/profanam e criam outros modos de habitar a escola, de produzir currículos. Contudo, minha intenção não era ver supostos erros ou problemas na escola para propor uma solução, tampouco inventar uma fórmula “criativa” e inovadora de ensinar, como um método prescritivo a ser aplicado. Mas como a performance na escola pode atuar nesse movimento constante de pensar/construir e habitar. Como pesquisadora, as linhas que me ligam a escola e ao desejo de ocupá-la são linhas de amor, tal como descreve Bruno, um dos alunos entrevistados por mim em 2017, ao falar sobre suas motivações ao participar das ocupações, ele disse:

Bruno - Eu vou ocupar a minha escola porque eu quero gostar da minha escola, entendeu? Eu quero que isso sirva para mim...da melhor maneira possível, além de que...de ter todos os meus direitos aqui dentro. Que enfim, que daí entram as nossas pautas das ocupações, mas acima de tudo um amor pela escola, no sentido de querer estar aqui, sabe, se quiser fazer estar aqui dentro. (PAZ, 2017, p.19)

Esse amor de que falo e encontro ecos na fala de Bruno, não é um amor romântico, incondicional, a expectativa de uma convivência isenta de conflitos, mas um amor que é potência de vida. Para que o leitor e a leitora possam entender um pouco melhor sobre essa ideia de amor os convido para, por meio da leitura, acompanharem-me numa performance que intitulo *Etimologias Poético-filosóficas*. Essa performance aparece mais duas vezes nesta tese. Aproveito esse momento para narrar rapidamente como criei esse programa performativo, no qual seu enunciado é: separar uma palavra isolando prefixo, raiz e sufixo; investigar seus possíveis significados; associar a sensações e/ou outras palavras; elaborar um texto com um significado poético que dispare pensamentos. Criei esse programa justamente quando estava inquirindo sobre o que é o amor. De fato, esse programa primeiro veio como acontecimento cotidiano e tempos mais tarde o elaborei da forma como apresento aqui.

Ainda jovem, por volta dos 16 anos, durante uma conversa com meu pai (não lembro exatamente sobre o quê), meu pai decidiu me explicar o significado de amor. Ele disse que amor vem do latim, língua na qual o *a* como prefixo significa negação e o radical *mor* vem de morte. Segundo meu pai, amor seria então a negação da morte. Tal explicação fez para mim

muito sentido, tomei-a como verdade. Essa explicação me conduziu a outras indagações. O ato de amar algo ou alguém não seria isento de conflitos, de discordâncias, de dúvidas? Amar seria uma ação necessária para manter algo vivo e tal ação implicaria outras? Se a morte é entendida como ausência, como impossibilidade de movimentação, vida seria presença ativa, movimento?

Pensei que se amor é a negação da morte, amar alguém ou algo é desejar vida, é celebrar a vida com toda a complexidade que isso implica. Tempos mais tarde, orgulhosa por saber do amor, mas curiosa por ver meu saber confirmado em livro, consultei um dicionário de etimologia e nele descobri que tal definição não era considerada a correta, amor vinha de cuidado. Não gostei dessa definição porque ela não produziu em mim tantos pensamentos e reverberações em minha sensação de mundo quanto a versão *errada* de meu pai. Então decidi que, mesmo sendo um erro etimológico, eu optaria pela primeira versão, mesmo errada, mas poética e que produziu em mim tantos pensares.

No contexto das *Etimologias poético-filosóficas* amor significa negação da morte, potência de vida, que faz pulsar, que movimenta, que cria. Muito semelhante ao amor do estudante Bruno pela escola que exige fazer (criar) um querer, esse amor que como potência de vida exige trabalho na produção do desejo para que algo viva. Portanto, a condição primeira que me dispõe como pesquisadora e me conduz a escola é esse amor, ver nesse espaço e nas relações que tramo com ele potência de vidas possíveis. Dessa maneira, munida desse amor (potência de vida), da análise das ocupações como performance, meus planejamentos, dúvidas e materiais parti à segunda etapa da pesquisa. Pesquisar com os atores da escola como as performances de ocupação nos permitem pensar/construir/habitar esse espaço e assim, construir/ficcionalizar outros modos de habitá-la, quem sabe abrir espaço para potências de vida na escola.

METODOLOGIA

Descrevo a seguir como se deu a segunda etapa da pesquisa: a escolha dos espaços, acompanhados de uma breve descrição de cada um; os cuidados éticos na relação com as instituições e participantes; como os grupos se constituíram; como organizei os registros; as opções na identificação dos participantes; os procedimentos no momento da análise dos materiais; escolhas no processo de escrita e a descrição dos enunciados dos programas performativos.

Minha intenção inicial era desenvolver os grupos nas três instituições que participaram da primeira fase da pesquisa, apresentadas no projeto de tese: o Instituto Federal de Camaquã, a Escola Estadual de Ensino Médio Padre Réus e o Colégio Estadual Protásio Alves. No primeiro semestre de 2018 eu já havia entrado em contato com as instituições, as quais demonstraram interesse e consentimento para tanto. Após a aprovação do projeto de tese, no segundo semestre quando retomei o contato a fim de iniciar os grupos, somente o IF Camaquã respondeu confirmando a disponibilidade em me receber para o desenvolvimento dos grupos. Naquele momento as tensões sociais geradas pela campanha eleitoral, que dividiu a população em basicamente três grupos, direita, esquerda e os sem posicionamento, foram a justificativa para a negativa das escolas estaduais. Havia uma espécie de vigilância, sobretudo nos espaços escolares, por parte dos grupos reacionários²⁴, que publicamente atacavam profissionais da educação nas redes sociais, mídia e nos espaços escolares. Tais atuações, em geral violentas, ativaram o medo e geraram um cuidado extremado por uma parcela da população. O retorno das equipes diretivas, optando pela não adesão à pesquisa vai nesse sentido, posto que ambas ao responderem mencionaram o receio das reações por parte dos alunos e dos familiares em recolocar na pauta o tema das ocupações. A necessidade de repensar a escolha dos locais fez com que eu centrasse minha ação nos Institutos Federais, conferindo assim certa semelhança no que tange à organização institucional.

Os IFs foram instituídos por meio da aprovação da Lei 11.892/08 (BRASIL, 2008) com a qual se criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. O artigo segundo da lei descreve os IFs como

Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino com base na conjugação de conhecimentos técnicos e

²⁴ Uso o termo reacionário no sentido de reação às mudanças sociais, evocando a família, a pátria e a fé para conservar uma determinada estrutura social.

tecnológicos com suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008, Art. 2º)

Ao serem legalmente equiparados às universidades federais, cada autarquia tem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar. Deste modo, os IFs embora contem com formação em Ensino Médio são diferentes das escolas estaduais de ensino médio. Assim me pareceu acertado focar a criação dos grupos somente nos IFs, pois centrei as ações em instituições que têm alguma similaridade em suas estruturas curriculares, ainda que ofereçam cursos distintos. Há, nas práticas curriculares dos IFs que pude observar, um grande foco na pesquisa e na prática profissional. Os estudantes do Ensino Médio com os quais convivi nas ocupações e posteriormente nos grupos, mesmo os que não pretendiam ingressar em uma graduação, apresentavam intimidade com práticas de pesquisa acadêmica e profissional.

No Rio Grande do Sul há três Institutos Federais: Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL) e o Instituto Federal Farroupilha (IFFARROUPILHA). O Instituto Federal do Rio Grande do Sul é composto por dezessete campi: Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão²⁵.

O Instituto Federal Sul-Rio-Grandense conta com doze campi, sendo que três deles, no momento de minha última consulta, estão ainda em implementação: Pelotas, Pelotas Visconde da Graça, Sapucaia do Sul, Charqueadas, Passo Fundo, Bagé, Camaquã, Venâncio Aires, Santana do Livramento, Sapiranga (em implementação), Lajeado (em implementação) e Gravataí (em implementação). O Instituto Federal Farroupilha tem em onze cidades a sede de seus campi: Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Ângelo, Santo Augusto, São Borja, São Vicente do Sul e Uruguaiana.

Os grupos de criação em performance foram desenvolvidos em dois deles, IFRS e IFSul. No IFRS atuei no Campus Restinga (IF Restinga) e no IFSul trabalhei em dois campi: IF Camaquã e IF Campus Visconde da Graça (IF CAVG).

Os critérios para escolha dos campi foram a proximidade com Porto Alegre e a manifestação de interesse em receber a pesquisa. Com o Instituto Federal de Camaquã eu já estava em contato desde o ano de 2016, nos outros procurei professores e coordenadores de atividades de extensão e chefes de ensino. No Instituto Federal Campus Visconde da Graça

²⁵ Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/>. Acesso em: 10 de dezembro de 2019.

(Pelotas), entrei em contato com o coordenador de atividades de extensão, Márcio Mariot, por e-mail, no qual apresentava a pesquisa e proposta de ação. O professor Márcio retornou em seguida demonstrando interesse, a partir desse momento, por meio de reuniões pela internet definimos juntos um calendário e uma estratégia de divulgação.

No Instituto Federal Restinga (Porto Alegre), entrei contato por telefone com o professor Stefan Bonow chefe de Ensino do curso técnico em Lazer que me concedeu um horário de reunião, no qual pude explicar de que se tratava a pesquisa e as atividades previstas. No instituto Camaquã, retomei o contato com o professor Guilherme, chefe de ensino, e posteriormente realizei uma reunião presencial com o Diretor do IF, professor Tales.

A intenção de trabalhar com a escola e não sobre a escola, como sugere Traversini (2012), exigiu antes de tudo uma escuta das instituições sobre as possibilidades de horários, procedimentos de divulgação, como a proposta se inseria no cotidiano da instituição e, em certa medida atendia alguma necessidade dos IFs. No Instituto Federal de Camaquã minha pesquisa teve um caráter de atividade de extensão, sendo aberta à comunidade da cidade. O convite para participação foi realizado por meio de cartazes e breves falas nas turmas dos três turnos. Para tanto, desloquei-me à Camaquã entre os dias 22 e 24 de outubro de 2018 somente para entrar nas turmas e fazer uma breve fala sobre a pesquisa avisando aos interessados que estaria no intervalo de cada turno no auditório para que eles pudessem expor suas dúvidas e entregar os Termos de autorização, no caso de alunos menores de dezoito anos, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em torno de vinte e três estudantes levaram uma cópia de cada documento. Na noite do segundo turno reservei um horário para falar com os pais caso houvesse alguma questão, assim fiquei das 19h às 21h em uma sala a disposição, neste dia nenhuma mãe, pai ou responsável por alunos com menos de dezoito anos compareceu.

Nos três dias destinados a divulgação, passei longas horas no IF, nos momentos em que aguardava, pude conversar com outros professores e técnicos, num desses momentos conheci uma das bibliotecárias que demonstrou muito interesse em participar do grupo. O fato de ser a noite impossibilitava que a bibliotecária participasse, pois teria que se deslocar até o auditório. Para viabilizar sua participação, sugeri fazer os encontros na biblioteca e não no auditório. Mediante a autorização do professor Tales, os encontros com o grupo do IF Camaquã foram realizados na biblioteca que permanecia aberta ao público. Os nove encontros aconteceram ao longo dos meses de novembro e dezembro, em dois dias da semana, com duração de duas horas cada um somando dezoito horas de trabalho. Ainda que houvesse a possibilidade de qualquer pessoa da comunidade participar do grupo ele foi composto apenas por estudantes do IF e a bibliotecária, quatro dos integrantes cursavam o segundo ano de

Ensino Médio e uma integrante do quarto ano, essa última a única que participou das ocupações no ano de 2016 no IF Camaquã.

No Instituto Federal Restinga de acordo com a solicitação do professor Stefan, o mais adequado seria que as atividades previstas fossem destinadas a duas turmas, uma do terceiro ano no período da manhã e outra do segundo ano no período da tarde. Como um dos meus compromissos éticos era a livre adesão aceitei atuar nas turmas garantindo que os alunos que não desejassem ou que os pais não permitissem não fossem prejudicados, bem como suas participações não seriam condicionadas a qualquer tipo de avaliação, ou como disseram os alunos: participar do grupo não valia nota, ainda que fosse em horário de aula.

As duas turmas sugeridas pelo professor Stefan eram constituídas por alunos do curso Técnico em Lazer. No qual uma das unidades de construção de conhecimentos, que integra o componente curricular *Projetos e Práticas em Lazer*, prevê como possibilidade o ensino, e também trabalho de conclusão de curso, da linguagem da performance. Minha proposta de pesquisa de alguma forma contribuía na formação dos alunos, posto que nenhum dos professores abordava essa linguagem. No dia 22 de maio de 2018, por volta das oito horas da manhã, cheguei ao IF Restinga para conversar com a turma do terceiro ano, explicar a proposta e, para quem aceitasse participar, entregar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e as autorizações de participação por parte dos responsáveis. A turma não demonstrou interesse em participar, estavam bastante mobilizados pelos seus projetos de trabalhos de conclusão de curso, mas se interessaram pelo assunto. Diante disso combinamos que nos encontros previstos eu levaria materiais sobre performance, faríamos algumas conversas e alguns exercícios de teatro, a partir do que eles solicitassem, a fim de ajudá-los com ideias para os trabalhos. No entanto, os estudantes concordaram em participar da performance *Cartas para Anita*²⁶. As vivências com essa turma não compuseram meu dossiê de pesquisa do IF Restinga, somente as cartas por eles escritas constam no Arquivo Cartas para Anita.

No mesmo dia, 22 de maio de 2018, permaneci no IF e no primeiro horário do turno da tarde, acompanhada da professora Marcilene, responsável pela disciplina de projetos, conversei com a turma, que demonstrou grande interesse. Assim, distribuí os termos acima citados e observei a turma ao longo da aula da professora Marcilene. Nossos encontros aconteceram durante todas as quartas-feiras das 13 horas e 30 minutos às 16 horas e 30 minutos, entre os dias cinco de junho a dez de julho, totalizando dezoito horas de trabalho. O

²⁶ *Cartas para Anita* é um dos programas performativos criados por mim, que integra o planejamento do trabalho com os grupos, descrevo-o juntamente com os outros programas.

grupo do IF Restinga contou também com a participação de Verônica, uma estudante do curso de Licenciatura em Teatro da UFRGS, que ao saber da pesquisa demonstrou interesse em acompanhar. Em nossa conversa sobre sua participação, não defini qual seria sua atuação, mencionei que se ela desejasse poderia fazer alguns registros e solicitei que ao final ela compartilhasse comigo suas sensações.

No Instituto Federal Campus Visconde da Graça (IF CAVG) minha pesquisa foi organizada como um projeto de extensão, assim como no IF Camaquã, aberto à comunidade. A divulgação foi organizada por meio de cartazes que confeccionei e enviei por e-mail ao professor Márcio, que os imprimiu e os fixou nos murais do campus, também divulgamos pelo Facebook e enviei à professora Maria Falkembach, do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), que é também minha colega no grupo de pesquisa GETEPE. Naquele semestre a professora Maria e sua colega professora Carmem ministravam uma disciplina sobre performance, e em conversa com seus alunos optaram por transferir as aulas para o campus do IF CAVG a fim de integrarem o grupo. O grupo do IF CAVG foi constituído por três alunos e um professor do IF CAVG, duas turmas do curso de Licenciatura em Dança e uma mestrandia em Artes Visuais da UFPEL, totalizando assim em torno de trinta pessoas.

O planejamento de trabalho com os grupos partia de um plano geral sendo detalhado de acordo com cada processo. Os encontros tiveram como ponto de partida o seguinte planejamento semanal. Na primeira semana o objetivo era construir com os grupos uma noção transitória de performance, construir com eles alguns princípios que remetiam à noção de arte da performance. No entanto eu não queria explicar a eles o que era performance ou trazer conceitos, parecia-me estranho iniciar um processo de criação em performance pelo viés explicativo, mas por outro lado era necessário que eles conhecessem alguns princípios da arte da performance, na perspectiva por mim abordada, bem como tivéssemos algumas ferramentas para que elaborássemos nossa *gramática criativa*. Para que, ao longo do processo, quando nos referíssemos a determinadas coisas estivéssemos em sintonia. Dusigne (2019, p. 91) ao elencar algumas preocupações que devem ser consideradas ao longo dos processos criativos, sobretudo quando esses integram também uma investigação acadêmica, aponta a importância da construção de um vocabulário comum. Embora o autor aduza processos de criação em teatro, penso que essa é uma questão a ser considerada em processo de criação também em performance. A começar talvez pelo próprio termo visto sua abrangência. Dessa forma, a primeira palavra/noção a ser trabalhada com todos os grupos foi *suspensão*. Para evitar a explicação e tentar promover nos corpos a suspensão percebi que

precisava criar programas performativos para os primeiros encontros, com isso acreditava que já estaria contribuindo para uma ideia geral sobre o tipo de performance que seria nosso foco. Descrevo mais adiante os programas performativos criados para cada IF.

As ocupações estudantis foram elencadas para a segunda semana. Por meio do material previamente selecionado conversamos sobre as ocupações, sobre suas possíveis tramas com a escola, e de que maneiras seria importante ocupar a escola, considerando as questões do presente. Ao longo da conversa ia fazendo perguntas em torno das ideias acima descritas. Previ para já iniciarmos a elaboração das ações na segunda semana. Os materiais sobre as ocupações estudantis que compartilhei com os grupos foram: partes do documentário *Rebelión Pinguina*; trechos gravados em áudio por mim extraídos do livro *Escolas de luta* (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016), os autores em vários momentos trazem extratos de comentários e postagens no Facebook sobre as ocupações, algumas contrárias, outras em defesa, outras justificando o porquê de ocupar, fiz um apanhado de alguns desses trechos e preparei o arquivo em áudio; o vídeo *A verdade por trás das ocupações*, postado no perfil Brasileiro Patriota²⁷, sem referência de autoria ou produtora responsável; o documentário *Escolas Ocupadas*²⁸, produzido e realizado por Jimmy Bro Vídeo (2015).

Na terceira semana previ a retomada das ideias iniciadas na semana anterior (caso houvesse), elaboração das ações, levantamento de materiais necessários e organização de um cronograma de realização das ações.

Na quarta semana elaboração e preparação das ações, conversas sobre as sensações até o momento. Se possível realização de alguma das ações. A quinta semana seria reservada para as ações ainda não executadas.

E o último encontro foi reservado para conversarmos sobre o processo. Para tal conversa preparei algumas questões para ter como base: 1) Como se sentiram ao longo do processo? 2) como percebem hoje a noção de performance a partir do que já sabiam e do que vivemos? 3) como descreveriam o que vivenciamos? 4) de que maneira vocês percebem a performance na escola tendo em vista nossas experiências? 5) quais as sensações sobre a minha atuação?

O registro dos processos de criação com os grupos efetuou-se por meio de anotações em meu caderno de campo, áudios gravados no aplicativo WhatsApp que enviava a mim

²⁷ *A verdade por trás das ocupações*. Disponível em: <https://youtu.be/z6BthpRE7JI>. Acesso em: 14 de agosto de 2018.

²⁸ *Escolas ocupadas*. Disponível em: <https://youtu.be/UxpwFW62i7M>. Acesso em: 14 de agosto de 2018.

mesma²⁹, cadernos coletivos de campo, gravação de áudio das conversas ao longo do processo, fotografias e pequenos registros em vídeo. Os cadernos coletivos de campo eram pequenas cadernetas que levava e disponibiliza aos participantes para que fizessem qualquer tipo de registro, ao final de cada encontro eu os recolhia. Pareceu-me interessante que os registros nos cadernos fossem feitos sem identificação deixando os participantes livres para ali escreverem, desenharem qualquer coisa sem a preocupação de uma autoria. No IF Restinga houve pouca adesão à dinâmica dos cadernos. Os registros fotográficos e em vídeo também tinham a proposta de serem feitos coletivamente. A cada encontro eu levava três câmeras digitais de simples manejo, com as quais se podia tanto fotografar quanto gravar vídeos e uma câmera *go pro* com suporte de cabeça, o que permitia gravar as ações e ao mesmo tempo participar delas. Em muitos momentos do processo estávamos todos tão tomados pelo que fazíamos que só ao chegar em casa e revisar as câmeras para salvar os registros percebia que não havia imagens. Deste modo, alguns programas performativos ficaram sem registro ou somente com registro em vídeo.

Todos os registros foram transcritos e organizados em três dossiês, um para cada IF. As imagens do processo, por serem tanto em vídeo como em fotos, foram organizadas em um pequeno vídeo, o link para esse material coloco a disposição dos leitores e leitoras, no início da parte em que descrevo os programas. Além desses materiais, o programa performativo *Cartas para Anita* performado nos três IFs produziu um material muito rico, contando com quarenta e quatro cartas, entre elas uma minha e outra da professora Clarice Traversini, como resposta ao trabalho que entreguei em forma de Carta para Anita, para conclusão do *Seminário Avançado: Escola Contemporânea: entre normas, reformas e desajustes*, no segundo semestre de 2018.

As cartas foram organizadas em um arquivo intitulado Cartas para Anita, no qual destaco o ano em que cada carta foi escrita, pois no IF Camaquã escrevemos as cartas em 2018 e no restante dos IFs em 2019. Ao longo do texto, portanto quando cito trechos das cartas aparecem como: ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, ano e página. Os trechos oriundos dos dossiês são referenciados como: DOSSIÊ, nome do IF, ano e página.

DESCRIÇÃO DOS PROGRAMAS PERFORMATIVOS CRIADOS

²⁹ Para cada IF criei um grupo de whatsapp que, com exceção do IF Restinga, só eu participava, assim logo que eu saía já gravava áudios com as minhas impressões e relato do dia. No grupo de whatsapp do IF Restinga, Verônica também enviava mensagens de áudio.

Os programas performativos descritos a seguir estão divididos em quatro conjuntos: os criados por mim para os primeiros encontros (Quadro 1, Quadro 2, Quadro 3 e Quadro 4); os criados no IF Camaquã (Quadro 5 e Quadro 6); os criados no IF Restinga (Quadro 7, Quadro 8 e Quadro 9); e os criados no IF CAVG (Quadro 10, Quadro 11, Quadro 12 e Quadro 13). Ao todo são treze programas. Inspirada no encarte que acompanha o livro de Ana Teixeira (2018), intitulado *Para que Algo Aconteça*, e na noção de programa performativo de Eleonora Fabião (2013) busquei uma estrutura que fosse a mais sintética possível, assim as descrições centram-se na indicação do espaço, nas ações organizadas, no tipo de relação com os participantes, no número de performers, nos materiais usados, nas ações previstas e nas inspirações para o programa. A opção por essa configuração tem dois motivos: o primeiro porque a descrição dos processos acontece de forma detalhada ao longo da tese; a descrição aqui serve para que o leitor ou a leitora apenas visualizarem as linhas gerais de cada um deles. A segunda razão é para que eles possam ser retomados apenas em sua estrutura, caso alguém assim o deseje. Início pelos programas criados por mim. Os registros imagéticos dos programas foram compilados em um vídeo³⁰

Quadro 1 – Teia Bibliográfica (criado para o primeiro encontro no IF Camaquã)

Espaço	Biblioteca.
Participantes	Sem limites de participantes; o número que o espaço permitir.
Performers	No mínimo um.
Materiais	Novelo de lã ou qualquer outro fio que fique bem visível no espaço, fita crepe, pequenos cartões e caneta colorida.
Ações da performer	Orientar os participantes para que observem o espaço como se estivessem entrando pela primeira vez. Estranhar o que já conhecem, vasculhar os cantos, olhar debaixo, em cima e por entre objetos e móveis. Encontrar algo que desperte uma lembrança, um afeto, ou algo que não sabia que existia ali. Relacionar esse algo com alguma parte da sua vida. Depois dessas ações, um participante por vez conduz o grupo até o seu local, conta o porquê da escolha e o que tem a ver com sua vida. Marca-se o local com o nome escrito no cartão e colado juntamente com o fio que será levado até o próximo ponto. Ao final da marcação de todos os participantes ter-se-á a teia.
Inspiração	Exercício realizado no Seminário Especial: Espaços Híbridos de Educação (2017), ministrado por Glória Jové, professora da Universidade de Lleida (Espanha), realizado pelo PPGEDU/UFRGS.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 2 – A Professora está Presente? (criado para o primeiro encontro no IF CAVG)

Espaço	Sala de aula (ou qualquer espaço no qual uma aula ou palestra será ministrada).
Participantes	Quantos couberem na sala.
Performers	Apenas um.

³⁰ Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=K2c3YJnY_1Y&feature=youtu.be&ab_channel=LucianaAthayde.
 Acesso em: 26 set. 2020.

Materiais	Um balde com água, um rodo, um pano, um quadro ou projetor onde constem as instruções das tarefas para os participantes realizarem, cadernetas para anotações e canecas.
Descrição das Tarefas expostas no quadro	<ol style="list-style-type: none"> 1) Procure um lugar na sala, sente, respire, silencie, escute o espaço. 2) Pense sobre as perguntas que estão ao lado. Você pode anotar seus pensamentos nos caderninhos que estão na mesa 3) Reúnam-se em grupos e elaborem respostas coletivas transitórias. <p>Questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O que é performance para você? 2) O que você ouviu falar, viveu, leu ou teve contato sobre as ocupações? 3) Quando e como você ocupa a escola? 4) Quando e como você é ocupado pela escola?
Ações da performer	(Peça que alguém da instituição oriente as pessoas ao chegarem para seguirem as instruções que estão no quadro ou tela. É importante que os participantes não conheçam a performer). Limpar o chão da sala enquanto os participantes chegam. IMPORTANTE: não representar que é alguém da limpeza usando uniforme ou exagerando nas ações de limpar. Concentrar-se na ação de limpar, realmente estar limpando a sala, não é uma simulação de limpeza. Sem deixar de limpar, observar como os participantes se comportam, tentar ouvi-los. Ao terminar de limpar guardar os materiais, voltar para sala e convidar o grupo para o segundo momento do encontro.
Inspiração	Performance <i>A artista está presente</i> de Marina Abramovic.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 3 – Te Descrevo pelas Costas (criado para o primeiro encontro no IF Restinga)

Espaço	Sala de aula (pode ser em qualquer lugar).
Participantes	Quantos couberem no espaço, importante que seja um grupo no qual as pessoas já se conheçam.
Performers	Uma ou mais.
Materiais	Folhas A4 cortadas ao meio, fita crepe, canetas.
Ações da performer	Orientar o grupo para que faça um círculo e se observem. Em silêncio pensar nos defeitos de cada um. Pensar em como isso que é visto como defeito pode ser uma potência, substituir o defeito pela potência. Enquanto os participantes estão em círculo se observando e seguindo as instruções da performer ela passa colando os pedaços de papel nas costas dos participantes. Cada um deve escrever nas costas dos outros o defeito tornado potência.
Inspiração	Exercício teatral de Michael Chekhov (2001)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 4 – Cartas para Anita (criado para o segundo encontro no IF Camaquã e realizado em todos os IFs)

Espaço	Sala de aula, biblioteca, espaços de convívio.
Participantes	Quantos desejarem.
Performers	No mínimo um.
Materiais	Folhas A4, canetas e envelopes.
Ações da performer	Convidar um grupo ou passantes para escreverem uma carta para Anita uma menina que nasceu no dia 27 de outubro de 2018. Na carta o remetente deve contar para Anita como ele sente a escola, pois ela lerá a carta aos dezessete anos.
Inspiração	Resultado das eleições presidenciais de 2018, nascimento de Anita, cápsulas do tempo de filmes de Hollywood.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 5 – Banquete dos Mentirosos

Espaço	Biblioteca.
Participantes	Vinte (esse foi o número que comportou no espaço do IF).
Performers	Oito

Materiais	Cumbucas, taças de espumante descartáveis, talheres, sopeira, saladeiras, velas para as mesas, colheres, pegador de massa, toalhas de mesa, luzinhas de Natal, jarras para água, massa de letrinhas, brócolis, cenoura, ovos, queijo ralado, azeite, caixas de bombons, limão, flores, textos impressos, mesas, cadeiras, equipamento para som ambiente.
Ações da performer	Organizar um jantar na biblioteca no qual alguns dos pratos servidos são textos e outros são comidas. Esse programa é bastante teatral. Criamos um roteiro para a sequência das ações. Os performers não decoram, os textos são sempre lidos. Não há criação de personagens, criamos figuras que desempenham ações necessárias para o acontecimento do roteiro, que segue a ordem básica de um jantar formal. A formalidade da estrutura do serviço é acompanhada da informalidade na leitura, buscar um tom o mais isento de pompa e trejeitos.
Inspiração	Relatos sobre a importância das refeições durante as ocupações estudantis para unir os grupos, aproximar os ocupantes, e também os conflitos gerados na utilização de espaços da escola restritos às equipes diretivas para o preparo das refeições, visto que muitas escolas não contavam com refeitórios para os estudantes.
Roteiro	<p>Figuras: Juliano: Mestre de Cerimônia e velho; Vanessa: anfitriã; Matheus: anfitrião; Isadora: garçonete; Catrine: garçonete; Elisângela: DJ; Luciana: chefe de serviço; Vitória: convidada.</p> <p>Momento 1 - Recepção: Receber o público. Mestre de Cerimônia (Juliano) recebe as pessoas e orienta que devem se sentar nas cadeiras de fora da mesa, que estará organizada em U. As garçonetes e os garçons podem servir bebida. <i>Playlist com sambas e músicas que falem de comida na letra.</i></p> <p>Momento 2 - Antepasto: Abertura do antepasto chefe de serviço lê: “Do niilismo alimentar cínico à revolução culinária futurista, há caminhos múltiplos, ondulantes, e diversos eles interligam os homens e mulheres preocupados com uma diet-ética vista como sapiência gustativa” (ONFRAY, 1990, p. 19). Hoje serviremos um banquete filosófico e literário. Senhoras e senhores “Depois de hoje a vida não vai mais ser a mesma a menos que eu insista em me enganar aliás depois de ontem também foi assim anteontem antes amanhã” (LEMINSKI, 2013) Deliciem-se com nosso Banquete dos Mentirosos.</p> <p><i>Nesse momento as garçonetes servem o antepasto LEMINSKADA</i></p> <p>“A palmeira estremece, palmas para ela que ela merece”. “Ameixas ame-as ou deixe-as”. “Coisas do vento a rede balança sem ninguém dentro”. “Estrela cadente eu olho o céu partiu para uma carreira solo” “Soprando esse bambu só tiro o que lhe deu o vento” “A estrela cadente me caiu ainda quente na palma da mão” (Leminski, 2013)</p> <p>Entregar para Vanessa um escrito na fonte 28 para que ela inicie a leitura. Vanessa lê e depois simula uma mastigação como se estivesse comendo aquilo que leu.</p>

Momento 3 - Prato Principal: Garçons e garçonetes servem a salada de massa de letrinhas. Quando terminam entram e vão para o fundo das estantes dos livros, um a um vão saindo (na ordem que determinaremos no ensaio) e fazem a leitura de alguns textos selecionados do livro *O Círculo dos Mentirosos - contos filosóficos* (CARRIÈRE, 2004).

Conto 1 - O restaurante isolado

O proprietário de uma estalagem no meio da floresta, num lugar bem afastado, era muito esperto. Um dia senhores poderosos que caçavam por perto pararam ali e lhe pediram que preparasse algumas galinhas. O proprietário mandou cozinhar as galinhas, os senhores comeram. Chegou o momento de pagar, ele lhes apresentou uma conta com um total realmente astronômico.

– O quê? – disseram-lhe eles – as galinhas são tão raras por essas paragens?

– As galinhas não, mas os senhores sim.

Conto 2 - O caso da pessoa errada

A história a seguir é de origem espanhola. Do trigésimo andar um homem despenca no vazio. Enquanto cai, grita:

– Santo Antônio! Santo Antônio! Me salve!

Uma mão poderosa surge por entre as nuvens e o segura.

– Oh, obrigada Santo Antônio! – grita o homem.

– Santo Antônio de onde? – pergunta a voz invisível.

– Santo Antônio de Pádua!

– Ah, não sou eu, diz a voz.

A mão se abre e o homem se arrebenta na calçada.

Conto 3 - O dinheiro sonhado

Um pai escolheu, à sua maneira, entre o sonho e a realidade. Seu filho lhe disse certo dia:

– Pai, sonhei que você havia me dado cem dinares.

– Muito bem – disse-lhe o pai – como você é um bom menino, pode ficar com esses cem dinares. Compre o que quiser com eles.

Conto 4 - Dizer a verdade

Se buscamos a verdade é porque acreditamos que ela exista. Trata-se de uma crença tão frágil como qualquer outra.

Em certos casos, entretanto, é indiscutível que a verdade – ou pelo menos uma verdade parcial – existe. Por exemplo, numa história árabe, na qual o homem bastante irritado diz a mulher:

– Vou renegá-la se você não me contar a verdade! Vou roubar alguma coisa do meu bolso?

A mulher respondeu, olhando nos olhos dele:

– Roubei. Não roubei.

O homem refletiu por um instante. Compreendeu, que de uma forma ou de outra, ela tinha dito a verdade como ele havia pedido. E se acalmou.

Conto 5 - O grande arqueiro

O imperador do Japão visita suas províncias. Em determinada cidade, desde o momento de sua chegada ele tem a atenção despertada para um alvo e, neste alvo, uma flecha cravada exatamente no centro.

Mais além, durante sua visita, ele nota outro alvo, com outra flecha cravada. Essa segunda flecha também estava fincada exatamente no meio do alvo. E assim por diante. Quando avistou o quarto alvo atingido por uma flecha, o imperador pediu que o apresentasse a este extraordinário arqueiro.

– Ah, não – disse-lhe uma autoridade local – não vale a pena. É um idiota.

– Um idiota? Mas como um idiota pode disparar uma flecha com essa habilidade quase divina?

– É simples. Primeiro ele dispara a flecha. Depois, em volta, ele desenha o alvo.

Conto 6 - As histórias têm um sentido?

Um homem ouvia as histórias que um sábio profissional contava e percebia com eram interpretadas ora num sentido, ora noutra. Ele reclamou: se é assim, de que serve então contar histórias?

O Contador de histórias respondeu:

	<p>– Mas é justamente isso que as torna preciosas! Que importância você daria a uma xícara na qual só pudesse beber água, a um prato em que só pudesse comer carne? E ainda lembro o seguinte, repare bem: o conteúdo de uma xícara ou de um prato é limitado. Que dizer então da linguagem, que parece nos oferecer uma alimentação ainda mais farta, mais rica, mais variada. Calou-se por um instante, depois acrescentou:</p> <p>– A verdadeira pergunta a ser feita não é: qual o sentido dessa história? De quantas maneiras posso compreendê-la? Podemos reduzi-la a um único significado? A pergunta é: Este indivíduo com quem falo pode tirar algum proveito daquilo que vou contar?</p> <p>Momento 4 - A sobremesa Estrofes de poemas separadas e numeradas, nas quais há um bombom colocado. Poemas: Amoras (EMICIDA, 2018) e Confissões (MEIRELES, 2001). O público é convidado a ler as estrofes na ordem da numeração.</p> <p>Momento 5 - Café ou licor? Momento de improviso, no qual os convidados poderão ler ou declamar seus textos favoritos, ou textos de sua autoria. <i>Encerra com a música Comida (TITÁS).</i></p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 6 – Teia dos Afectos

Espaço	Pátio Central do IF Camaquã (lugar de trânsito intenso, pois dá acesso a todos os prédios do IF).
Participantes	Todos os que por ali passarem e aceitarem participar.
Performers	Seis.
Materiais	Trezentos metros de elástico grosso; um rolo fita silver tape; cartões em branco (tamanho de cartões de visitas).
Ações da performer	Abordar os passantes e perguntar se há algum lugar daquele pátio no qual a pessoa tem alguma lembrança importante para sua vida. Marcar o local indicado com o cartão descrevendo a memória ou o nome da pessoa (o participante escolhe o texto) amarrar ou colar o elástico junto ao ponto com o cartão. Manter a teia o quanto for possível. Avisar aos colegas com deficiência visual ou baixa visão da teia.
Inspiração	Interrupção do trânsito cotidiano durante as ocupações estudantis; teia biobibliográfica.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 7 – Isso é Corte!! Como isso Afeta a sua Educação?

Espaço	Lugares ou serviços considerados como gastos não obrigatórios no caso de restrição orçamentária ³¹ . (Exemplos: contas de água, luz, insumos para pesquisas, bolsas, aquisição/manutenção de equipamentos, pagamento de funcionários terceirizados).
Participantes	Não é uma performance de caráter relacional.
Performers	Todos do grupo.
Materiais	Papel pardo; fita crepe, canetas hidrocor, fita segurança/isolamento preta e amarela/zebrada dois rolos.
Ações da performer	Listar espaços e serviços que seriam cortados; produzir cartazes com a frase: <i>isso é corte! Como isso afeta a sua educação?</i> ; colar um cartaz na entrada de cada local; isolar o local com a fita de isolamento.
Inspiração	Cortes orçamentários previstos pelo Governo Federal no ano de 2019.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

³¹ Na matéria do G1 encontramos uma lista de gastos compreendidos como não obrigatórios. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/entenda-o-corte-de-verba-das-universidades-federais-e-saiba-como-sao-os-orcamentos-das-10-maiores.ghtml>. Acesso em: 10 de julho de 2019.

Quadro 8 – Barreira da LGBTQfobia

Espaço	Corredor central do IF Restinga (local que dá acesso a todos os prédios, trânsito intenso de estudantes, professores e funcionários).
Participantes	Qualquer um que desejar; tentar passar.
Performers	O grupo.
Materiais	Papel pardo 6 metros; hidrocor (ponta grossa).
Ações da performer	Confeccionar uma faixa com a frase: como você ultrapassa a barreira da LGBTQfobia?; em grupo colocar-se de modo que a faixa bloqueie a passagem; caso necessário fazer a pergunta oralmente ao participante; usar o corpo para impedir a passagem; liberar a passagem depois da resposta.
Inspiração	Falta de discussões sobre as questões de gênero na escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 9 – Banca do Incomprável

Espaço	Corredor principal do IF Restinga (local de trânsito).
Participantes	Quem desejar.
Performers	O grupo.
Materiais	Papel cartaz; hidrocor; pufes gigantes, almofadas; mesa; equipamento de som.
Ações da performer	Criar um cartaz anunciando: banca do incomprável; colá-lo na borda da mesa como se fosse uma banca; selecionar músicas relaxantes; montar o local; um dos performers fica na mesa (caixa); os outros nos pufes ou bancos; orientar ao participante que deve oferecer a alguém aquilo que deseja receber; entre as opções estão: massagem, cafuné, escuta, conselhos, abraço.
Inspiração	Trabalho de Ana Teixeira (2018) Troco sonhos.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 10 – Ciranda de Todos e de Cada um

Espaço	Quadra Esportiva do IF CAVG durante a festa junina (local de trânsito).
Participantes	Quem desejar testemunhar (não é uma performance de caráter relacional).
Performers	O grupo.
Materiais	Celulares cada performer deve ter um.
Ações da performer	Dançar uma ciranda com os olhos fixos na tela do celular; mudando os movimentos de acordo com as ordens vindas do celular; um dos performers dita os comandos e envia aos demais; todos executam os mesmos movimentos.
Inspiração	Questões debatidas pelo grupo sobre a liberdade oferecida pela tecnologia; animação <i>Escravos da tecnologia</i> (Steve Cutts) ³² .

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 11 – Na Sala de Aula cada um Tempo seu Ritmo

Espaço	Quadra esportiva do IF CAVG, pátio interno da Escola Estadual Santa Rita de Cássia, cadeiras escolares organizadas como numa sala de aula, uma das cadeiras de frente para as demais.
Participantes	Quem desejar testemunhar (não é uma performance de caráter relacional).
Performers	O grupo.
Materiais	Celulares e fones de ouvido (um para cada performer); cadeiras escolares (uma para cada performer); músicas (cada performer escolhe a sua).

³² Animação *Escravos da tecnologia* de Steve Cutts. Disponível em: <https://youtu.be/Qx8JIoNOz0Y>. Acesso em: 16 de julho de 2019.

Ações da performer	Sentados; começam com pequenos movimentos de acordo com as músicas escolhidas; aos poucos ampliam os movimentos buscando outras relações com a cadeira e os colegas próximos.
Inspiração	Ritmos diferentes, individuais impedem coreografias coletivas? Primeira cena da coreografia <i>The show must go on</i> ³³ (Jèrôme Bel) ³⁴ .

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 12 – Escutar o Sol

Espaço	Local com sol no pátio da escola.
Participantes	Performers e alunos de uma turma do sexto ano da Escola Estadual Santa Rita de Cássia.
Performers	O grupo.
Materiais	Nenhum.
Ações da performer	Entrar em silêncio em uma sala de aula; com calma cada um dos performers se dirige a um ou dois estudantes; por meio do contato físico, do olhar, do segurar na mão, vai conduzindo o estudante conjuntamente com os outros para fora da sala até um local com sol no pátio; formar um círculo; ficar escutando o sol e os estudantes por alguns minutos; não falar, buscar outros meios para comunicação sempre sutis, silenciosos; observar como a experiência do silêncio se instaura.
Inspiração	Debate do grupo sobre o silêncio na escola, quase sempre solicitado aos berros. Sinfonia 4'33" John Cage ³⁵ .

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 13 – Corpos-lixo-jogados

Espaço	Sala de aula da Escola Estadual Santa Rita de Cássia; instrução no quadro-verde: <i>recolha o lixo da sala</i> .
Participantes	Estudantes da turma de sexto ano que ocupavam a sala no turno da tarde.
Performers	O grupo.
Materiais	Resíduos orgânicos e recicláveis.
Ações da performer	Com a sala sem os estudantes espalhar os resíduos pelo espaço; encontrar um local e uma posição na qual possa permanecer por um longo tempo; entrada dos estudantes por um dos performers que não estará jogado; aguardar até que se estabeleça um jogo com algum estudante que o leve a sair da sala.
Inspiração	Debate do grupo sobre como são trabalhadas questões ambientais e o corpo na escola.

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Após ter transcrito e organizado o material de todos os encontros realizados nos três IFs, iniciei a análise dos materiais organizando alguns dados em uma tabela com uma coluna para cada IF e outra na qual descrevia o espaço, as ações e os programas performativos criados. Essa tabela me ofereceu uma visão geral do que havia sido realizado, mas ainda não era suficiente para visualizar pormenorizadamente o que emergiu das práticas. Então, fiz outra tabela com uma coluna para cada um dos treze programas performativos e ao lado uma lista de perguntas formuladas com base no que designei de três operações da performance em meu

³³ Do inglês: *The show must go on* pode-se traduzir por: o show deve continuar.

³⁴ Trailer de *The show must go on* de Jèrôme Bel. Disponível em: <https://youtu.be/3v69hrtufDw>. Acesso em: 16 de julho 2019.

³⁵ Sinfonia 4'33" John Cage. Disponível em: <https://youtu.be/JTEFKFiXSx4>. Acesso em: 23 de julho de 2019.

projeto de tese: suspensão, profanação e ficção. Ao lado das treze colunas acrescentei mais duas, uma para localização no material empírico e outra para possíveis conexões teóricas.

Nessa tabela, que ocupou boa parte da parede de minha sala, as primeiras perguntas relacionavam-se com os aspectos que constituem a noção de roteiro de Taylor (2013). Dessa forma, fiz perguntas como, por exemplo: como o corpo se insere nesse programa performativo? Quais relações o programa estabelece com os tempos escolares? Quais as relações com o espaço físico da escola? Quais as relações com o espaço praticado da escola? Que *verdades* sobre a escola emergem desse programa performativo? O que ele suspende sobre essas verdades? O que ele reativa? Como essas verdades sobre a escola foram profanadas neste programa? Como o Outro é implicado neste programa? Como esse programa profana as normativas de gênero na escola? De que maneira discute ou põe em questão as relações étnico raciais? Como as noções de individual e coletivo se apresentaram nos processos? Como é descrita a atuação daquela que ocupou o papel social de professora? Como os processos suspenderam os integrantes dos grupos? O que/qual atuação o processo de elaboração dos programas exigiu dos integrantes dos grupos? Como os integrantes perceberam as reações daqueles que entraram em contato com os programas performativos?

No início minha tendência era focar muito no momento da performance, ou seja, no momento em que tornávamos público nosso programa, o que fazia com que muitas perguntas ficassem sem respostas. Atentei para o fato de que havia todo o trabalho de elaboração dos enunciados dos programas, as dúvidas e os impasses que surgiram no caminho, grande parte desses momentos registrados e transcritos, que eu pouco estava considerando. Ao ler e reler as transcrições das nossas conversas os espaços da minha tabela foram preenchendo-se.

Ao completá-la passei a ver as recorrências entre as repostas, as diferenças para onde elas apontavam. Pude, com facilidade, perceber aspectos que estavam mais ligados à suspensão, outros à profanação e outros à ficção. Essas acabaram sendo as três grandes linhas das quais outras emergiram, como se o olhar pormenorizado sobre o material me permitisse verificar o *dentro* dessas operações. Essa percepção me pareceu relevante, pois ao retomar meu projeto de tese pude constatar que muito usei as palavras suspensão, profanação e ficção, mas pouco conseguia explicar qual o entendimento que eu tinha das suas atuações nos processos criativos em performance. A análise do material me acenava com essa possibilidade, ainda que transitória e singular. Isto é, pareceu-me possível adentrar nas palavras/operações de suspensão, profanação e ficção descrevendo os caminhos que trilhamos por meio do que construímos e daquilo que pude identificar. O trabalho realizado nesse

esmiuçar, se analisado em outros processos, certamente trará outras dimensões do suspender, profanar e ficcionar.

As respostas às questões elaboradas apontavam outras duas linhas: a educação e a arte da performance, e seus procedimentos, nenhuma surpresa dado o caráter desta pesquisa. Mas a partir disso começaram a ficar mais claras quais as escolhas adequadas nas descrições dos processos. Como se eu precisasse ir tramando as linhas que tratavam de suspensão com performance e educação, depois as de profanação com performance e educação e da mesma forma com as de ficção. Ao fazer essa trama, por meio de esquemas, nos quais coloquei as questões mais recorrentes sobre cada operação para cada capítulo, elencaram-se também os principais pontos de aproximação entre currículos e performance. Tal aproximação me possibilitou sugerir o híbrido entre currículos e performance, pensando-os como práticas ou vivências cotidianas do aprender pautadas pelas operações de suspensão, profanação e ficção da performance.

Durante o processo de escrita algumas decisões foram tomadas no sentido de facilitar à leitora e ao leitor acompanhar as linhas descritas. Uma delas diz respeito aos processos criativos. Entendo que tudo que vivemos poderia ser visto como performance. No entanto, isso causaria uma confusão ou a necessidade de estar constantemente especificando exatamente ao que eu estava me referindo. Assim optei por chamar de *processo criativo* todos aqueles momentos em que vivemos em grupo e que pude de alguma maneira registrar. Os programas performativos designam os enunciados, as ações pensadas previamente para serem compartilhadas em público, assim eles não são a performance, mas parte dela. As performances seriam as vivências dos programas, o acontecimento por meio da relação que se estabelece dos participantes com as ações dos performers. Os procedimentos seriam as escolhas que fizemos ao longo dos processos, incluindo os exercícios e as conversas sobre o processo.

Uma das questões difíceis de definir na escrita alude à identificação dos integrantes dos grupos. Numa primeira versão escrita os identifiquei como alunos, mesmo sabendo não ser definitivo. Com o retorno de meu orientador apontando que essa seria uma questão que merecia minha atenção, meu incômodo foi confirmado. Retomei os dossiês e meus planejamentos, neles estava claro que seguia o que me propus no projeto de tese, de tê-los como parceiros de pesquisa, inspirada nos escritos de Hartmann (2013). Da divulgação dos grupos aos cuidados pensados nos planejamentos e na minha atuação, o convite era para que eles justamente não atuassem como alunos, mas como participantes da pesquisa, como copesquisadores. O foco desta pesquisa não estava em como eles aprenderiam performance,

mas no que nós juntos poderíamos criar, que outros modos de habitar/pensar e construir a escola poderíamos inventar partindo da reativação das memórias das ocupações estudantis. Assim, num segundo momento passei a identificá-los como pesquisadores/performers.

Em uma apresentação da pesquisa no GETEPE o colega Thiago Pirajira me questionou sobre essa opção. Ele entendia que embora os integrantes dos grupos tivessem uma grande participação na pesquisa, as análises, as decisões e a composição final não eram etapas nas quais eles tiveram participação. Dias mais tarde em reunião com meu orientador discutimos os retornos dos colegas do grupo e a questão posta por Thiago foi debatida. Meu orientador também não se sentia confortável com essa identificação. Ao longo de nossa conversa ele me fez perceber que é próprio da figura do performer uma postura investigativa, perguntante (como eu mesmo menciono nos primeiros capítulos). Destarte, pesquisadores/performers seria redundante e implicaria uma atuação mais abrangente ao longo da pesquisa. Por fim, optei por identificá-los como performers acompanhado de uma letra em maiúsculo quando os cito individualmente. Somente as professoras da UFPEL identifiquei como ProfM e profC essa identificação diferenciada não tem a ver com suas posturas no processo, ao contrário percebi suas atuações bastante horizontalizadas, estabelecendo com os estudantes das suas turmas uma relação de colaboração criativa. Faço essa distinção porque percebi na escuta dos estudantes essa diferenciação e quis de algum modo compartilhar com a leitora e o leitor essa sensação.

OS CADERNOS SEM LINHAS

Em meu projeto de tese, assim como no início desta introdução, comentei que ao iniciar o doutorado passei a usar cadernos sem linhas, a fim de me experimentar em outras escritas, outros modos de organizar pensamentos, como pesquisadora buscar traçados desconhecidos para mim. Em seu parecer avaliativo a professora Clarice Traversini fez uma belíssima relação entre meus cadernos sem linhas e o currículo, sugerindo que eu pensasse numa noção de currículos como cadernos sem linhas. Essa imagem me pareceu tão linda, tão em conexão com esta pesquisa que a tomei para mim. Perguntei-me ao longo desses dois anos como criar cadernos sem linhas tomando-os como currículos. Essa pergunta me acompanhou de tal forma que é o subtítulo da pesquisa em tela.

Ao longo dos quatro anos acumulei muitos cadernos sem linhas e os consultei inúmeras vezes. Tomada pela questão dos currículos como cadernos sem linhas retomei os cadernos para ver como eu os preenchia, que escritas outras eu aproveitava para fazer. Nas

muitas páginas escritas desses cadernos grande parte continha uma escrita em linhas, como se elas estivessem ali, mas não estavam, estavam no meu modo de pensar e organizar meu pensamento, as linhas estavam no meu corpo, já não precisavam mais estar nas páginas. Os outros traçados que encontrei foram desenhos para registrar algo, palavras soltas, ligadas umas às outras, nuvens de pensamento foram realizados em momentos em que eu tinha mais tempo para elaborar esquemas e escrituras que depois me fizessem sentido. Com isso percebi duas coisas, a primeira é que depois de algum tempo já não preciso de cadernos com linhas, elas integram meu corpo, e a segunda é que para me mover em outras direções nas páginas preciso de tempo e exercício. Com efeito, todo exercício prevê determinadas linhas de modo que ao tratar de currículos é impossível pensar na ausência de linhas pré-escritas.

No entanto, as linhas não precisam ser fixas, pode-se por meio de algum trabalho borrá-las, reescrevê-las, criar outros traçados, movê-las. Eis o labor ao qual me dedico ao longo desta tese descrever como nos grupos ao longo dos processos nos movimentamos e, assim movemos algumas dessas linhas já traçadas.

AS PARTES DA TESE

Organizei a tese em cinco capítulos. No primeiro busco circunscrever a operação de suspensão e suas interfaces com a performance. Início com a segunda performance *Etimologias poético-filosóficas* indagando o que é suspensão, os caminhos dessa performance me conduzem ao campo da filosofia e nas ideias de Barthes, Derrida e Foucault encontro algumas pistas. Argumento que são as perguntas elaboradas nos processos criativos os procedimentos de maior importância para operação de suspensão.

No capítulo dois apresento as suspensões próprias do ato pedagógico partindo das ideias de Masschelein e Simons (2013). Posteriormente, descrevo as suspensões sobre a escola que emergiram dos processos com os grupos, apresentando quatro grupos de naturalizações sobre a escola, recorrentes nos materiais analisados.

No terceiro capítulo abordo a operação de profanação relacionando aspectos da análise dos processos com a noção de profanação de Agamben (2007) destacando três aspectos do ato profanador: a relação do sagrado com o profano, o jogo de composição e o risco.

No quarto capítulo busco analisar como a operação de ficção implicou determinados movimentos. Assim, primeiro apresento o que entendo como ficção na performance, para, em seguida, descrever os movimentos experimentais, movimentos colaborativos e movimentos políticos que engendraram nossos processos criativos.

No quinto capítulo faço uma síntese das linhas soltas do experimental desse processo de escrita, relacionado com as teorias pós-críticas do currículo e com as operações de suspensão, profanação e ficção, abordando alguns pontos que a performance ao se colar aos currículos pode engendrar nas formas de atuações e percepção sobre o aprender. Em seguida abordo uma das implicações do híbrido proposto, qual seja, o aprender como uma ação/acontecimento que se dá no corpo e pelo corpo. Na última parte abordo as corporalidades desses currículos-performance, partindo das noções criadas por Bonatto e Icle (2017), Ciotti (1999; 2014), Rachel (2015) e Nardin (2014) do professor-performer e do estudante-performer.

Concluo essa tese com a última performance *Etimologias poético-filosóficas* argumentando que currículos-performance são currículos perfeitos, na medida em que não negam os documentos, mas travam uma relação com esses, nas quais os suspendem, profanam e ficionam promovendo assim a possibilidade de uma constante escritura. Ainda que partam de linhas tomadas como fixas, a performance confere, aos currículos praticados, movimento, reescritura e criação de linhas e múltiplas formas, abrindo brechas para pluralidade de vidas possíveis.

As linhas aqui apresentadas são móveis, não se pretendem fixar saberes, mas dispará-los, abrir espaços e instigar outras criações, diálogos, contradições. Enfim, o desejo é que muitas das linhas compartilhadas por este trabalho movam outros corpos, que as linhas sejam apagadas, reativadas, experimentadas e com isso outras se desenhem, que cadernos sem linhas fixas possam ser criados, que currículos possam ser performados, que outros corpos se arrisquem em currículos-performance.

1 SUSPENDER, PERGUNTAR SOBRE AS LINHAS JÁ INSCRITAS

Palavra arqueada, encurvada, a veces aguda, a veces banal. Si no hubiera la acción que designa la palabra ‘preguntar’, tal vez, no existiría el lenguaje como confesión, como narración, como intento de decir lo que se sabe y lo que se piensa – y lo que se calla y lo que se oculta. El cuerpo nace para preguntar ‘por qué’. Y es honesto. Luego crece abandonando varias preguntas, para poder avanzar. Y no se da cuenta que avanzar consiste en acelerar el paso hacia el abismo, anticiparse a la caída. Ya no hay lugar para preguntar. Y el porqué de ello es el principal de los interrogantes. (SKLIAR, 2011, p. 305)

Ao acolher o desafio de pensar os currículos-performance como cadernos sem linhas, acolhi igualmente uma série de questões relevantes no processo de circunscrevê-los. Uma das primeiras perguntas que me fiz foi se de fato há cadernos sem linhas. Será que existem cadernos sem linhas? As linhas estão apenas nos cadernos ou incorporadas em nossos modos de habitar? Ainda que a página não tenha linhas impressas, o meu modo de habitar o espaço vazio da página não traçaria linhas já conhecidas? Como reconhecer as linhas pré-impressas no espaço, no corpo, no tempo e apagá-las, burlá-las e profaná-las a fim de circunscrever currículos performance em ou como cadernos sem linhas? Acredito que o movimento primeiro seja o de reconhecer as linhas já desenhadas, já incorporadas, vincadas no espaço e no tempo.

Ao longo da pesquisa de campo busquei engendrar meios para evidenciar as linhas de aparência conata em nossos modos de habitar a escola como, por exemplo, por intermédio do conto que segue:

Sixto Martinez fez o serviço militar num quartel de Sevilha. No meio do pátio desse quartel havia um banquinho. Junto ao banquinho, um soldado montava guarda. Ninguém sabia porque se montava guarda para o banquinho. A guarda era feita por que sim, noite e dia, todas as noites, todos os dias, e de geração em geração os oficiais transmitiam a ordem e os soldados obedeciam. Ninguém nunca questionou, ninguém nunca perguntou. Assim era feito, e sempre tinha sido feito. E assim continuou sendo feito até que alguém, não sei se general ou coronel, quis conhecer a ordem original. Foi preciso revirar os arquivos a fundo. E depois de muito cavoucar, soube-se, fazia trinta anos, dois meses e quatro dias, que um oficial tinha mandado montar guarda junto ao banquinho, que fora recém-pintado para que ninguém sentasse na tinta fresca. (GALEANO, 2011, p. 62)

Esse pequeno conto de Eduardo Galeano foi trabalhado no primeiro encontro com o grupo de pesquisa do IF Camaquã com a intenção de disparar no grupo a discussão sobre os processos de naturalizações em nossas performances sociais e posteriormente convidar os integrantes do grupo a estranhá-las, ir em busca, não da “ordem original” das coisas, mas das razões para existência daquilo que nos parece natural, daquilo que afigura-se como algo que

sabemos que sabemos e que não nos perguntamos o porquê ou para quê, simplesmente o vivemos (DOSSIÊ IF CAMAQUÃ, 2018). Por meio deste conto busquei compartilhar com o grupo o que entendo como sendo fundamental nos processos de criação em performance, no olhar/corpo/pensamento do performer e posteriormente no convite feito ao Outro que vivencia ou relaciona-se com o programa performativo: estranhar o familiar, o naturalizado, estranhar a si mesmo, em seu tempo e em seu espaço. Acredito que o/a performer põe em dúvida os modos de habitar, pergunta sobre nossas práticas sociais, questiona sobre o modo como ocupamos os espaços, como nos relacionamos. A ação de produzir em si um aparente “fora” do contexto social em que se vive seria, para mim, central nos processos de criação em performance e essa ação designo como operação de suspensão.

Compreender que não há cadernos sem linhas, visto que nossos modos de habitar estão repletos de inscritos culturais inerentes a um tempo e espaço, não impede de desejá-los, de imprimir algum esforço na tentativa de criá-lo. Para criar cadernos sem linhas, há que se produzir o borramento dessas linhas, para tanto penso que a operação de suspensão é fundamental. Mas o que é suspensão? De que trata esse suspender? A fim de responder tais perguntas, na primeira parte deste capítulo pretendo minuciar a palavra suspensão. Posteriormente irei descrever como percebo que a operação de suspensão pode ser disparada na performance, tendo como ponto de partida falas dos *performers* durante nossos encontros e trechos das *Cartas para Anita*. Na terceira parte trato da suspensão do outro por meio de suas relações com a performance. Na quarta e última parte abordo a suspensão que há em acontecimentos cotidianos e sua função de transmissão e manutenção de performances sociais.

1.1 O QUE É SUSPENSÃO?

Luciana: – Eu acho que a performance trabalha com isso, com suspensão e com profanação de verdades fixadas em determinados tempos, corpos e espaços. Quais são as naturalizações de nossa sociedade? Tentar responder a isso, me parece que é material para criação em performance. Se a gente vai para uma escola, a gente pode olhar estranhando as relações institucionais desse espaço e criar dispositivos que suspendam elas. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 61)

Ao reler o material de campo no processo de análise encontrei essa frase proferida por mim, num dos encontros com o grupo de pesquisa do IF CAVG. Reencontrei-a, em muitos outros momentos e em todas as minhas falas sobre performance, nos três grupos esta palavra: suspensão. Ao reler meu projeto de tese percebi que ela aparece igualmente inúmeras vezes como uma operação central do que compõe a performance. Ao perceber o quão importante

essa palavra é para performance me questionei sobre o que é suspensão. Antes de pensar, desenhar o que seria suspensão na performance, pensei na importância de olhar para como ela se move no mundo. Essa palavra que anda pelo mundo, pelas bocas, pelos livros, pelas sensações, o que é? O que ela diz e possibilita produzir em nós e no mundo? Seria talvez uma outra tese, a qual eu não poderia me dedicar, por essa razão recorri a minha performance de escrita *Etimologias poético-filosóficas*. Pois não intenciono fechá-la numa linha circular, mas tracejar linhas que entreponham limites relevantes para esta pesquisa.

Na perspectiva das *Etimologias poético-filosóficas*³⁶, suspensão seria um substantivo feminino derivado da ação de suspender. O prefixo “sus” nas línguas latinas, de acordo com Ferreira (1999, p. 1634), pertence ao grupo de prefixos que conota movimento de baixo para cima e também inferioridade (sob sub, su, sus, so). Quando penso em suspender outras palavras aparecem como se orbitassem em torno dela. É como se ao pronunciar *suspender* outras palavras fossem atraídas para sua órbita, para compor essa ação. Suspender atrai, para mim outros verbos, tais como: sustentar, suspirar, suscitar, suspeitar. Talvez pelo prefixo que as compõem.

Suspender é composto pelo prefixo *sus* e o verbo *pendere*, que significa manter pendurado. Assim, *sus-pendere* seria o ato de mover de baixo para cima algo o deixando pendido, pendurado, içado, deslocado, sem contato com a superfície na qual está amparado. O que os verbos atraídos por suspender me dizem? Suspirar é composto do prefixo *sus* em conjugação com o verbo *spirare*, respirar (encher e esvaziar de ar), soprar e ao soprar emitir sons. No senso comum suspirar é compreendido como o meio de alguém exprimir algo para o qual não encontra palavras, algo que vai na alma, da ordem do indizível, mas que precisa manifestar-se no mundo.

Sustentar sugere aguentar, manter, suportar, mas se subtraímos o prefixo *sus* ficamos com *tentare*. Entende-se tentar como um meio de conseguir algo do qual não temos certeza, tentar não é necessariamente fazer algo, mas arriscar-se a fazê-lo, não há segurança do que se irá conseguir. Poder-se-ia pensar que sustentar é manter, portar algo do qual não somos convictos? Imaginar com base em indícios é a definição mais corrente para suspeitar. A suspeita traz a dúvida, a incerteza despertada por algo. Suspender seria sustentar algo (mantê-lo em determinada posição fora do seu espaço habitual) suspirar com esse algo por um tempo (encher e esvaziar de ar emitindo sons que implicitamente dizem algo), do qual suspeitamos (temos indícios, mas não certeza) para suscitar (criar, fazer aparecer) o que não estava

³⁶ Performance de escrita da autora já descrita na introdução da Tese.

evidente. O que se poderia suspender? É possível suspender tanto algo material quanto imaterial como objetos, pessoas, pensamentos, práticas sociais, falas, gestos, escritos, movimentos, memórias?

Ao mover um corpo ou algo de baixo para cima, interrompendo seu contato com o espaço no qual estava firmado, confere-se a esse corpo uma verticalidade e com tal deslocamento altera-se o campo de visão e a perspectiva da qual era anteriormente visto. Essa interrupção produzida na relação antes estabelecida do corpo suspenso com aquilo que o ampara, ao mesmo tempo em que o fixa a um ponto (sustenta) oportuniza a produção de movimentos outrora impossíveis de serem executados. Poder-se-ia dizer que a suspensão não somente produz movimento de um corpo pelo pender gerado na ausência de contato com o que antes o sustentava como, também, o fixa a um ponto antes não existente nas relações espaço-temporais do corpo suspenso. No ponto ao qual um corpo será suspenso cria-se um novo ponto de fixação e movimentos em relação aos contatos precedentes.

No entanto, a interrupção do contato com o campo primeiro não é a ausência do mesmo, mas a mudança de relação com ele. Se, por exemplo, antes o corpo estava sobre o chão, ao ser suspenso o corpo perde o contato direto com o chão, mas tal contato não desaparece, logo o que muda é a relação entre o corpo e o espaço. Destarte, quando um corpo ou algo é suspenso ele não é isolado de suas referências usuais, mas as relações com elas se alteram. Tais alterações permitem enxergar pontos antes não vistos, realizar movimentos antes impossíveis, mas sempre em relação a outros corpos. A suspensão não é a retirada absoluta de um corpo de seu meio, mas a mudança das relações desse corpo com seu meio, interrompendo, por determinado tempo, as relações habituais. A alteração da relação de um corpo suspenso com seu meio contemporiza mudanças, rupturas com as relações antes estabelecidas. No entanto, fixar um corpo para suspendê-lo não é uma ação livre de controle, dado que o ponto de fixação está igualmente em relação a algo. Isso posto, além de ruptura, movimentos produzidos pelo pender, a operação de suspensão, em alguma medida teria igualmente a função de proporcionar controle, proteção ou manutenção daquilo que foi suspenso?

Quando, por exemplo, içamos um objeto de determinado lugar para salvá-lo de uma inundação, nossa preocupação é em manter as coisas como estão, sem alterar o objeto suspenso. Outro exemplo seria o sistema de suspensão de um carro. Neste caso, o sistema de suspensão seria o conjunto de peças responsáveis por conferir ao veículo e aos corpos que nele estão o menor impacto possível no decorrer de sua trajetória. A suspensão de um veículo ou as ações de suspensão que nosso corpo executa no cotidiano amortecem o impacto de

nosso deslocamento e permitem um melhor e maior tempo de relação entre as partes que compõem um carro e nosso corpo. Parece-me interessante olhar a suspensão tanto como uma operação que altera as perspectivas e produz a pluralidade de olhares em relação aos corpos suspensos, quanto para sua função de proteção e preservação dos corpos. No campo da filosofia (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996), por exemplo, ambos os casos são possíveis.

Como noção filosófica a suspensão está relacionada com o termo grego *epoché* (*epokhê*) que de modo geral denota suspensão de juízo. No entanto, essa ideia de suspensão de juízo adotada por várias escolas filosóficas apresenta em cada uma delas sentidos distintos (HUBARD, 2019). Para Japiassú e Marcondes (1996) *epokhê* está relacionada ao ceticismo clássico, para o qual o conhecimento do real é impossível à razão humana. “Portanto, o homem deve renunciar à certeza, suspender seu juízo sobre as coisas e submeter toda a afirmação a uma dúvida constante” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 41). A vertente cética defendida por Pirro de Élide alega que embora seja impossível a certeza, é importante o exercício de buscá-la e propõe três etapas: “[...] *epoché*, a suspensão do juízo que resulta na dúvida; a *zétesis*, a busca incessante da certeza; e a *ataroxia*, a tranquilidade ou imperturbabilidade que resulta do reconhecimento da impossibilidade de se atingir a certeza e da superação do conflito de opiniões entre os homens” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 41). A suspensão do juízo seria para os céticos a interrupção do juízo, ou seja, o não julgamento, não afirmar e tampouco negar algo, parar/fixar o pensamento. Para essa corrente filosófica o segredo da felicidade está justamente na indiferença que a suspensão do juízo sobre todas as coisas produz.

Para Husserl *epoché* é um dos conceitos-chaves na fenomenologia que tem na dúvida uma metodologia, coloca entre parênteses o mundo empírico para observar os fenômenos constitutivos da consciência e busca efetuar uma descrição concreta das estruturas gerais do ser (HUBARD, 2019). Para tanto, o autor parte do pressuposto que: “[...] o homem está mergulhado em uma espécie de ‘tese real’, isto é, uma compreensão implícita do mundo; o mundo é essencialmente familiar ao homem, e, dentro de tal naturalidade, pode ascender ao conhecimento real” (MARTINI, 1999, p. 44). A *epoché* fenomenológica não exproba ou abandona o conhecimento, ao contrário, por meio dela

[...] tomamos consciência do meio natural como uma ‘realidade existente (*da seiende*)’³⁷. Mas por outro lado, a atitude natural não se confunde com um ‘ato original’ ou uma teoria sobre o mundo, enfim, não é uma atitude que desemboca em

³⁷ Grifos do autor.

um julgamento que se quer epistemologicamente articulado. (MARTINI, 1999, p. 45)

A *epoché*, ou seja, a suspensão no pensamento essencialista de Husserl busca engendrar conhecimento, diferente dos céticos que ao radicalizar a dúvida tinham na suspensão do juízo acesso à tranquilidade. A suspensão fenomenológica é um colocar entre parênteses o mundo empírico e, assim, ela “[...] permite efetuar uma descrição concreta das estruturas mais gerais do ser, porque esse movimento permite observar os fenômenos constitutivos da consciência (esse vermelho) e por meio deste, as essências ideais (o vermelho) que encarnam esses fenômenos” (DELACAMPAGNE, 1995, p. 42-43 apud HUBARD, 2019, p. 75)³⁸.

No tocante aos autores que são designados como antiessencialistas ou pós-estruturalistas, sobretudo de origem francesa, a noção de *epoché* difere tanto da corrente cética quanto fenomenológica, dado que não buscam o repouso e a tranquilidade dos céticos, não comungam da ideia de uma essência transcendental, tampouco intentam um novo domínio científico. Aludo a seguir a três autores que podem ser compreendidos como pensadores pós-estruturalistas: Foucault, Derrida e Barthes. Eu não tenho conhecimento de Foucault referir-se especificamente ao termo *epoché* em sua obra. No entanto, em *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2015) o autor apresenta como, por meio da análise das formações discursivas, um método de análise histórica que rompe com as metodologias históricas tradicionais. Nessa obra Foucault (2015) argumenta que em suas obras anteriores *Histoire de la folie (1961)*, *Naissance de la Clinique (1963)* e *Le Mots et le Choses (1966)*, buscou

[...] medir as mutações que se operam, em geral, no domínio da história; empresa onde são postos em questão os métodos, os limites, os temas próprios da história das ideias; empresa pela qual se tenta desfazer as últimas sujeições antropológicas; empresa que quer, em troca, mostrar como essas sujeições puderam-se formar. (FOUCAULT, 2015, p. 18)

Ou seja, seria uma história da racionalidade de determinadas práticas, como por exemplo, a loucura. O interesse de Foucault não era fazer uma história de como os loucos foram tratados ao longo dos períodos históricos estabelecidos no campo da história, mas de como o pensamento sobre a loucura por meio das práticas discursivas delimitam o que se

³⁸ No original em espanhol: “permite efectuar una descripción concreta de las estructuras más generales del ser, porque ese movimiento permite observar los fenómenos constitutivos de la consciencia (ese rojo) y a través de éste, las esencias ideales (el rojo) que encarnan esos fenómenos” (DELACAMPAGNE, 1995, p. 42-43 apud HUBARD, 2019, p. 75).

entende por loucura. Quais as condições de emergência na produção discursiva, que práticas delimitam o que hoje se compreende como loucura. Não seria a história das instituições, mas dos discursos que produzem efeitos de naturalização e de totalização no modo como se pensa a loucura. Nesse sentido, Foucault suspende a ideia de que sempre houve loucura e pergunta como os discursos de determinados campos produziram um pensamento sobre a loucura. De acordo com o autor, arqueologia

[...] trata-se de revelar as práticas discursivas em sua complexidade e em sua densidade; mostrar que falar é fazer alguma coisa – algo diferente de exprimir o que se pensa, de traduzir o que se sabe e, também, de colocar em ação as estruturas de uma língua; mostrar que somar um enunciado a uma série preexistente de enunciados é fazer um gesto complicado e custoso que implica condições (e não somente uma situação, um contexto, motivos) e que comporta regras (diferentes regras lógicas e linguísticas de construção); mostrar que uma mudança, na ordem do discurso, não supõe ‘ideias novas’, um pouco de invenção e de criatividade, uma mentalidade diferente, mas transformações em uma prática eventualmente nas que lhe são próximas e em sua articulação comum. (FOUCAULT, 2015, p. 252)

A perspectiva de análise de Foucault rompe e suspende com as narrativas históricas tradicionais e amplia as possibilidades de se pensar como em determinado tempo e espaço algumas práticas se tornaram possíveis, por meio da análise das produções discursivas. Não seria mais o sujeito, o protagonista da história, mas uma série de regras anônimas que por meio de jogos de poder/saber produzem dispositivos de governo. A linguagem emerge neste estudo de Foucault como algo produtivo.

Ideia semelhante, em relação à linguagem, encontramos em Barthes (1980, p. 12) que diz não “[...] vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva: ordo quer dizer, ao mesmo tempo, repartição e cominação”. Por esse motivo Barthes alerta que há que se pensar não nos impeditivos da língua, mas naquilo a que ela nos obriga. Para o autor a língua “[...] como desempenho de toda a linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (BARTHES, 1980, p. 14). Em sua argumentação o autor elenca uma série de obrigações impostas pela língua que o coagem a definir um sujeito, um gênero, ou seja, há sempre a necessidade de escolher, mas tal escolha, tomando o exemplo do gênero, é somente entre masculino ou feminino. No entanto, é possível encontrar alguma liberdade se, de acordo com o autor, “[...] trapaceia-se a língua” (BARTHES, 1980, p. 16).

Em Derrida e Barthes a noção de *epoché* apresenta contornos distintos da *epoché* dos céticos. Em ambos os autores, ainda que por motivos e caminhos dissemelhantes, a suspensão

apresenta-se como uma função semelhante, como é possível perceber no trabalho de Hubard (2019) que faz uma aproximação entre a noção de *epoché* para Derrida e Barthes. No exercício de evidenciar os pontos de aproximação da noção de suspensão no pensamento dos dois autores, Hubard (2019) apresenta em linhas gerais como e qual o sentido da noção de *epoché* no pensamento pós-estruturalista. Para a autora, *epoché*, sobretudo para Barthes e Derrida, ainda que guardada as devidas diferenças no pensamento de cada um dos autores, não só suspende o juízo, como também a conclusão e a tese. Seria uma busca constante pela elaboração de respostas ainda que transitórias ou momentâneas. Ao questionar-se sobre o que é determinada coisa, o foco não está em encontrar uma resposta, mas sim escapar da univocidade e das dualidades, evidenciando destarte a pluralidade e colapsando a ideia de conceito.

As noções de *epoché* na obra de Derrida e de Barthes, segundo Hubard (2019) se aproximam por três pontos que conjuminam o que Derrida designa como *la pensée du peut-être* (o pensamento do talvez) e Barthes *le discours du peut-être* (o discurso do talvez). A dúvida, expressa pelo uso do *talvez* para os autores difere dos céticos, pois não busca tranquilizar ou apaziguar, mas sim provocar deslocamentos e inquietações. Os três pontos de aproximação entre os autores elencados por Hubard (2019, p. 77) são:

O diferimento da resposta que questiona em si a pergunta (Barthes). O colapso da oposição pergunta/resposta (Derrida). A crítica filosófica do ‘é’ (Barthes). A desconstrução da presença metafísica (Derrida). A expulsão da marca filosófica por excelência, ou seja, a expulsão do conceito (Barthes). A impossibilidade do conceito (Derrida)³⁹.

Para Barthes responder a uma pergunta com “não sei”, ou seja, protelar a resposta e formular um pensamento, não fixando o saber é desvalorizado na cultura ocidental, que deprecia a dúvida, pois denota um caráter de indecisão a quem o faz. No entanto, para o autor é no *não saber*, no *talvez*, na suspensão do juízo que se torna possível uma reflexão mais intensa. Para Derrida, tão relevante quanto a resposta é a pergunta, na medida em que ao deparar-se com uma questão sobre o que é alguma coisa, percebe-se a impossibilidade de responder. O impedimento de responder “o que é” determinada coisa evidencia a impossibilidade de definição da mesma, mas é justamente tal incapacidade de resposta que, ao

³⁹ No original em espanhol: “El diferimiento de la respuesta que cuestiona en sí la pregunta (Barthes). el colapso de la mancuerna pregunta/respuesta (Derrida). La crítica filosófica del ‘es’ (Barthes). La deconstrucción de la presencia metafísica (Derrida). La expulsión de la marca filosófica por excelencia, es decir la expulsión del concepto (Barthes). La imposibilidad del concepto (Derrida)” (HUBARD, 2019, p. 77).

contrário de imobilizar o pensamento o estimula a aprofundar a análise, os questionamentos sobre o tema da questão.

Ao considerar a perspectiva de Barthes e Derrida sobre *epoché*, na qual a suspensão do juízo reverbera em análise e questionamentos contínuos, em respostas transitórias, os conceitos encerrados em si mesmo são postos por terra, evidencia-se a impossibilidade do conceito. O desprezo pelo “talvez” ou pela inconstância do conhecimento apontado por Barthes é, em certa medida, igualmente já enunciado por Nietzsche. Ainda que em sua obra o autor não se ocupe diretamente da noção de *epoché* acredito que, ao discutir os valores morais na própria teoria do conhecimento, Nietzsche abre caminhos para os filósofos que o sobrevivem como Foucault, Derrida e Barthes. Penso que isso se evidencia, por exemplo, na ideia de que há um desprezo por tudo que transmuta e pela constante procura por estabelecer uma verdade, por “[...] um mundo que não se contradiga, que não engane nem transmute, um *mundo-verdade* – um mundo que não sofra: contradição, ilusão, mutação – causas do sofrimento” (NIETZSCHE, 2011, p. 362). Para o autor alemão, esse *mundo-verdade* ou a vontade de saber busca fixar o conhecimento e evita o “sendo”.

O saber paralisa aquilo que sem ele seria insuportável: movimento, fluxo, corrente. Pelo saber, a matéria em ebulição entra em estado de congelamento. O problema é que o saber tende a esquecer o estado de onde veio. O que era devir vira ser. O que era ‘será?’ Vira ‘é’ [...] conhecer é reduzir o diferente ao igual. (SILVA, 2002, p. 39-40)

Na visão de Nietzsche, o conhecimento só é possível num devir, como vontade de potência, no erro, na ilusão, na ficção e não pela crença de que o mundo é, de um mundo durável. É o jogo de forças que determinará o que chamamos de realidade e o que designamos como mentira, pois o mundo que chamamos de realidade é apenas aparência no sentido de aparecer e, na sua constante mudança, “[...] um conjunto de ‘apareceres’. Aí, então, reforçamos que Nietzsche não faz dualismos entre realidade e aparência, porque não temos outra coisa que somente aquilo que nos aparece efetivado pelas relações das forças” (SOUZA, 2009, p. 55). Esse “sendo” do conhecimento em Nietzsche, que acredito se aproximar das suspensões propostas e produzidas por Foucault, Barthes e Derrida e conferir à suspensão dos juízos, propulsão para o movimento constante do conhecimento. Essa perspectiva de *epoché* que busca formular perguntas sobre o que se toma como natural, total e universal, compreende a transitoriedade das respostas, que questionam verdades, essa impossibilidade em fixar conceitos ainda que se labore sobre eles vem ao encontro desta pesquisa, na qual a operação de suspensão mostrou-se de extrema relevância nos procedimentos desenvolvidos

junto aos grupos de criação em performance nos Institutos Federais e, conseqüentemente, parece-me inscrever-se no que designo como currículos-performance.

1.2 A OPERAÇÃO DE SUSPENSÃO NA PERFORMANCE/LOUCOS QUE PERGUNTAM

PerformerB - Qual é o sentido disso? [...] eu gosto dessa ideia: vamos questionar isso, mas ao mesmo tempo fico pensando, fica um intervalo maluco no meio da...do correto, do certo, da estrutura, daquilo que deve ser, não sei...é uma questão minha (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 57).

A indagação da *performer*, num dos momentos que conversamos em grupo sobre as performances de ocupação que realizamos em uma escola, parece-me que não é incomum, a respeito dos programas performativos. Qual o sentido de suspender o que muitas vezes entendemos como o que “é correto, certo das estruturas, daquilo que deve ser”? Para pensar com a aluna sobre qual o sentido dos programas performativos acredito que seja significativo antes questionar sobre o que se entende por correto, certo da estrutura, no caso em tela, daquilo que entendemos como “aquilo que deve ser uma escola”. Quando a *performer* manifesta sua inquietação sobre qual o sentido de uma “coisa maluca no cotidiano da escola”, que rompe com o que “deveria ser”, parece-me que ela entende que a escola sempre teve a forma que apresenta hoje e que tal conformação é correta, assim, proposições que escapam ao que conhecemos são “malucas”, ou seja, estão fora do que compreendemos como normalidade.

O adjetivo “maluco” é usado contemporaneamente para designar uma ação ou pessoa que foge à dita normalidade. De acordo com Foucault em suas aulas do *Collège de France*, organizadas posteriormente em livro sob o título *Os anormais* (FOUCAULT, 2001), é possível perceber que há, no recorte histórico feito pelo autor, uma construção discursiva nos campos da medicina, da psiquiatria e do judiciário, que confere àqueles que, por meio da análise de suas condutas mais insignificantes e cotidianas que fogem às normas, um “[...] estatuto tanto de irregularidade em relação a uma norma”, quanto “[...] de disfunção patológica em relação ao normal” (FOUCAULT, 2001, p. 205). Dito de outro modo, aqueles que fogem às normas são criminalizados e/ou considerados doentes, quando não os dois. A produção de tal discurso é, de acordo com o autor, um dispositivo de governo dos corpos e das condutas.

Faço essa breve referência, não para adentrar na discussão sobre a loucura, mas com o objetivo de pensar sobre o uso no cotidiano de adjetivos que se referem à loucura, pois de

acordo com a sensação da *performer* nossas ações na escola foram um intervalo maluco dentro daquilo que é correto. Qualificar alguém ou alguma ação de “maluco”, “louco” outorga ao outro ou a sua ação uma desvalorização. O louco é alguém desprovido de razão, alguém que não sabe, e ocupar o espaço de não saber o desqualifica. Uma coisa louca, alguém louco é, portanto, desqualificado, não apresenta sentido, tampouco função de existir em sociedade, é apenas alguém que sendo sem razão, sai da norma. A desqualificação daquilo que não se compreende, por vezes relaciona-se com a depreciação apontada por Barthes (HUBARD, 2019) no “[...] discurso do não saber” efetuado por aquele que pensa na perspectiva do “talvez”, como referido anteriormente. Acredito que é importante pensar sobre isso, pois, não raro os programas performativos são vistos como coleções de “[...] operações bizarras e provocativas promovidas por um punhado de sadomasoquistas e idiossincráticos para chocar o ‘senso comum’ (que aturdido pergunta-se ‘o que é isso?’ ‘para que isso?’ ‘afinal o que eles querem dizer com isso?’ ‘então isso é arte contemporânea?’) [...]” (FABIÃO, 2009, p. 62). Ao pensar que a linguagem da performance questiona as naturalizações talvez seja fácil relacionar a figura do performer à de um louco, na medida em que, por meio de seus programas performativos intenciona suspender também no outro tais naturalizações, tais normas. Para Guillermo Gómez-Peña “[...] a performance não é só um ato, uma ação, mas uma opção existencial. [...] o único que diferencia um performer de um louco é que o performer tem um público” (apud TAYLOR, 2015, p. 13)⁴⁰. De acordo com o artista é inerente à figura do performer colocar-se intencionalmente em situações que destoam do que é esperado como conduta compreendida como normal e o descentramento causado por suas ações é muitas vezes visto pelo público como “uma coisa maluca”. No entanto, esta “coisa maluca” justamente por deslocar nosso olhar cotidiano e provocar desconforto, em geral, é o que produz indagações naqueles que participam das performances, tendem a mover com as certezas, com o conhecido e familiar, colocam tanto a figura do performer quanto a dos participantes num estado de não saber.

Chamou-me a atenção o fato de que, mesmo participando do processo de criação dos programas performativos, a *performer* os adjetivou de um intervalo maluco. Ao adjetivar nossas ações na escola como malucas penso que há na sensação da *performer* uma desqualificação dessas ações. Primeiro porque me parece que a *performer* percebe nossas ações como sendo sem propósito, isentas de intencionalidade, apenas um conjunto de

⁴⁰ No original em espanhol: “[...] el performance [...] no es sólo un acto, o una acción, sino una opción existencial. Dice que lo único que diferencia a un performancero de un loco es que el performancero tiene un público” (TAYLOR, 2015, p. 13).

elementos aleatórios para ser diferente do cotidiano, ações sem sentido, *malucas* que não produzem nada, nem naqueles que as criaram, nem nos que com elas relacionaram-se. Segundo, porque antes ou após nossas ações não explicamos aos estudantes do que se tratava, assim eles não conseguiriam atribuir a essas ações nenhum sentido, nós não apaziguamos os estudantes explicando-lhes como deveriam compreender a suposta mensagem dos programas performativos. Inquietou-me o fato de a própria *performer* esvaziar de sentido as ações criadas pelo nosso grupo, ao adjetivá-las como malucas. Assim, me pareceu relevante elencar essa como uma das questões sobre a operação de suspensão no processo de criação de programas performativos: a suspensão do performer.

Quando ouvi, e subsequentemente li, a questão da *performer*, com a qual inicio o presente subcapítulo, evidenciou-se de forma contundente (o que para mim talvez já esteja “naturalizado”) a necessidade de compreender que antes de criar programas que suspendam os outros, o próprio performer trabalha a si mesmo a fim de exercitar a suspensão das naturalizações do seu olhar. Com o intuito de exercitar meu pensamento do “talvez”, perguntei-me o que é a suspensão na performance. Como e com que função dramaturgica⁴¹ a suspensão engendra-se como uma operação relevante para a performance?

Entendo que há nos processos de criação em performance a necessidade de produzir uma espécie de “fora” ainda que estando dentro da própria cultura, com a intenção de suspender o já sabido. Essa operação de suspender as naturalizações no tocante a performance não almeja a crítica, o julgamento de nossas práticas sociais, para posteriormente revelar a verdade sobre nós mesmos, validar determinada verdade ou prescrever alguma solução. O modo como compreendo a operação de suspensão da/na performance exige do performer uma postura filosófica, semelhante à de Foucault, Derrida e Barthes, guiada por questionamentos sobre como determinados saberes emergem em tempos e espaços com efeitos de naturalização, engendrando ações que convocam o “pensamento do talvez” e que produzem um “discurso do talvez”. A imagem do pensamento do talvez me sugere o contato direto com a dúvida, com a necessidade de formulação de perguntas e um pensamento que não se encerra, potencialmente um contínuo produz um discurso igualmente móvel no qual a dúvida é a única certeza.

Tal postura filosófica difere da corrente cética, pois o ato de suspensão do performer ainda que incorra no abandono do julgamento, não intenciona apaziguar-se. Ou seja, ele

⁴¹ A noção de dramaturgia aqui referida não está associada ao texto dramático teatral e sim a produção poética como base da criação de programas performativos. O uso do termo dramaturgia tem referência em Fabião (2009, p. 63) que utiliza o termo para elencar algumas tendências de procedimentos recorrentes nos processos de criação de programas performativos.

suspende o seu juízo sobre as coisas e as olha na perspectiva da dúvida, afastando-se das comparações dualistas de bom/mau, certo/errado e analisando tudo que se apresenta como verdade, como construção e convenção (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996). Mas o performer não suspende seu juízo sobre as práticas e relações sociais com o propósito de, por meio da indiferença, atingir um estado de felicidade como a corrente filosófica cética pirrônica propõe, posto que ele não almeja tranquilidade e sim o desacomodar daquilo que *o* e *nos* apazigua.

Ao suspender a sua relação com o mundo o performer, posteriormente, convida um Outro para performar, testemunhar, viver, vislumbrar um modo outro de existir. Destarte, a operação de suspensão está presente tanto no processo de criação quanto na execução do programa performativo. O pensamento do talvez, creio que, se relaciona com o fato de que ao suspender o juízo aquele que ocupa o lugar de performer questiona-se sobre o que é determinada coisa, lança um olhar de estranheza, um olhar estrangeiro, de alguém que não sabe sobre aquilo que é olhado. Não olha, não analisa algo com a intenção de ajuizar se é certo ou errado. Quando, por exemplo, convidei os pesquisadores dos grupos dos Institutos Federais para que escrevessem cartas para Anita, um bebê recém-nascido contando-lhe as suas sensações da escola não sugeri elencar o que eles acreditavam que era certo ou errado na escola. Solicitei que olhassem para o ambiente escolar e se conectassem com as suas sensações neste espaço. Por intermédio da escrita contassem suas sensações para alguém que leria essas cartas somente aos dezessete anos. Escrever uma carta a alguém desconhecido, que a lerá num futuro distante, depois de ter concluído parte de sua educação básica, descrevendo/narrando suas sensações e não definindo o que é a escola é possível que soe um pouco sem propósito, como algo maluco e sem utilidade.

A primeira estranheza, penso que, se deve ao fato de eu não perguntar aos participantes sobre o que é para eles a escola, mas quais suas sensações, o que já os coloca em contato com algo entendido como desprovido de certeza. A segunda excentricidade, talvez tenha sido quanto ao destinatário, alguém que no ato da escrita é um bebê, mas no ato de leitura será uma adolescente. Ao escrever os participantes entravam em contato com a imagem do bebê⁴², mas sua leitora seria uma adolescente, o que possivelmente interferiu nas narrativas, nas quais as imagens fotográficas de um bebê e a imagem projetada da futura adolescente se misturavam. Em uma das cartas para Anita encontrei o seguinte trecho, que me parece intenta transpor para linguagem essa espécie de descentramento:

⁴² Ao fazer o convite aos participantes mostrei-lhes algumas fotos da Anita.

Querida Anita, fico pensando como tu estará agora, nos teus dezessete, dezoito anos. Agora tu já teve tua experiência de escola, que foi só tua. E isso é muito doido. Eu estou escrevendo há dezessete anos atrás (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 20).

Parece-me interessante o jogo temporal que a autora da carta elabora quando coloca no presente e no passado o ato de sua escritura. Engendra-se uma suspensão temporal, que por meio da linguagem, torna-se difícil traduzir, mas que me parece um exercício relevante, na medida em instiga, no caso em tela, a participante da performance a criar recursos linguísticos que traduzam a sua suspensão, ainda que à primeira vista seja *maluco* e sem sentido. O *maluco* neste caso foge aos contornos instituídos que o colocam como improdutivo, pois ele produz ainda que não sob a lógica produtivista. Perguntar qual a sua sensação da escola para que escrevessem as Cartas para Anita, ou convocá-los para um olhar estrangeiro sobre aquilo já tão incorporado difere de convidá-los a emitir julgamentos sobre as práticas escolares. As respostas às questões propostas por mim aos *performers*, como se poderá averiguar ao longo deste trabalho, evidencia a dificuldade de reconhecer as linhas já inscritas e traçadas em nossas condutas, comportamentos e corpos.

Por essa razão retomo a questão da *performer* sobre “qual o sentido disso?”, posto que anterior a responder qual o sentido de um programa performativo há as perguntas que nós *performers* fizemos a nós mesmos, nos grupos de criação em performance nos Institutos Federais. Penso que a elaboração de questões, de interrogações ou o contato com algo que nos mobiliza a perguntar seja uma das ações que podem nos colocar em contato com um *pensamento do talvez* nos processos de criação em performance. Sigo com o exemplo do programa performativo *Cartas para Anita*, no qual questionamentos da minha vida privada foram o disparador para sua elaboração. O que disparou a criação do programa performativo *Cartas para Anita*, no qual perguntava aos participantes qual a sua sensação de escola, foram alguns questionamentos que me fiz ao me deparar com o nascimento de uma menina no momento em que se elegia um grupo para o governo Federal no Brasil, pautado em políticas ligadas ao campo conservador. Em minha carta para Anita a fim de explicar-lhe os motivos que me levaram a escrever-lhe uma carta conto-lhe que

[...] talvez não saibas, mas passei contigo e com tua mãe a segunda noite da tua vida. Nesta noite, no quarto de um hospital, nós três ficamos acordadas a maior parte do tempo, parecia que cada uma de nós, na busca de adaptar seu corpo às exigências dos ciclos da vida, precisava estar desperta. Tu minha querida Anita choravas, talvez pela falta do aconchego úmido do ventre, das sensações provocadas pelas novas texturas e pulsares corpóreos. Imagino o quão difícil é adaptar-se a esse mundo seco (será que é por isso que em algumas situações nossos olhos desaguam?) Teu choro nessa noite era mais sonoro do que úmido, como se por meio do som tu abrisse caminho para tua presença. Tua mãe, por sua vez adaptava-se a um corpo de ventre esvaziado da tua presença e os seios prontos para te nutrir,

assim, de algum modo misturar-se contigo de outra forma agora um corpo Taís/Anita. Eu, enquanto admirava o quão inteira tu sugavas o peito, te contorcias, chorava e por vezes te acalmava no meu colo, pensava que corpo me seria exigido e permitido para exercer a docência, a arte e a pesquisa a partir daquela noite. A razão de minha indagação era o fato de que na sua segunda noite de vida, também foi a noite que marcou o final de um longo e exaustivo período eleitoral em nosso país, ao qual tivemos como resultado a vitória de um candidato que representa um campo extremamente conservador. O campo político ligado a esse candidato há alguns anos pretende mudanças nas políticas educacionais e culturais de nosso país, justamente os campos nos quais sua mãe e eu trabalhamos. Assim, na segunda noite da tua vida, ao mesmo tempo em que me sentia privilegiada por estar contigo, recém-chegada a este mundo, tive meus pensamentos povoados por dúvidas e inquietações. Perguntava-me como será o mundo para ti, para tua geração, para meu filho. Se ainda eu e sua mãe poderíamos fazer, ensinar e pesquisar teatro, performance nas universidades, nas escolas e nas ruas? De que modo o atual contexto político e de governo reverberaria no campo da educação, na tua formação, em nossos corpos? (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 6-7)

O cenário político e social que se desenhava concomitantemente ao nascimento de Anita, uma nova vida próxima a mim, fez-me indagar sobre o presente e o futuro, senti algumas certezas suspensas e tal sensação disparou a curiosidade de como outras pessoas, que não eu, responderiam sobre suas sensações em relação à escola e ao futuro. O que disparou meu estado de suspensão foi o cruzamento de dois fatos aparentemente ordinários, uma eleição e o nascimento de uma pessoa. Processos eleitorais em nosso país estão (ao menos desde o final do período de ditadura militar) previstos no calendário da sociedade brasileira, sabe-se que acontecem a cada dois anos, conhecemos seus ritos, que ora elegem os poderes municipais, ora da esfera estadual e federal. O nascimento de alguém, igualmente não é um evento extraordinário, muitas pessoas nascem todos os dias. No entanto, esses dois fatos corriqueiros, naquele momento, mobilizaram-me de tal maneira que me perguntei sobre eles, sobre suas reverberações. As incertezas que povoaram meus pensamentos ao longo da segunda noite de vida de Anita, talvez se desvanecessem com a luz do sol da manhã seguinte, mas naquele momento o olhar que conferi a elas não buscou apaziguá-las, nem respondê-las e sim, seguir perguntando a mim e a outros.

As dúvidas que surgiram diante do misto de uma vivência pessoal (acompanhar os primeiros dias de vida de Anita) e ao mesmo tempo comum a outros cidadãos brasileiros (o resultado do processo eleitoral do ano de 2018) mobilizaram uma série de perguntas impossíveis de responder naquele momento, que não desapareceram, pois ao amanhecer seguiram no seu ato de interrogar. Eu as poderia ter silenciado, mantendo-as privadas, mas ao contrário, ao elaborar o programa performativo e querer saber como outras pessoas às responderiam, compartilhei-as, tornei-as públicas. No entanto, o compartilhar das suspensões que ocorreram em mim não se deu por uma via direta, perguntando aos participantes: o que é a escola para vocês e como vocês imaginam que será agora? Mas sim, criando o enunciado do

programa performativo de modo que, em alguma medida, o misto de afetos por mim sentido naquela noite também reverberasse nos participantes. Dessa maneira os participantes eram convidados a contar, falar a alguém desconhecido (um bebê no momento e uma adolescente no futuro), sobre suas sensações da escola, suspendendo o tempo e quiçá questionando as suas certezas sobre o espaço da escola. Assim, percebi de modo mais contundente que a operação de suspensão na performance, tem uma estreita relação com a dúvida, com perguntas, às vezes, ou quase sempre, a princípio ordinárias, mas que em seu processo de formulação suspendem mais do que respondem à dúvida instaurada, as respostas podem converter-se na emergência de outras perguntas.

Encontro em Bonfitto (2013) um relato que me parece bastante semelhante no tocante à relevância das perguntas sobre o já sabido e na formulação de outras questões no processo de criação em performance. Quando Bonfitto (2013, p. 65) descreve o processo de criação de *Nativo*⁴³, ele narra que durante um curso com Diana Taylor intitulado em português como *Palcos de Conflito*, foram analisados textos dramáticos de distintos momentos históricos da América Latina, tanto sob o prisma da literatura quanto da sociologia, antropologia e política. Bonfitto (2013, p. 66) conta ainda que:

[...] durante as aulas tais análises eram acompanhadas de perguntas e foi a partir de uma dessas perguntas, que nos ressoou de maneira particular, que o processo criativo do projeto teve início. A pergunta foi: ‘o que significa ser um nativo?’ Quando nos demos conta, estávamos há dias refletindo, conversando, discutindo sobre ela. A pergunta nos absorveu e ao mesmo tempo nos estimulou, revelando aspectos que nos mobilizavam profundamente, muitos dos quais não conseguíamos verbalizar.

Bonfitto segue contando que dos debates sobre a pergunta, entre ele e sua colega Beth Lopes surgiram outras questões que evidenciaram a complexidade que envolve as noções de nativo que circulam contemporaneamente. Ao suspender o já sabido abriram-se inúmeras possibilidades de pensar as relações com a noção de nativo que, segundo o autor, podem tanto

[...] remeter a um ser que materializa – a partir de desarticulações, pulsões, fluxos, intensidades, ‘corpos-sem-órgãos’, quanto a um ser que a partir de ampliações perceptivas abre espaço para escavações sutis, mas não menos profundas. A noção de nativo pode remeter, portanto, ao mestre, ao louco, ao exótico, ao que não se pode categorizar, ao fugidio e ao que é portador de luz própria. (BONFITTO, 2013, p. 66-67)

⁴³ *Nativo* ou na versão em inglês *Native* é uma performance criada por Matteo Bonfitto e Beth Lopes no período de seus estudos, no departamento de Estudos da Performance da Universidade de Nova York.

A questão, aparentemente simples – “o que significa ser nativo?” – mobiliza os artistas e os distancia da resposta já conhecida, na qual nativo é aquilo ou aquele próprio do lugar onde nasce. Ao se questionarem sobre o que *significa* e não *o que é* ser nativo, os artistas suspendem tal noção e elaboram um pensamento complexo sobre ser nativo, que não se trata ainda da performance em si, mas é um movimento importante no processo de criação artística de um programa performativo. A pergunta “o que significa ser nativo?” não é uma questão para ser respondida completamente, mas é o exercício da dúvida daquilo que compreendemos como *nativo*, suas implicações nos corpos dos performers, suas possíveis amplificações, os impasses e as múltiplas respostas que podem emergir e produzir material para criação de um programa performativo. A operação de suspensão permite ao performer entrar em relação com as linhas traçadas em nossos cadernos e em nossos corpos, evidencia-as e nos permite elaborar questões que nos conduzem a outros pontos. Ao indagar-se sobre o que significa ser nativo os performers viram a si mesmo como nativos, a sua relação com o *outro* nativo e as relações sociais que ser nativo ou não nativo produzem.

A operação de suspensão nos processos que vivemos partiu inicialmente da suspensão dos performers, de questões que ou se apresentam a eles ou que nós formulamos a partir de algum estímulo externo, mas tais questões em alguma medida foram compartilhadas como um Outro. As suspensões geradas pelas questões dos programas performativos tendem talvez a colocar os performers ou a ação na condição de *loucos* sob o olhar do Outro, posto que se subverte algo que está dado, algo sobre o qual não há necessidade de perguntar, porquanto é da “ordem natural das coisas”. Quem, senão um *louco* para questionar o óbvio? Tanto em minha experiência elaborando o programa *Cartas Para Anita*, quanto na vivência dos processos de criação com os grupos dos Institutos Federais, e também no relato de Bonfitto, na tentativa de responder a uma questão, aparentemente simples, é possível reconhecer em nós mesmos conhecimentos e práticas naturalizados, linhas já traçadas. A formulação das perguntas implicou um estranhamento diante daquilo que é familiar, esse movimento de estranhar foi intencionalmente provocado, tanto nos performers quanto no participante.

Na introdução deste capítulo aludi ao conto de Eduardo Galeano (2011), que li aos *performers* do IF Camaquã para iniciarmos nosso encontro mencionando que nesse momento minha intenção era provocar em seus corpos o contato com a noção de suspensão que creio ser inerente a linguagem da performance e porque, de acordo com o que expus anteriormente, tal operação implica estranhar e perguntar e para tanto acredito que é necessário exercitar o estranhamento, posto que esse é sempre em relação a algo que nos é familiar. Para que a bibliotecária do IF Camaquã pudesse participar do grupo, não usamos o auditório da escola

disponibilizado pela direção, nos reunimos na biblioteca. O fato de não usarmos o auditório me pareceu interessante, posto que já iniciariamos provocando um estranhamento e profanando o espaço da escola. Ações deste tipo, no IF Camaquã são realizadas no auditório, lugar no qual o grupo de teatro coordenado pelo professor de Língua Espanhola realiza os ensaios. A biblioteca é um lugar destinado à pesquisa, estudo e leitura e não é considerado pelos alunos e professores como um espaço para criação artística. Iniciamos o primeiro dia com o programa performativo que criei para recebê-los ao qual intitulei de *Teia biobibliográfica*. Em frente à entrada da biblioteca li aos participantes o microconto de Eduardo Galeano (2011, p. 62)⁴⁴, *Burocracia 3*:

Sixto Martínez fez o serviço militar num quartel de Sevilha. No meio do pátio desse quartel havia um banquinho. Junto ao banquinho, um soldado montava guarda. Ninguém sabia porque se montava guarda para o banquinho. A guarda era feita por que sim, noite e dia, todas as noites, todos os dias, e de geração em geração os oficiais transmitiam a ordem e os soldados obedeciam. Ninguém nunca questionou, ninguém nunca perguntou. Assim era feito, e sempre tinha sido feito. E assim continuou sendo feito até que alguém, não sei se general ou coronel, quis conhecer a ordem original. Foi preciso revirar os arquivos a fundo. E depois de muito cavoucar, soube-se. Fazia trinta e um anos, dois meses e quarto dias, que um oficial tinha mandado montar guarda junto ao banquinho, que fora recém-pintado para que ninguém sentasse na tinta fresca.

Após a leitura, minha orientação aos performers foi a seguinte:

Entre na biblioteca como se fosse a primeira vez, como se vocês nunca tivessem entrado em uma biblioteca, olhem cada detalhe, como os mobiliários estão dispostos, as cores, as formas, toquem em tudo que desejarem, sintam o cheiro, vejam os livros que estão nas estantes, imaginem o que há escrito neles. (DOSSIÊ IF CAVG, 2018, p. 4)

Deixei que eles investigassem o local por alguns minutos. Eles caminharam lentamente, examinaram detalhes e detiveram-se, por vezes, lendo trechos de alguns livros. Depois de algum tempo pedi que seguissem em suas investigações, com olhares *perguntantes* e escolhessem algum ponto daquele lugar que os remetesse a um momento de suas vidas ou a algo que considerassem importante na sua trajetória.

Quando percebi que todos já haviam elegido seus pontos pedi ao grupo que cada um, a sua vez, quando se sentisse à vontade, conduzisse o grupo ao *seu* local e contasse sobre o motivo da escolha. Em cada ponto eu fixei com uma fita adesiva uma lã vermelha, na fita que segurava a lã escrevi o nome do participante que elegeu o local, assim os nomes eram ligados

⁴⁴ No início do Capítulo I cito também este texto, sua inserção nesta parte objetiva a descrição do programa performativo criado para o primeiro dia no IF Camaquã.

pelo fio vermelho. Depois que todos haviam contado um pouco de suas vidas e a relação com o ponto eleito, viu-se no espaço da biblioteca uma extensa teia vermelha, criada a partir dos fragmentos de vida, memórias ou surpresas que cada um desejou mostrar ao grupo. Deste modo, conhecemos um pouco da vida de cada integrante do grupo, suas inspirações, descobrimos outras bibliotecas dentro daquela já conhecida por eles, fragmentos de histórias de vida tramados com trechos de escritos criados por outros corpos. Afetos individuais unidos por um fio vermelho, tais fios ligavam-nos uns aos outros e transfiguravam o espaço, profanando o espaço da biblioteca. Os fragmentos de cada um criaram um emaranhado que poderia ser percorrido e lido por quem ali entrasse, na ordem que desejasse, alterava igualmente os deslocamentos de outros corpos, o ponto de cada indivíduo do grupo compôs trajetos coletivos.

Minha intenção com esse programa era despertar nos participantes, como já mencionado, o *olhar perguntante*. Entendo que essa ideia do *olhar perguntante* está bastante ligada ao *pensamento do talvez* de Derrida (HUBARD, 2019) e ao *discurso do talvez* de Barthes (HUBARD, 2019). Ou seja, o *olhar perguntante* indaga sobre o já conhecido, reconhece, estranha, suspendendo o ordinário. Para tanto, não solicitei aos participantes que buscassem livros que gostassem na biblioteca, ao contrário, orientei-os a olhar para o espaço, observando cada detalhe, perguntando a si mesmo o porquê de os objetos estarem dispostos daquela maneira, o ponto escolhido poderia ser qualquer um, desde que pudessem relacionar com uma memória, com um acontecimento de suas vidas.

Joguei com o fato de em uma biblioteca haver muitos livros que narram memórias, que guardam também as memórias dos conhecimentos já criados, um lugar, que em certa medida, guarda muitos fragmentos de vida, fragmentos arquivados para serem compartilhados. Tradicionalmente uma biblioteca é um lugar silencioso, no qual as pessoas pouco se movem, buscam livros para aprender, para saber, permanecem sentados lendo, pouco se fala e quando isso acontece é por meio de sussurros. Eu não neguei o espaço da biblioteca, ao elaborar o programa, mas propus outras ações, outros usos para aquele espaço e ao mesmo tempo joguei com elementos que o compõem. Esse jogo ao qual me refiro é parte da operação de profanação que desenvolvo mais demoradamente no capítulo três.

O programa performativo que criei buscava fazer com que os *performers* transitassem pelo espaço, vagassem por ele sem o objetivo específico de estudar, ou pesquisar algo, posto que o estudo é próprio desse espaço. Contudo, os convidava a um tipo de estudo, o estudo do ato de estranhar. Instiguei-os a tocar nos objetos, olhar mais acima e mais abaixo das estantes, lembrar de si por meio de alguma coisa, criando uma espécie de ficção de si mesmo. Os

rituais da biblioteca foram suspensos e profanados por meio da ação previamente pensada para compor o enunciado do programa, trazendo para esse espaço movimento, conversas, criação/invenção e a marcação de nossas trajetórias. Com essa experiência eu desejava atuar mais como performer do que como professora, pois eu não desejava transmitir um conhecimento, mas provocar por meio da vivência do programa afetos que prenunciassem a noção de suspensão da performance, uma mudança no olhar de cada participante diante do já conhecido. Atuar como performer na perspectiva adotada nesta pesquisa, seguindo as pistas de Fabião (2009, p. 5) pressupõe não “[...] comunicar um conteúdo determinado a ser decodificado pelo público, mas promover uma experiência através da qual conteúdos serão elaborados”. Entendo que ao usar a palavra *conteúdo* a autora não se refere aos conteúdos escolares, mas ao que habitualmente, no teatro, designa-se por mensagem da obra. Nesse sentido a autora afirma que na performance não há algo a ser explicado, transmitido ou compreendido pelo público, não há uma mensagem, mas a experiência da performance potencializa a elaboração de pensamento, de questões.

Logo após minha orientação inicial, de adentrarem na biblioteca como se fosse a primeira vez, por meio da minha observação de seus corpos, identifiquei dois momentos marcantes: o primeiro no qual eles tentavam mostrar que estavam investigando e o segundo parecia que estavam diante de um imenso vazio por não saber qual seria a maneira *correta* de atender ao que lhes solicitei. Minha decisão no momento foi deixá-los lidar com essas sensações, apenas mencionei, quando percebi que alguns deles estavam de modo bastante teatral representando investigar (curvando o corpo, andando devagar, como os clichês de detetives de filmes de suspense) que eles não estavam sendo observados e não estávamos fazendo uma *cena* de investigação, mas que cada um deveria de fato tentar olhar para a biblioteca como se fosse a primeira vez. Tal intervenção de minha parte, creio que, surtiu algum efeito, eles pareceram mais tranquilos, mais relaxados corporalmente, mas os colocou diante da dificuldade que se impõe nesses exercícios que buscam o estranhamento do conhecido, posto que em geral eles são mais solicitados a mostrar seus conhecimentos.

O exercício de estranhamento, ao menos esta é a minha sensação, sempre que o faço, coloca-me diante desse abismo, desse vazio de referências sobre como ativar em mim mesmo a curiosidade sobre algo que tomo como ordinário. Lidar com esse vazio exige treino e este implica num movimento reverso ao solicitado no cotidiano, ao invés de *conhecer* os *performers* deveriam *desconhecer*. Além disso, demanda também alguma artificialidade. A artificialidade a que me refiro não está ligada ao fingir não conhecer, mas ao produzir em si mesmo a curiosidade por algo que se toma como natural. Somente depois, ao analisar minhas

anotações percebi que talvez minha intervenção, a fim de evitar a teatralização da ação de investigar, por parte dos *performers*, afina-se mais com o controle professoral por mim já incorporado do que com a abertura da figura do performer para o imprevisível. Hoje me pergunto o que aconteceria se eu os tivesse deixado seguir do modo como iniciaram. Penso que talvez, ao convocar por meio do clichê corporal investigativo, eles poderiam acionar a sensação de curiosidade e *desconhecimento* que o enunciado do programa demandava. Ao dar-me conta disso percebi a necessidade do jogo constante que exige ocupar o papel do híbrido professor-performer e reforça a ideia de que a vivência de um programa performativo suspende a todos que se relacionam com ele, ou seja, tanto o performer que o criou quanto aqueles a quem se designa como público. Como cada um dos *performers* relacionou-se com o programa performativo *Teia biobibliográfica*?

A primeira pessoa a mostrar o ponto no espaço da biblioteca que lhe tocou, suspendeu e estranhou foi a *performerE*. Ela nos levou até a estante na qual estavam os livros de teoria da Educação. Ela destacou numa das prateleiras a Coleção Educadores publicada pelo MEC⁴⁵ e desejou marcar um ponto vazio na estante, no qual ela destacou a ausência do volume sobre a obra do brasileiro Paulo Freire. Seu relato foi o seguinte:

performerE - Nunca havia notado que tínhamos na biblioteca a coleção Educadores do MEC. Na minha construção como educadora, dentro da biblioteca, como promotora da ação cultural, aquela que cria demandas da biblioteca, além das pesquisas propostas em sala de aula, comecei a ler Paulo Freire. Comecei a entender a noção de educador no papel do bibliotecário, embora ainda superficialmente. Mas não localizei Paulo Freire entre os educadores da coleção do MEC, não localizei nenhum livro dele na área de educação e em nenhum outro espaço da biblioteca. Porque essa ausência? O que isso significa? Dentro da escola o que isso quer dizer? Vejo muitas críticas ao trabalho dele dentro das escolas, mas ele está na escola? (DOSSIÊ IF CAMAQUÃ, 2018, p. 5)

A *performerE* trabalha na biblioteca, várias horas do seu dia são vividos nesse espaço, e ao colocar-se no exercício de estranhamento do familiar é que percebeu a ausência de um autor que em sua visão deveria constar nos itens disponíveis na biblioteca. Tal percepção disparou na *performerE* uma série de perguntas, as quais compartilhou conosco. Juntos buscamos, por meio do celular, informações sobre a Coleção Educadores do MEC, e para certo alívio da *performerE*, Paulo Freire constava como um dos números da coletânea, ele

⁴⁵ Para maiores informações ver *Coleção Educadores MEC*. A coleção é composta por sessenta e três livros e inclui pesquisadores, pedagogos brasileiros e de outras nacionalidades, mas tomados como referência na formação docente no Brasil. A distribuição desta coleção é feita pelo MEC e tem como critério o número de alunos matriculados. A depender do número de alunos a escola recebe o KIT 1: com 11 números; KIT 2: com 21 números ou o KIT 3: com os 63 números que integram a coleção. Informações disponíveis para download em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34955>. Acesso em: 19 de novembro de 2018.

apenas não havia sido solicitado pela escola. O que nos levou a pensar com ela: *o que isso significa?*

A *performerC* foi a segunda a nos conduzir. Sua escolha foi a coletânea *Crônicas de Fogo e Gelo* (MARTIN, 2015). Para ela esses livros ajudam a pensar em outras possibilidades de mundo. O *PerformerM* levou nosso fio vermelho para perto do ponto da *performerC*, tanto espacial quanto filosoficamente. Ele retirou da estante o livro *O colecionador de Pedras* (VAZ, 2013) e comentou que quando leu esse livro percebeu que a felicidade é algo muito diferente para cada um e que é importante reconhecê-la nas pequenas coisas. A *performerI* nos conduziu para longe dali, levou-nos até a estantes nas quais estavam os livros de sociologia. Quando chegamos ao ponto escolhido por ela, contou-nos que naquela prateleira havia alguns livros sobre feminismo e relatou que nas aulas de sociologia conheceu aquela autora e começou a compreender a necessidade e importância de se dizer e atuar como feminista. Ao terminar seu relato mostrou-nos o livro *Sejamos todos feministas* de Chimamanda Ngozi Adichie (2015). Para conduzi-los até o meu ponto, atravessamos o espaço das mesas com nosso fio e fomos até os armários que ficam na entrada da biblioteca, eles medem cerca de um metro e meio de altura e na parte de cima as bibliotecárias costumam colocar alguns livros em destaque a partir da escolha de um tema, naquela semana era poesia. Mostrei aos meus colegas *performers* o livro *Cem melhores poemas brasileiros do século* (MORICONI, 2001). Aproximei-me deste livro porque logo que olhei para a capa vi o nome da autora Hilda Hilst e lembrei-me da sua novela *A obscena Senhora D* (HILST, 2001). Esse livro inspirou parte de meu primeiro monólogo como atriz, intitulado *No Vão da Escada*⁴⁶. A descoberta da obra de Hilda Hilst foi um marco na minha vida, tanto pessoal, como leitora voraz de autoras mulheres, quanto como artista. Compartilhei essas informações com o grupo. Após criarmos nossa teia que contava um pouco de nós, a partir de livros ou a ausência deles, conversamos sobre o que cada um percebeu com aquela ação.

A *performerE* se mostrou muito surpresa com a sua descoberta e comentou que mesmo passando tantas horas ali na biblioteca, cuidando do acervo, nunca havia percebido a ausência de livros de Paulo Freire, para ela foi uma experiência que revelou a necessidade de olhar com cuidado para os espaços que acreditamos já conhecer (DOSSIÊ IF Camaquã, 2018,). Conversamos sobre esse *olhar perguntante* e falei a eles sobre como este olhar é

⁴⁶ O espetáculo *No Vão da Escada* estreou no ano de 2006, um monólogo no qual trabalhei com a colagem de vários textos sobre o envelhecimento e o abandono, sobretudo com autores como: Hilda Hilst Simone de Beauvoir, Virginia Woolf, Clarice Lispector e Samuel Beckett. Ficha técnica – Direção: Marcelo Restori; Pesquisa dramaturgica e atuação: Luciana Paz – II Prêmio Brasken na categoria de melhor atriz/2007.

fundamental para o artista ou o performer pensar as suas ações. Nos cadernos coletivos de campo encontrei as seguintes anotações:

Como vibrar no mundo? Como isso influencia outras pessoas? Qual a magnitude dessa influência e seu poder? Dá para direcionar, ter controle dela? Talvez as pessoas, por vezes, sejam espelhos da nossa vibração. (DOSSIÊ IF CAMAQUÃ, 2018, p. 6)

A atividade de hoje me fez refletir que precisamos olhar para o simples e deixar de ter aquele pensamento primitivo, em que vemos apenas o externo e esquecemos da parte interna. Andando pela biblioteca pude ver e acrescentar caminhos novos, que antes não percebia. Felicidade? Penso que somos consciência e que devemos sempre aprender novas coisas, aumentar nosso universo simbólico e sair da zona da ignorância. Precisamos aprender com o simples e dessa forma construir nossa verdadeira felicidade. (DOSSIÊ IF CAMAQUÃ, 2018, p. 6)

Tal como descreve Fabião (2009), que o performer não transmite conhecimento, mas sim cria experiências que permitem a elaboração de saberes, conforme exposto anteriormente, penso que as ações que organizei para nosso primeiro encontro permitiram não só aos *performers* o início da construção da ideia de suspensão necessária para criação em performance, quanto os fez sentir psicofisicamente essa operação. Ao invés de ministrar uma aula sobre performance, na qual eu explicaria o que supostamente seria essa linguagem os participantes vivenciaram um programa performativo. Contudo eu não abandonei completamente o que entendo como constituinte da estrutura de uma aula, posto que dei orientações, conversamos e trocamos nossas percepções sobre o acontecido e cada comentário que eu percebia que ia na direção do conceito que eu gostaria de abordar eu marcava nos momentos de nossa conversa a sua ligação com a potência do *olhar perguntante*. Por meio desse relato sobre o primeiro encontro com o grupo do IF Camaquã busquei abordar a dimensão da artificialidade do estranhamento, ou seja, para o exercício de estranhar em alguma medida, criar situações às quais nos conduzem a suspensão, ao pensamento do talvez que acredito disparar perguntas.

1.3 A SUSPENSÃO DO OUTRO: PARECE QUE É ISSO, UM CHOQUE

Neste subcapítulo abordo duas dimensões da suspensão do Outro, que emergiram por meio do trabalho desenvolvido com os grupos de criação em performance: a imprevisibilidade das reações dos participantes, ou seja, o desconforto gerado ao participar de uma performance e a suspensão do julgamento do Outro por meio de um programa performativo. Início com um diálogo entre o *performerC* e a *profM*, integrantes do grupo do IF CAVG, que

ocorreu no momento em que analisávamos nossa performance *Escutar o Sol*, realizada em uma Escola Estadual da cidade de Pelotas, com alunos de uma turma do sexto ano.

performerC - Eles ficaram: gente o que é isso?

ProfM - Mas eles sentiram que era algo importante, tanto que eles seguiram, eles fizeram, eles sentiram o sol.

performerC - Eu achei engraçado que eles ficaram falando bastante, sendo que ninguém estava falando nada. Como que não conseguiram entrar no jogo de não falar.

ProfM - Mas eu acho que eles entraram.

performerC - É, depois, no fim, mas eles ficaram bastante tempo se perguntando, gritando: ‘porque vocês não falam?’ ‘Estão mudos?’ Achei engraçado, parece que é isso, um choque. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 55)

Nesse trecho os dois falavam de suas percepções sobre as reações dos alunos, da turma de sexto ano, que foram silenciosamente convidados para “ouvir o sol”. O *performerC* narra sua perplexidade ao identificar as reações dos alunos que questionavam e comentavam verbalmente o seu espanto com nossa presença e ações. A sensação do *performerC* é de que os alunos do sexto ano levaram um choque com nossa ação. Conforme descrito na introdução, nós adentramos na sala de aula em silêncio e cada um encontrou uma maneira de conduzir um aluno até o pátio da escola, onde fizemos um círculo no qual todas e todos puderam sentir o sol, ou de acordo com nossa metáfora poética, “ouvir o sol”. O breve diálogo entre o *performerC* e a *profM* me permite pensar em duas questões relevantes para a pesquisa em tela. A primeira diz respeito ao meu entendimento de que há uma grande diferença entre as suspensões do performer no processo de criação, as suas elaborações poético-filosóficas e a suspensão daquele que estabelece contato com o programa performativo. A segunda pergunta, vinculada à primeira, trata da relação estabelecida, da reação do outro com o programa. É possível prever as suspensões produzidas no outro? A intencionalidade de um programa performativo é fazer com que o outro reaja de uma forma já preestabelecida?

O processo de criação dessa performance foi disparado por um fato que ocorreu na semana anterior na qual realizamos dois programas performativos (*Na sala de aula cada um no ritmo* e *Ciranda de todos e de cada um*), no IF CAVG durante a festa junina. Esses dois programas não solicitam necessariamente a participação do público, os performers dançam sem que o público ouça a música. Como adentramos na festa, algumas pessoas seguiram conversando, comprando as comidas típicas de uma festa junina. Num determinado momento, ouço alguém no microfone gritando: – *façam silêncio! Façam silêncio!!* Tal intervenção só cessou quando por fim encontrei a pessoa que solicitava silêncio aos berros e lhe perguntei qual o motivo para que as pessoas fizessem silêncio. A menina me respondeu que era para que

todos pudessem entender. Eu agradei sua preocupação e lhe disse que de nossa parte não havia necessidade de que as pessoas ficassem em silêncio. Esse fato tomou conta de nossa conversa após a performance, muito nos perguntamos o porquê dessa atitude da aluna, que em alguma medida nos surpreendeu. O tema voltou na semana seguinte e, por meio de duas perguntas, começamos a pensar em uma ação que suspendesse e profanasse o silêncio habitual exigido na escola. Para aprender é preciso fazer silêncio? Seria possível instaurar o silêncio sem intimá-lo? As falas da *performerS* e a *performerL* oferecem uma excelente síntese a respeito de nossa discussão no trecho que segue.

PerformerS - É, tem uma coisa... porque normalmente na escola são crianças, são barulhentas, são animadas, são agitadas e com certeza passam o dia inteiro ouvindo: façam silêncio! Façam silêncio! [...] acho que o silêncio é superestimado na escola. A gente pode, como falou o outro (fazendo referência ao seu colega que antecedeu) meditar e contemplar as coisas de outras formas. Não existe só sentar no divã e pensar sobre aquilo. (Dossiê IF CAVG, 2019, p. 28 - 29)

A *performerL* ao acompanhar a reflexão da colega aponta para possibilidade de pensarmos que não há O silêncio, mas silêncios, ou modos de silenciar, ela diz que:

PerformerL - Eu não vejo o silêncio como uma coisa ruim. Eu vejo como uma coisa ruim quando é autoritário. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 29)

Conversamos muito a respeito do silêncio na escola e do ritmo acelerado da vida cotidiana, que por consequência instaura um ritmo apressado nas vivências do espaço escolar. Nosso grupo debateu por longo tempo antes de chegar ao programa, suspendemos em nós mesmos verdades sobre silêncio, vazio, tempo, tarefas. Que espaços de parada, de vazios, nos permitimos ao longo de nossa rotina diária? Há espaços para silenciar na escola? O que é o silêncio na escola? Como silenciar sem exigir o silêncio?

Ainda que não tenhamos encontrado respostas fechadas e sim, muitas outras perguntas vieram, ao suspender a questão do silêncio e da produtividade elaboramos a performance *Banho de Sol*. Nós urdimos uma série de pensamentos sobre as questões e o programa criado nos pareceu um meio potente de suspender a questão do silêncio com o Outro. No entanto, o Outro elaboraria os mesmos pensamentos que nós? Era nossa intenção obter dos alunos respostas sobre uma suposta “mensagem” escondida em nosso programa? Para o *performerC* os estudantes não compreenderam nossa proposta, pois ele entende que eles não entraram no jogo ao afirmar que:

PerformerC- Ficaram bastante tempo se perguntando, gritando: ‘porque vocês não falam?’ ‘Estão mudos?’ Achei engraçado, parece que é isso, um choque. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 55)

A *profM* compreendeu que eles entraram no jogo, que

ProfM - Eles sentiram que era algo importante, tanto que eles seguiram, eles fizeram, eles sentiram o sol. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 55)

Para o *performerC* o que indica a não entrada no jogo por parte dos alunos foi o fato deles não pararem de falar, de perguntar e não silenciar, a sua fala me sugere que ele compreende que entrar no jogo seria imitar-nos, silenciar assim como nós, na medida em que os alunos não o fizeram o *performer* entende que eles não entraram no jogo, pois não responderam do modo como ele esperava, demonstrando que entenderam todas as nossas elucubrações no processo de criação. Mas a expectativa do *performer* não seria mais uma das linhas já incorporadas sobre a escola que anseia pelas respostas corretas? Assim como a *profM*, eu compreendo que eles entraram no jogo, que eles vivenciaram o programa performativo e sentiram, como disse a *profM*, que era algo importante. O que faz com que nossa percepção difira do entendimento do *performerC*? Penso que é nossa compreensão sobre a intencionalidade da performance. Um programa performativo não trata de abordar determinado tema com o intuito de conscientizar o outro, o participante, de “passar determinada mensagem ao público”, revelando suas mazelas e ensinando-os a serem críticos, ou livres, ou mostrando-lhes a maneira “correta” de portar-se. O *performer* coloca a si mesmo em suspensão e convoca o público a suspender-se. “A dimensão política da obra de arte cessa de residir em seu conteúdo e passa a permear a própria feição do dispositivo artístico, que, sempre mais, visa a uma proatividade por parte do espectador” (ALICE, 2015, p. 397). É infactível prever como o público irá responder ao programa e também contraditório ter essa expectativa. Não seria mais uma das naturalizações da escola almejar que o público responda de acordo com as respostas já estabelecidas? Adentrar no terreno do não saber, do talvez, da dúvida não seria justamente essa uma das intencionalidades da performance?

Na análise de Diana Taylor (2013) sobre o trabalho de Coco Fusco e Guillermo Gómez-Peña intitulado *Two Undiscovered Amerindians*, a autora faz uma analogia entre o trabalho do performer e do etnógrafo, e me parece que explicita essa impossibilidade, intencionalidade e potência da performance na não previsibilidade das respostas do público. Para Taylor (2013, p. 121), assim como a etnografia a performance “[...] tem servido como um instrumento de análise cultural, embora a sociedade que está sendo examinada em geral

seja a do artista, e não a do Outro. O sujeito da análise na performance da jaula não é o casal dentro dela, mas o público que está fora”. Os artistas criaram essa performance no ano de “comemoração dos 500 anos da *descoberta* da América”. Penso que essa analogia que Taylor (2013) faz entre a figura do performer e do etnógrafo auxilia na compreensão da operação de suspensão tanto do performer quanto do participante da performance. No subcapítulo anterior apontei sobre a importância das perguntas do próprio performer, que em alguma medida, deve afastar-se do próprio meio, estranhando-o, assim como o faz um etnógrafo, olhar para determinados aspectos de sua cultura como se fosse a primeira vez. Mas, igualmente, estar atento às reações dos participantes posto que delas emergem questões muitas vezes impensadas pelo performer.

Considero importante retornar a fala do *performerC* sobre o não entendimento inicial dos alunos, na qual ele responde à afirmação da *profM* de que os alunos entraram no jogo no momento em que debatíamos sobre a reação dos alunos diante da performance *Escutar o sol*.

PerformerC - É, depois, no fim, mas eles ficaram bastante tempo se perguntando, gritando: ‘porque vocês não falam?’ ‘Estão mudos?’ Achei engraçado, parece que é isso, um choque. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 55)

As indagações geradas naqueles que se relacionam com um programa performativo são intrínsecas a performance, que tem como um de seus propósitos não responder ou apaziguar o outro, ao contrário, intenta deslocá-lo de suas certezas, condutas e naturalizações, os programas performativos suspendem determinadas questões entendidas como “corretas” e naturais em nossa sociedade. Deste modo é compreensível que as pessoas que entram em contato com programas performativos, ao terem determinadas crenças suspensas, na tentativa de recuperar algum conforto, qualifiquem-os de *louco*, *maluco*, riem, perguntem, tais reações também agem como motor para um contínuo pensamento do talvez.

A fala do *performerC*, parece-me, não evidencia a falta de adesão ao jogo proposto por nós, como ele afirma, que só ao final entraram no jogo, posto que ao final eles silenciaram. Entendo que uma das questões da performance é, justamente, no que se refere ao público, o modo como ele encontra de lidar com a experiência proposta e não tentar compreender toda a elaboração feita pelo performer ao criar o programa. Penso que se o *performerC* olhasse para sua própria descrição, suspendendo o juízo sobre as respostas esperadas (aquelas que reproduzem uma suposta mensagem nossa para os alunos) ele perceberia que o jogo estabelecido pelos alunos do sexto ano, conduzem-nos quiçá para outras naturalizações dos

modos como habitamos a escola. Os adultos no espaço escolar são aqueles que dizem o que os alunos devem fazer? Para ensinar na escola é necessário explicar?

O programa performativo que desenvolvi para iniciar os encontros com o grupo do IF Restinga *Te descrevo pelas costas* intencionava, assim como nos outros grupos criar uma situação na qual os *performers* entrassem com a sensação de suspensão, com o olhar *perguntante* sem que eu explicasse, mas que eles experimentassem. No IF Restinga a organização das atividades que eu desenvolveria com o grupo do segundo ano do curso *Técnico em Lazer*, no turno da tarde diferiu das outras duas instituições. Além da proposta feita pelo diretor de ensino de trabalhar com uma turma inteira nas tardes das quartas-feiras, no horário destinado a disciplina de projetos, a professora dessa disciplina solicitou que antes de iniciar os encontros eu fosse conversar com a turma para explicar sobre minha pesquisa e o porquê de desenvolver as atividades com eles. Assim, na quarta-feira que antecedeu o início das atividades não só conversei com os alunos como também observei a aula e a forma como a turma se relacionava.

O fato dos alunos já me conhecerem impedia a realização do programa performativo *A professora está presente?* Outra questão a considerar no meu planejamento foi o espaço destinado aos nossos encontros, a sala de aula da turma. Por esta razão tampouco poderia experienciar com a turma o programa performativo *Teia biobibliográfica*. O que fazer então? Os encontros seriam em sala de aula, um lugar já conhecido, o grupo já me conhecia, a maior parte do grupo estava junto desde o primeiro ano, o que gerava uma atmosfera de intimidade. No entanto, no tempo em que acompanhei a aula ministrada pela professora Marcilene, pude observar que os alunos atuavam em pequenos grupos com interesses afins e mostravam em relação aos outros grupos certa rivalidade e competitividade. No trajeto de volta para minha casa, no longo percurso dentro do táxi lotação que faz a linha Restinga-centro, a forma como os alunos interagiam uns com os outros, persistiu em meus pensamentos. As manifestações de uns a respeito de algum assunto da aula geravam cochichos entre outros ou comentários ácidos, irônicos por parte de outros. Percebi também uma grande cisão entre eles no tocante aos posicionamentos políticos, grande parte da turma mostrou-se bastante engajada nas questões de gênero e raça, enquanto outros viam com certa desconfiança e incredulidade o posicionamento dos colegas emitindo opiniões mais conservadoras. O olhar dos alunos uns para com os outros me pareceu bastante rígido, fixando o outro em estereótipos e talvez até a si mesmo, ao aderir a determinados discursos. Ao refletir sobre essa minha primeira impressão do grupo pensei que talvez fosse interessante criar uma ação na qual a ideia do

olhar perguntante fosse vivida a partir da suspensão do olhar que eles tinham uns em relação aos outros.

Lembrei-me de um exercício proposto por Chekhov (2001) em seu livro *Para o ator*, no qual o autor propõe a observação de características físicas e psicológicas de pessoas e personagens a fim de ampliar a percepção de beleza do ator. Esse exercício, segundo o ator russo, amplia o entendimento do que seria belo e assim confere ao ator maior capacidade de criar personagens menos estereotipados. Ainda que tal orientação diga respeito a uma tradição teatral stanislavskiana, penso que o intuito de exercitar e ampliar a percepção estética e ética é igualmente relevante ao performer, entendendo que neste caso a finalidade é outra. Esse livro foi um dos meus primeiros contatos com a teoria teatral, li-o antes de ingressar no curso de Licenciatura, em 1999. A leitura de tal material causou em mim um grande impacto, sobretudo essa parte que instiga os atores a repensarem os padrões sociais de beleza. Não é ao acaso que tantos anos depois ainda esteja tão presente em minha memória. Gosto de reler livros que li há muito tempo e percebo que às vezes a experiência que tive ao ler cria coisas que não haviam no livro, ou partes que me tocaram à época, anos depois parecem até ingenuidades. Isso se passou com esse livro.

Em minha memória o trecho ao qual me referi orientava os atores a andar pelas ruas observando as pessoas e buscando naquelas que fugissem ao seu padrão pessoal de beleza algo ou algum detalhe que as embelezasse, mudando a percepção em relação à pessoa observada. Quando cheguei em casa, após meu retorno do IF Restinga, busquei o livro de Chekhov a fim de me certificar se ali de fato havia tal orientação. Para minha surpresa as orientações eram outras, mas de algum modo elas me permitiam pensar o que minha memória gravou. O trecho que encontrei que mais se aproximava da minha memória diz o seguinte:

Antes de começar a exercitar-se na beleza, o ator deve pensar nela como sendo dotada de aspectos bons e maus, certos e errados, pertinentes e inadequados. Pois a beleza, como todas as coisas positivas, tem seus lados sombrios. Se a audácia é uma virtude, a temeridade irrefletida, a fanfarronada insensata são seu lado negativo; se a cautela, a prudência, são qualidades positivas, o medo cego é seu negativo, e assim por diante. O mesmo deve ser dito da beleza. A verdadeira beleza tem suas raízes no íntimo do ser humano, ao passo que a falsa beleza está apenas no exterior. (CHEKHOV, 2001, p. 17-18)

Com efeito ao que tudo indica, minha memória editou e atualizou os escritos do autor ao longo dos anos. O que talvez na época me afetou como uma grande descoberta foi o alerta do autor para a quão restritiva e dual é a noção de beleza e outras qualidades. Decerto por intermédio deste trecho percebi a estreiteza da minha percepção de beleza e quiçá eu tenha

experimentado no cotidiano seguir as orientações do autor. Desse modo, ao longo dos anos a memória do que li elaborou-se de modo diferente em face também a outros escritos e vivências que tive. O livro lido há mais de vinte anos não diz tudo que provocou em mim. Contudo, não fosse ele, teria desde aquele tempo me questionado sobre a necessidade de ampliar e suspeitar das minhas referências éticas e estéticas? Enfim, aludo a tais reflexões que permearam o processo de criação do programa performativo *Te descrevo pelas costas*, por dois motivos. O primeiro porque acredito que esses trajetos do pensamento, a relação das memórias com o presente, poder-se-ia associar ao movimento constante no processo de elaboração do conhecimento que me parece integrar a noção de currículos-performance. A segunda razão conecta-se a uma tentativa de descrever ao menos em linhas gerais os caminhos que percorri na elaboração dos programas, posto que eles também me apontam para o inicialmente não visto da pesquisa. Assim, retomo a descrição daquilo que pude ver neste caminho. Diante da minha perplexidade e em alguma medida, decepção com o que pensava ser uma referência teórica para o programa a ser criado, optei por aderir a memória criada por meio de minha performance de leitura do livro de Chekhov.

Pensei em propor aos *performers* do IF Restinga alguma ação que exigisse deles um olhar mais demorado e, por que não, generoso para com o outro. Mas como fazer isso sem expor tanto quem observava quanto quem era observado? Em geral quando se comenta algo depreciativo sobre alguém sem que essa pessoa esteja presente usa-se a expressão *falar pelas costas*. De modo que a expressão *falar pelas costas* é tida como sinônimo de falar mal de alguém para outra pessoa e tal feito não é compreendido como uma ação positiva. *Falar de alguém pelas costas* é uma atitude corriqueira em grupos nos quais há muita disputa e rivalidade, logo imaginei que naquela turma do IF Restinga isso poderia acontecer com frequência. Diante disso me perguntei: e se eles falassem bem pelas costas o que aconteceria? Organizei o enunciado do programa performativo da seguinte forma:

Observem cada um dos colegas em silêncio, pensem nas atitudes e nas ações de seus colegas, busquem em cada um deles alguma qualidade, não um elogio, mas algo que à primeira vista vocês não gostem nesse colega e pensem em como isso poderia ser uma qualidade importante para ele. Por exemplo, meu filho quando quer uma coisa, desde muito pequeno, ainda que eu diga não, ele insiste muito para que eu mude de ideia. Esse comportamento me incomoda, mas por outro lado penso que a persistência é algo importante para que ele cresça alguém que não desiste do que deseja na primeira adversidade. É mais ou menos isso que eu gostaria que vocês fizessem a respeito de cada colega na sala. Depois escrevam a qualidade que vocês conferem a cada um no papel que vou colar nas costas de vocês. (DOSSIÊ IF RESTINGA, 2019, p. 7)

Deixei a turma observar-se por alguns minutos, estávamos sentados nas cadeiras em semicírculo. Depois de algum tempo pedi que todos levantassem e começassem a escrever pelas costas as qualidades dos colegas. No momento da escrita o grupo mostrou-se bastante animado, riam, comentavam desconfiados quando alguém vinha escrever nas suas costas. Quando todos já haviam escrito nas costas ou descrito seu colega pelas costas, eu os orientei a retirar o papel das suas próprias costas e ler a fim de ver como os colegas os haviam descrito. Os *performers* ficaram muito animados ao lerem sobre o que os outros pensavam ou percebiam a seu respeito, alguns ficaram bastante emocionados e surpresos. Poucos compartilharam com o grande grupo.

Com esse programa performativo visei a suspender temporariamente o modo da turma se relacionar e perceber o outro, não por meio de explicações, mas do exercício que convocava a cada um ampliar seu olhar sobre o outro tentando fugir dos estereótipos, digo tentando, pois compreendo o quanto isso é difícil, contudo penso que foi um meio eficaz para que eles experimentassem o deslocamento na maneira de olhar o outro. Acredito que esse programa foi para turma um marco e abriu caminhos para o que seguiria. No momento que vivemos esse programa performativo, percebi alguma transformação nas relações entre eles, pois estavam menos tensas que no dia de minha observação durante a aula da professora Marcilene. No entanto, foram os comentários, em nossa conversa no dia em que encerramos as atividades do grupo que me permitiram dimensionar um pouco os afectos que o programa produziu na maioria deles. Quando questionei o grupo sobre como sentiram os nossos encontros *A performerC* foi a primeira a responder, ela disse que:

PerformerC - Não sei se é o que o resto pensa, mas eu gostei muito da maneira do teu trabalho e todas as atividades que foram propostas. Acho que trabalhou a turma de uma maneira diferente, principalmente a primeira atividade, a dos bilhetinhos. Acho que trabalhou a turma de uma maneira diferente, mais empática. (DOSSIÊ IF RESTINGA, 2019, p. 22)

Seguiram-se ao comentário da *performerC* alguns outros reafirmando a sua sensação.

PerformerG - É, também acho, por incrível que parece a gente não brigou. É importante, tipo, trabalhar esse outro lado fora da competição e mais empático, de ver o lado bom em todo mundo e tudo que está sendo feito.

PerformerL - Eu achei interessante isso, tipo, um elo diferente que em meio a tanta coisa que chegou assim na turma, que fez bem. (DOSSIÊ IF RESTINGA, 2019, p. 23)

Creio ser relevante salientar que o foco deste e dos demais programas performativos nada tem a ver com procedimentos terapêuticos de grupo, tratam-se de experiências estéticas.

Com eles eu visava apenas que os *performers* vivenciassem a operação de suspensão por meio das minhas profanações. Com efeito, tais experiências tendem a operar deslocamentos nas subjetividades, ainda que não apresentem um caráter terapêutico e psicológico. Rolnik (2002) ao analisar a obra *Estruturação do Self* de Lygia Clark destaca que as sensações provocadas pela obra, incitam deslocamentos no espectador e “[...] se ele realiza sua decifração, tende a se tornar outro, diferente de si mesmo” (ROLNIK, 2002, p. 48). No entanto, tal experiência é “[...] propriamente estética, que nada tem de psicológica: sua subjetividade [do espectador] está em obra, como também está sua relação com o mundo” (ROLNIK, 2002, p. 48).

Ao jogar com elementos que percebi no funcionamento da turma, no tocante ao julgamento do outro, minha intenção não era mudar o comportamento da turma, mas suspender um traço grupal forte que identifiquei, solicitando que os participantes jogassem com ele. Minha percepção em relação às ações da turma poderia estar equivocada, ao confiar nela e recortar a ideia de juízo para compô-la de outra forma arrisquei. O grupo poderia cair no mero elogio, sem reflexão, atendendo com cordialidade a demanda daquela que ocupava o papel social de professora. Somente solicitar a eles a suspensão do juízo do outro não seria eficaz, outros elementos eram necessários nesta composição. Para tanto, antes exercitei a suspensão da tendência julgadora e explicadora em mim mesmo, abandonando (tanto quanto possível) procedimentos moralizantes do meu corpo de professora. Ao identificar as relações tensionadas pela maneira como os *performers* julgavam uns aos outros amplifiquei a ação de julgar, dei visibilidade a ela, mas convidando-os a profanar o seu uso habitual. Garoian (2003, p. 61) defende que a “[...] performance arte como pedagogia representa um espaço criativo e intelectual através do qual os estudantes podem aprender a expor e criticar os paradigmas culturais opressivos a partir de suas diferentes perspectivas vivenciais”. O autor ressalta que os aspectos pedagógicos da performance evidenciam a institucionalização dos corpos que naturaliza o olhar diante de clichês, sentidos comuns e ideias estereotipadas. Poder-se-ia pensar que a atitude que observei nos *performances* durante a aula da professora Marcilene e posteriormente identificada em seus comentários sobre a maneira como tratavam uns aos outros, não seria um ato isolado, mas uma tendência social de classificar os corpos e comportamentos a partir de “[...] códigos dominantes e assunções da cultura” (GAROIAN, 2003, p. 62) que inscrevem e reinscrevem-se nos corpos?

Entendo que a operação de suspensão na performance tanto suspende o outro colocando-o no espaço/situação de não saber, quanto pode suspender a naturalização dos clichês comportamentais, obviamente em ambos os casos tratam-se de naturalizações.

1.4 A SUSPENSÃO COMO MANUTENÇÃO/PROTEÇÃO DAS PERFORMANCES SOCIAIS

No início deste capítulo, ao pensar sobre o que é suspensão, apontei outra dimensão da operação de suspensão na performance: a manutenção da proteção. Em minha tentativa de perscrutar a palavra suspensão aludi ao sistema de suspensão automotivo a fim de exemplificar como esta palavra também mantém, protege, conserva os corpos suspensos. Em um dos encontros com o grupo de pesquisa uma *performer* me perguntou se eu não achava que os rituais eram importantes em nossos modos de habitar a escola e complementou:

PerformerB - [...] eu fico pensando uma coisa assim...mais da importância do ritual para o aprendizado. Essa importância do ritual seja qual for, que vem desde a igreja e que vem da sala de aula e que é aquela coisa: professor entra, faz chamada, depois... até que ponto esses rituais são importantes para o processo de conhecimento, acho que são muito importantes. Senão as civilizações não tinham feito tantos rituais, que são um processo também de...no meio você vai lá e coloca uma novidade, digamos assim. A missa é toda repetida e num momento o padre vai lá e dá uma visão política e social dele para hoje. Essa importância do ritual que também tem a escola. A escola repete a mesma coisa, todo mundo igual, todo mundo senta todo mundo levanta...de que é o processo que eu conheço como processo de aprendizado...meu processo de aprendizagem...minha vida... eu fico pensando...sei lá...penso coisas. (DOSSIÊ IF CAVG)

Ao ouvir a *performer* percebi que em minhas falas sobre performance, as ideias de suspensão como possibilidade de quebra, de mudança, de transformação do cotidiano eram abundantes e a ideia de suspensão como manutenção, proteção, reativação dos comportamentos eram escassas. Talvez pelo fato de ser artista e meu contato maior ser com a performance arte. Nesse momento vislumbrei o quão complexo é o movimento que intento executar com esta pesquisa, pois para além de ter a performance arte como metodologia para pensar os modos como habitamos a escola e circunscrever currículos-performance, emprego também a performance como metodologia de análise. A fala da *performer* me alertou para a importância de (ainda que seja inexequível definir performance) pormenorizar suas linhas, traçados transitórios. Quando a *performer* me questionou sobre os rituais de celebração no exemplo da missa, nos rituais como práticas que se repetem e nos rituais cotidianos como a escola, de pronto lembrei-me da diferença entre performance arte e performance como metodologia de análise, tanto no estudo das manifestações artísticas, dos rituais, quanto no estudo das práticas sociais vistas por meio de sua ritualidade.

Para olhar para esse aspecto da performance, que percebe a suspensão como algo que mantém, protege corpos e práticas sociais é relevante mencionar algumas noções do campo dos Estudos da Performance, sobretudo as proposições do antropólogo Victor Turner e do

diretor/pesquisador Richard Schechner. Esses dois autores, ao lado de outros antropólogos dos anos 1970, como Milton Singer e Clifford Geertz, defendiam que “[...] a cultura não era algo gratuito e reificado, mas uma arena de disputa social em que os atores sociais se juntavam para lutar pela sobrevivência” (apud TAYLOR, 2013, p. 33). Esses autores começaram “[...] a escrever sobre os indivíduos como agentes em seus próprios dramas. [...] O modelo dramatúrgico também salientava os componentes estéticos e lúdicos dos eventos sociais, bem como o caráter intervalar da liminaridade e da inversão simbólica” (apud TAYLOR, 2013, p. 33). Um dos conceitos mais relevantes para o campo dos Estudos da Performance para os estudos desses antropólogos é o conceito de *conduta restaurada* de Schechner (2011), já esboçado na introdução. O autor explica a conduta restaurada por meio de uma analogia com o negativo de um filme e a ação do diretor que pode alterar ou reconstruir a ordem dos acontecimentos sem manter a dependência com os “[...] sistemas causais (sociais, psicológicos, tecnológicos) que lhes deram origem” (SCHECHNER, 2011, p. 35)⁴⁷. As condutas restauradas estão presentes, em toda sequência de acontecimentos elaborados, e estão distanciados do indivíduo. Seriam, portanto,

[...] ações programadas, textos conhecidos, movimentos pautados – existem independente dos atores que as realizam. Devido a isso, as sequências de conduta podem ser armazenadas, transmitidas, manipuladas e transformadas; os atores entram em contato com elas, as recuperam, recordam, ou inclusive, as inventam e logo voltam a comportar-se segundo os parâmetros, já sendo absorvidos [...]. (SCHECHNER, 2011, p. 36)⁴⁸

No entanto, Schechner não compreende somente os comportamentos intencionais como condutas restauradas. Uma pessoa pode não estar consciente de estar realizando uma sequência de condutas restauradas, por exemplo, quando me comporto de acordo com o que aprendi ser o correto em determinadas situações sociais. Por exemplo, na fala da *performer* citada anteriormente, no trecho em que ela diz: “[...] o professor entra, faz a chamada [...]” (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 56) há uma conduta restaurada. Ela elenca uma série de ações que nos remetem ao ambiente escolar e a conduta de um professor. Ou quando ela se refere a uma missa, um ritual religioso, no qual igualmente há uma série de ações já previstas, esperadas que sejam executadas. É justamente por essa razão que é possível compreender o

⁴⁷ No original em espanhol: “[...] sistemas causales (sociales, psicológicos, tecnológicos) que les dieron origen [...]” (SCHECHNER, 2011, p. 35).

⁴⁸ No original em espanhol: “[...] acciones programadas, textos conocidos, movimientos pautados, – existen independientemente de los actores que las realizan. Debido a ello las secuencias de conducta pueden ser almacenadas, transmitidas, manipuladas y transformadas; los actores entran en contacto con ellas, las recobran, recuerdan o, incluso, las inventan y luego vuelven a comportarse según los parámetros ya siendo absorvidos [...]” (SCHECHNER, 2011, p. 36).

conceito de conduta restaurada tanto como os comportamentos elaborados para rituais, manifestações artísticas, quanto como os comportamentos elaborados cotidianamente para as funções sociais que desempenhamos.

O conceito de conduta restaurada foi fundamental para a noção de performance alargar sua abrangência, tendo como referência, de acordo com o já mencionado, o conceito de *drama social*, de Turner. O conceito de drama social de Turner também é inspirado nos escritos sobre os rituais sociais de Arnold Van Gennep (1908 apud CARLSON, 2009), em que o indivíduo passa de um papel social a outro.

[...] a expressão ‘ritos de passagem’ tornou-se comumente associada a esse processo, especialmente no que se refere aos ritos da puberdade que marcavam a mudança da criança para o adulto. Turner apontou, entretanto, que Van Gennep originalmente falava de ritos de passagem incluindo qualquer cerimônia que marcasse qualquer mudança social ou individual – da paz para guerra, da peste para a saúde, mesmo estando regularmente repetida no calendário ou nas mudanças de estação – e é esse tipo mais geral de transição que Turner procura analisar. (CARLSON, 2009 p. 30)

Nessa perspectiva, Turner (1974) enfoca não o caráter extracotidiano da performance, mas a relação entre extracotidiano e cotidiano, ou seja, o espaço *entre* uma situação e outra, um espaço à margem, *entre* bordas, para o autor, o interessante nos fenômenos liminares

[...] é que eles oferecem uma mistura de submissão e santidade, de homogeneidade e camaradagem. Assistimos, em tais ritos, a um ‘momento situado dentro e fora do tempo’, dentro e fora da estrutura social profana que revela, embora efemeramente, certo reconhecimento (no símbolo, quando não mesmo na linguagem) de vínculo social generalizado que deixou de existir, e, contudo, simultaneamente tem de ser fragmentado numa multiplicidade de laços estruturais. (TURNER, 1974, p. 118)

É esse espaço dentro e fora do tempo, dentro e fora do espaço social, que se tornará fundante para outros autores. Carlson (2009, p. 30-31) aponta que

[...] essa imagem da performance como uma borda, uma margem, um lugar de negociação, tornou-se extremamente importante no pensamento subsequente [...] Dwight Conquergood citou o lugar da performance, nos limites e nas margens, como aquele que mais claramente a distingue das disciplinas e dos campos de estudos tradicionais, preocupados em estabelecer um centro para as suas atividades.

De acordo com Turner (1974), Van Gennep descreve os rituais de passagem por três etapas: a primeira de separação de um papel ou ordem social estabelecida; a segunda uma espécie de entre-lugar, que ele nomeia de limiar ou ritos liminares, seria um espaço transacional entre papéis e ordem; e, a terceira, “[...] ritos de reincorporação numa ordem estabelecida” (CARLSON, 2009, p. 31). Turner os traduz como: separação, transição e

incorporação ou como preliminar, liminal e pós-liminal. Essas três etapas, que Turner mantém em seu método de análise drama social, aproximam-se em certa medida da estrutura da tragédia de Aristóteles que, de modo muito simplificado, pode ser dividida em três etapas dramáticas: ordem estabelecida, ruptura da ordem/caos, estabelecimento de uma *nova* ordem. Com base nos ritos de passagem de Gennep e na estrutura do drama, Turner apresenta no modelo de drama social quatro momentos segundo Dawsey (2005, p.165), a saber, " 1) ruptura, 2) crise e intensificação da crise, 3) ação reparadora e 4) desfecho (que pode ou não levar à harmonia ou cisão social)."

Diante disso, pode-se pensar que é no terceiro momento/espço ou, como nomeia Gennep, no espaço liminar, nesse entre-lugar, nesse espaço de suspensão, no qual o caos se estabelece que teríamos o momento mais propício para que mudanças ocorressem e no terceiro momento é próprio que sobrevenha a reintegração, que se retorne às práticas cotidianas.

Em seus últimos trabalhos, instigado pelas possibilidades da performance apontadas, Turner explora as situações liminares como possibilidade de criação cultural. Essas performances "liminares" para Turner, as quais ele relaciona com as performances das sociedades agrárias, poderiam desafiar a estrutura estabelecida, mas não rompem com ela (CARLSON, 2009, p. 34). Essas performances liminares não subvertiam a ordem. Ainda que a desafiassem, por fim a reafirmavam.

No entanto, nas sociedades modernas, nas quais as relações sociais são mais individualistas, "[...] esta espécie de afirmação cultural geral não é mais possível" (CARLSON, 2009, p. 34). Turner as define como atividades liminoides. Segundo Carlson,

[...] as atividades liminoides como as liminares, marcam lugares onde a estrutura convencional não é mais respeitada, mas por serem mais lúdicas, mais abertas ao acaso, elas também são muito mais capazes de ser subversivas, introduzindo ou explorando, conscientemente ou por acaso, estruturas diferentes que podem se desenvolver em alternativas reais ao *status quo*. Essa ênfase no potencial da atividade liminoide fornece um local para resistência social e cultural e a exploração de possibilidades alternativas tem naturalmente sido de interesse particular para os teóricos e práticos da performance que procuram uma estratégia de engajamento social não oferecida pela maioria das estruturas do teatro convencional ligadas à cultura. (CARLSON, 2009, p. 34)

A condição social efêmera vivenciada pelos indivíduos temporariamente fora da estrutura social, Turner denominou de *communitas*. Elas são marcadas pelo caráter efêmero e de relações sociais antiestrutura. O que as define como um espaço fora da estrutura não é seu território, mas as relações sociais estabelecidas. Para o autor as *communitas* tem a função de,

ainda que temporariamente, abrir possibilidades de transformação, e uma de suas importâncias sociais é justamente essa.

Essas noções foram, ao longo dos anos 1990, aprofundadas e modificadas por outros antropólogos ligados aos Estudos da Performance, como Colin Tumbull, que as executou e ampliou suas possibilidades. “Enquanto o jovem Turner tinha aplicado um modelo teatral a certos fenômenos numa cultura que estava sendo analisada, Tumbull viu sua relevância potencial no próprio processo de análise” (CARLSON, 2009, p. 41).

A obra de Turner também gerou desdobramentos nos estudos de Diana Taylor que, por meio de seu olhar crítico sobre o drama social, aponta outros caminhos. Ainda que Turner desejasse um olhar mais respeitoso em suas análises antropológicas, como aponta Schechner (2000, p. 17), as perspectivas metodológicas e explicações do autor, porquanto de suma importância para o desenvolvimento de teorias subsequentes, eram evidentemente ocidentais. Taylor (2013, p. 35) aponta que as “[...] afirmações universalistas que ele faz sobre a ubiquidade do conceito se ressentem do filtro bastante estreito que usa para compreendê-lo: o drama aristotélico”. Segundo a autora, Turner, talvez para prevenir-se de acusações de eurocentrismo, justifica ressaltando os valores do drama aristotélico e sua abrangência na leitura das performances culturais de outras sociedades.

Com a intenção de expandir as perspectivas analíticas do drama social para além da perspectiva europeia, Diana Taylor passa a trabalhar em suas análises com o que designa de roteiro e investiga o caráter de preservação, memória e transmissão da performance. O roteiro difere do drama, que já tem sua estrutura escrita e prevista, é aberto, prevê linhas gerais de personagens, acontecimentos, conflitos, mas não pré-determina todos os acontecimentos. Tratar-se-ia mais de “[...] um sumário ou esboço de uma peça, que dá informações sobre as cenas, situações, etc. —, como a performance nunca significa pela primeira vez” (TAYLOR, 2013, p. 60). É, portanto, um conjunto de acontecimentos que já ocorreram, ainda que a ordem dos eventos não seja a mesma. Para a autora, os roteiros não antagonizam com o drama social, mas o ampliam, visto que são compostos tanto pelo *texto* quanto pela *ação*. O roteiro torna o invisível visível,

[...] 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 se reduzem à linguagem. Simultaneamente *montagem* e *ação*, os roteiros moldam e ativam os dramas sociais. (TAYLOR, 2013, p. 61)

Para Taylor (2013), os roteiros têm seu significado localizado temporal e espacialmente, eles não são universais. Ainda que as ações e os comportamentos possam parecer previsíveis, eles estão constantemente num jogo flexível e aberto a mudanças. “Os atores sociais podem receber papéis considerados estáticos e inflexíveis por alguns. Entretanto, a fricção irreconciliável entre os atores sociais e os papéis permite o aparecimento de graus de distanciamento crítico e de agência cultural” (TAYLOR, 2013, p. 61). Empregar o roteiro como disparador para compreender os comportamentos sociais permite ter como fonte de materiais de análise tanto arquivos quanto repertório.

De modo bastante simples, pode-se dizer que a autora entende arquivo como o conjunto de documentos supostamente duradouros como mapas, textos, cartas, restos arqueológicos, DVDs, filmes; e, repertório, como aquilo que “[...] encena a memória incorporada – performances, gestos, oralidade, movimentos, dança, canto – em suma, todos aqueles atos geralmente vistos como conhecimento efêmero, não reproduzível” (TAYLOR, 2013, p. 49). Para a autora, pensar a vida cotidiana na perspectiva da performance, por meio da noção de roteiro, permite que se estruture uma metodologia que considera com igual importância arquivo e repertório, contrariando, desse modo, o pensamento logocêntrico de que o documento guarda mais isenção e, por essa razão, mais veracidade do que o repertório, que prima por sua suposta imaterialidade.

Tal entendimento compreende que a noção de roteiro “[...] nos permite reconhecer mais completamente as maneiras como arquivo e repertório funcionam para construir e transmitir conhecimento” (TAYLOR, 2013, p. 67). Os roteiros nos permitiriam perceber como as performances cotidianas, ou não, reafirmam, reativam ou reinventam saberes que nos constituem como sujeitos. Olhar para os comportamentos cotidianos como performance, valendo-se da noção de roteiro, por exemplo, permite vislumbrar outros saberes, ou seja,

[...] as performances podem em si mesmas ser uma fonte de teoria, e não apenas um espaço para a aplicação da teoria, que a performance contemporânea, a performance experimental, as vanguardas históricas e outras tradições performáticas diferentes das que historicamente têm sido o foco dos estudos teatrais oferecem possibilidades teóricas que ainda não estão formuladas. Então eu sinto que há possibilidades tremendas. É muito gratificante olhar de perto e concretamente para comportamentos reais, isto para mim é muito importante, e descobrir possibilidades teóricas nesses comportamentos, isto é o que eu chamaria de ‘teoria performada’.
(KIRSHENBLATT-GIMBLETT, 2015, arquivo digital)

A ideia de “teoria performada” no estudo dos comportamentos e práticas sociais apontada por Kirshenblatt-Gimblett, por meio de todo esse aporte metodológico dos Estudos da Performance, assim como a performance arte vê na operação de suspensão um modo de

olhar, de produzir ação/pensamento sobre nossos comportamentos, visualizar as naturalizações que se desdobram em outras operações, textos, intervenções, performances, vídeos que, como escreve a autora, descobre possibilidades teóricas nesses comportamentos suspensos. Quando suspendemos os rituais escolares, como o fez em certa medida o movimento das ocupações estudantis o que é possível produzir de conhecimento sobre a escola? Quando suspendemos os modos como habitamos a escola, que naturalizações emergem? Esse olhar nada tem a ver com desvelar os “erros” ocultos na escola e criar soluções para supostamente consertá-los. A suspensão areja o olhar, inclusive para manter determinadas práticas, não se almeja por meio da performance viver em suspensão, posto que deixaria de ser uma suspensão. Essa operação tem talvez, o sentido de nos dar a conhecer novamente nossas próprias práticas e ao reconhecê-las pensá-las, analisá-las, olhar para o que produzem, o que ensinam, o que em nós se torna corpo. Poder-se-ia dizer que é o pensamento do talvez produzindo discursos do talvez?

Ao tomar as ocupações estudantis como performances, percebi que elas tanto seguiam os roteiros do espaço escola quanto rompiam com esses roteiros, criando um espaço/tempo que se aproxima do que Turner (1974) chamou de *communitas*, visto que elas atuaram temporariamente como antiestrutura, abrindo possibilidades de transformar a escola, ainda que de maneira sutil. A ação dos estudantes arejou o espaço escolar, permitindo pensar sobre outros modos de ocupá-lo, assim como apontam atuações por parte dos estudantes mais envolvidos no cotidiano escolar. Os estudantes suspenderam o espaço escolar na tentativa de mantê-lo e ao mesmo tempo abriram brechas para pensar outras maneiras de vivê-lo. Nesse sentido acredito que as ocupações estudantis vistas como performances dos e na escola atuaram nesta pesquisa como uma ferramenta que oportunizou, aos grupos desenvolvidos nos IFs, suspender algumas naturalizações sobre o espaço escolar.

O contato com os materiais sobre as ocupações causou alguma estranheza em alguns *performers*, visto que não participaram delas, em outros reativaram a memória daquilo que viveram e puderam entrar em contato com suas experiências num outro tempo e espaço. A reativação da memória das ocupações confere um olhar distanciado transformando em objeto de estudo algo vivido. Em nossos encontros, após termos contato com registros sobre as ocupações perguntava aos *performers*: de que maneira as ocupações estudantis nos inspiraram a pensar modos de ocupar a escola hoje? Nós ocupamos a escola ou ela nos ocupa? Tais perguntas, acredito que, vão, em alguma medida, ao encontro do que Kirshenblatt-Gimblett (2015) aponta como uma teoria performada, posto que ao indagar sobre os modos como habitamos a escola produz-se um pensar sobre ela. Com efeito, a operação de suspensão tanto

na performance como linguagem, quanto na performance como metodologia de análise não tem a função de romper com as naturalizações, parece-me que implica mais em visibilizar tais naturalizações, perguntar por elas, criar brechas e fissuras e talvez desnaturalizá-las.

Neste capítulo, a partir da ideia de que não há cadernos sem linhas, ou seja, nossas condutas são sempre reiteradas, procurei no primeiro momento abrir a palavra suspensão, para pensar como ela produz pensamento e discurso ao indagar sobre saberes que em geral tomam-se como verdade, como naturais, universais e totais, para assim talvez, criar cadernos sem linhas. Dito de outro modo, seria o reconhecimento das linhas que nos constituem, por meio de indagações sobre elas, que, de algum modo, poder-se-ia não subsumi-las de todo, mas borrá-las, profaná-las, na tentativa de abrir espaço para que outras linhas emergjam.

Em seguida, descrevi como a suspensão nos processos de criação desenvolvidos nos IFs engendrou-se, tanto na atuação dos *performers* quanto nos participantes das performances. Em nossas práticas, a formulação de perguntas mostrou-se como um dos seus aspectos fundantes, na medida em que o exercício de perguntar nos exigiu também um exercício artificial de estranhamento. No entanto, as perguntas elaboradas sob a perspectiva da suspensão não buscavam nem respostas definitivas, nem transmitir uma mensagem aos participantes, visto que a intencionalidade era justamente colocar-nos na situação de não saber, a fim de disparar o pensamento. Se por um lado a ausência de uma mensagem específica causa igualmente um estranhamento, como se esvaziasse a ação de sentido pedagógico, sendo como indagou uma das *performers*, somente um “intervalo maluco dentro do que é correto na escola”. Por outro lado, tal sensação denota mais uma das linhas naturalizadas sobre o que se acredita ser inerente ao ato pedagógico, a explicação, a transmissão de um saber e não a sua elaboração. Argumento que na perspectiva da performance tal verdade é posta em suspensão, na medida em que a linguagem da performance se contrapõe a fornecer respostas e, sim, investe em ações que instiguem o perguntar. Cria-se desta maneira um fluxo de perguntas, o performer que indaga a si mesmo, elabora ações que produzem questões no Outro e essas respostas/questões do outro geram outras interrogações ao performer.

Por fim, com base no questionamento de uma das *performers* sobre a importância dos rituais cotidianos da escola no processo de aprendizagem, por meio de algumas teorizações do campo dos Estudos da Performance, argumento que o suspender das ritualizações cotidianas não intenciona subsumi-las. Estudar as condutas cotidianas como performance, oportuniza vislumbrar momentos de suspensão do cotidiano, que o arejam, protegem e mantém determinadas práticas, compondo saberes, ou como sugere Kirshenblatt-Gimblett (2015)

criando uma teoria performada. A maneira como entendo, a operação de suspensão, tanto na linguagem da performance quanto ao tomá-la como metodologia, não provoca uma cisão, um rompimento completo com o corpo suspenso e suas relações anteriores, mas produz a possibilidade de que tal corpo seja olhado, vivido, por meio de olhares, que permitem ou não outras relações. Com efeito, perguntar sobre o já sabido ao invés de transmiti-lo coloca o interrogante numa condição de louco numa lógica que prima pelas certezas. No entanto, como sugere Skliar (2011) no trecho da epígrafe do presente capítulo, a interrogação principal não seria o porquê de não haver mais lugar para perguntar? A operação de suspensão na performance cava espaços interrogantes.

2 SUSPENSÕES PRÓPRIAS DA ESCOLA E SUSPENSÕES SOBRE A ESCOLA

No capítulo anterior busquei cingir as linhas que desenham a noção de suspensão que norteiam o presente estudo. No emaranhado dos traçados, duas linhas sobrepuseram: a suspensão como operação da performance que busca evidenciar as naturalizações das práticas sociais e as suspensões que, em certa medida, conservam as práticas sociais, pois entendo a suspensão como uma das operações fundantes no processo de circunscrever a noção de currículos-performance. Isso posto, no presente capítulo, dedico-me a tracejar as suspensões que mantêm as práticas que compreendo como escolares e, posteriormente, aquelas que suspendem algumas verdades sobre a escola, assim as nomeio, respectivamente, de *suspensões próprias da escola* e de *suspensões sobre a escola*.

O que nomeio como *suspensões próprias da escola* não tem a ver com a descrição de uma suposta essência de escola, posto que tal ação vai de encontro à perspectiva teórica da pesquisa em tela, mas sim, ao entender a escola como uma construção histórico-cultural cambiante, identifico naquilo que designamos como próprio da ideia de pedagógico as suspensões provocadas. As *suspensões sobre a escola* seriam as operações realizadas juntos aos grupos de pesquisa em performance nos três Institutos Federais, visto que tais operações partiram não de um exame teórico e sim de nossas sensações e reativação das memórias das ocupações estudantis para pensar nossos modos de habitar a escola e os saberes que se constroem por meio de pensar/suspendê-los.

Sinto que é bastante complexo traçar essas linhas em separado, e até mesmo contraditório, uma vez que as operações de suspensão que aponto como próprias da escola são igualmente modos de habitar a escola com efeitos de naturalização. Outro perigo que antevejo é a possibilidade das naturalizações, que identifico como emergentes nos processos de criação dos grupos participantes desta pesquisa, serem tomadas como verdades fixas. Tal fato contraria a intencionalidade deste trabalho. Por conseguinte, ressalto que o objetivo de tal separação é distinguir, ainda que transitoriamente, as suspensões produzidas pelo espaço escolar daquelas provocadas por meio da reativação da memória das performances de ocupação estudantis. Tais memórias atuaram como disparadores de questões para a criação dos programas performáticos com os grupos de pesquisa sobre a escola. Dos nossos exercícios de suspensão dos modos de habitar a escola, tendo as ocupações estudantis como disparadores, emergiram muitas naturalizações, as quais sintetizei em quatro frases: 1) a escola é um lugar que nega o corpo e padroniza comportamentos; 2) a escola é um lugar que aprisiona; 3) a escola é um lugar no qual o professor ensina e o aluno aprende; 4) a escola é

um lugar que está em crise. A partir dessas quatro frases, não busco evidenciar uma suposta origem dessas naturalizações, tampouco fazer uma análise profunda sobre elas, a intenção é compartilhar nessa performance de escrita da tese, os caminhos, inspirações e ideias que nortearam nossas criações. O aparente caos metodológico que se instaura é uma tentativa de não só descrever o processo, mas convidar o leitor e a leitora a vivenciarem por meio da leitura, a profusão de ideias, referências teóricas e artísticas que pautaram o processo com os grupos. Esse caos de ideias, discussões que emergiram das operações de suspensão que realizamos, originou a massa disforme com as quais fomos, em nossos encontros, trabalhando no processo de criação e execução dos programas performativos. Destarte, traçar as naturalizações sobre a escola que emergem dos processos criativos, por meio da operação de suspensão, tem como objetivo não apenas pensar sobre a escola, mas evidenciar seu caráter fundamental no processo de desenhar em detalhes a circunscrição da noção de currículos performances. Para tanto, primeiro esboço alguns tracejados sobre as suspensões que podem ser entendidas como próprias da escola e, posteriormente, as suspensões em nossos processos criativos sobre a escola.

2.1 SUSPENSÕES PRÓPRIAS DA ESCOLA

Os estudos de Víctor Turner (1974) sobre os rituais e seus desdobramentos na análise das práticas cotidianas, ou seja, tanto os ritos que marcam determinados momentos da vida como casamentos, formaturas, batizados, quanto às práticas cotidianas que por meio de suas repetições constroem modos de habitar reverberaram no campo da sociologia e da educação. Tanto que hoje a palavra *rituais* é quase um sinônimo para quando deseja-se reportar às práticas cotidianas. No capítulo anterior destaco a fala da *performerB* na qual ela refere-se ao processo de aprendizado como consequência dos rituais da escola. Retomo a sua fala com o intuito de reavivar a memória:

PerformerB - [...] eu fico pensando uma coisa assim...mais da importância do ritual para o aprendizado. Essa importância do ritual seja qual for, que vem desde a igreja e que vem da sala de aula e que é aquela coisa: professor entra, faz chamada, depois... até que ponto esses rituais são importantes para o processo de conhecimento, acho que são muito importantes. Senão as civilizações não tinham feito tantos rituais, que são um processo também de...no meio você vai lá e coloca uma novidade, digamos assim. A missa é toda repetida e num momento o padre vai lá e dá uma visão política e social dele para hoje. Essa importância do ritual que também tem a escola. A escola repete a mesma coisa, todo mundo igual, todo mundo senta todo mundo levanta...de que é o processo que eu conheço como processo de aprendizado...meu processo de aprendizagem...minha vida... eu fico pensando...sei lá...penso coisas. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 56)

No campo da educação, entre as décadas de 1980 e 1990, sobretudo com os estudos de MacLaren (1992) a aproximação da noção de ritual e educação ganhou força (BONATTO, 2015). MacLaren (1992) faz uma extensa análise das práticas escolares tomando-as como rituais, tendo como base o conceito de drama social de Turner (1974). De acordo com Bonatto (2015, p. 79):

A análise do próprio ensino em sala de aula como transação ritual é o elemento central do trabalho de MacLaren, que situa o encontro pedagógico como um evento marcado pelos rituais de maneira tão ou mais determinante do que pelo currículo, pelas aulas ou mesmo pelas disciplinas de ensino. A vida institucional da escola é pautada por um significativo conjunto de rituais inter-relacionados e sistemas de rituais que representam um papel decisivo na formação do estudante.

A metodologia utilizada por MacLaren para a pesquisa de campo e a posterior análise, permitiram ao autor a produção de conhecimento, sobre o espaço escolar, quase inédita, contribuindo de modo significativo para os estudos críticos em educação também no Brasil. Ao considerar em sua análise não somente as políticas curriculares, mas as práticas, as corporeidades, as questões não só de classe como de gênero, enfim, como aponta Bonatto (2015) os micro e macros rituais, o autor permitiu um olhar sobre a cultura da escola. Penso que os estudos de MacLaren (1992; 1999) somaram no processo de compreender a noção de currículo de forma mais ampla, que não somente os conteúdos abordados em aula, como também as experiências vividas no espaço escolar.

Vale ressaltar ainda que o autor faz uma forte crítica às escolas quanto à ênfase de conteúdos relativos à cultura hegemônica⁴⁹, ao negligenciar o corpo e as culturas distintas que compõem a comunidade escolar, definindo a escola como um espaço que reafirma e propaga a cultura hegemônica. Posto que o autor vê nos ritos instrucionais a função de

[...] comunicar aos estudantes mensagens codificadas que, em contrapartida, serviam tanto para promover funções normativas do comportamento, como para modelar os contornos epistemológicos dominantes. Em resumo, os ritos instrucionais proporcionam o esquema tanto para o pensar como agir. Através deste engajamento pedagógico, os estudantes eram estruturados para pensar o mundo de certa maneira; eles eram motivados a agir sobre o seu mundo de acordo com símbolos que lhes eram prescritos ou conforme sua arbitrariedade ou calculada justaposição. (MACLAREN, 1992, p. 290)

Penso que estudos como o de MacLaren colaboraram para que nos vinte e oito anos que separam a pesquisa do autor da investigação em tela seja possível, como o fez a

⁴⁹ MacLaren (1992) analisa o cotidiano de uma escola católica no centro da cidade de Toronto, no Canadá, na qual a maioria dos alunos eram imigrantes açorianos e italianos.

performerB, relacionar as práticas escolares com rituais. Ao longo dessas quase três décadas, no entanto, acredito que ocorreram mudanças significativas nos campos tanto das práticas escolares, quanto das políticas públicas de educação no Brasil. Apenas como exemplo, menciono a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996). Tais documentos foram elaborados com a preocupação de trazer para a escola discussões de gênero, raça, cor, etnia, manifestações da cultura dita popular, assim como investimentos na produção de material didático que orientam e auxiliam na inserção de repertórios culturais mais amplos. Faço esse pequeno parêntese, pois me parece que ao olhar para a escola hoje somente como uma ferramenta de dominação cultural seria um equívoco. Ao fazer uma atualização do pertinente estudo de MacLaren (1992) sobre os rituais da escola me questiono se há nesse espaço somente dominação ou se ainda que, em linhas quase transparentes verifica-se alguma suspensão.

Se ao pensar, como aponta Turner (1974), que os rituais são constituídos de quatro etapas, as quais, respectivamente, poder-se-ia compreender como: a situação que antecede a ruptura, a separação do papel ou ordem estabelecida, suspensão do papel social ou ordem (um entre-lugar) e a reincorporação da ordem, é possível pensar que nos rituais cotidianos há também suspensão. Dito de outro modo, se os ritos de passagem ou as práticas sociais ritualizadas retiram os indivíduos de um papel ou de uma ordem, o suspendem temporariamente para posteriormente o deslocarem a outro papel ou ordem, ainda que não alterem a cultura original e sim a reafirmem há nesse movimento um momento de suspensão ou o que Turner (1974) designa como entrelugar. Num ritual de casamento na cultura judaico-cristã ocidental, por exemplo, as pessoas que se casam passam por momentos de preparação, os quais as deslocam de um papel social a outro. Em determinado momento os indivíduos que pretendem casar-se não são mais solteiros, tampouco já são casados, referimo-nos a eles como noivos. Somente após a cerimônia é que sairão do papel de solteiros para o papel de casados, mas antes disso há todo um período de preparação e os indivíduos ficam em uma suposta suspensão, no entre-lugar ao qual designamos noivado. O fato de haver mudanças nos papéis desempenhados socialmente pelos indivíduos que se casam não rompe com a ordem estabelecida socialmente, ao contrário, reafirma-a, ainda que possa haver no próprio ritual do casamento alterações e variações, ele segue uma ordem e mantém a ordem social institutiva do casamento. Analisar essas práticas do cotidiano, que podem ser vistas em seus aspectos ritualísticos, como aponta Turner (1974) e sugere em sua fala a *performerB* quando diz que na escola há repetições dos comportamentos, que há condutas esperadas no espaço escolar e que são essas condutas ritualizadas que permitem a aprendizagem, me ajuda a pensar que na

escola há operações de suspensões. Quais seriam os movimentos necessários para visualizar essas suspensões? Uma das alunas que participou da performance *Cartas para Anita* escreveu o seguinte trecho:

Por vezes pensamos que é necessário terminar o ensino fundamental para poder ir para o ensino médio, e, ao terminá-lo poder ir para a faculdade para poder ter um bom emprego. Estamos sempre focados nos objetivos que ignoramos a jornada, esquecemos de torná-la algo prazeroso. A verdade é que achar que a felicidade se encontra no objetivo é uma mentira, a felicidade está em saber apreciar todo o processo. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2018, p. 4)

Na performance *Cartas para Anita*, convidei os participantes a escreverem cartas à uma recém-nascida que as leria dezessete anos depois, nas quais falassem não sobre o que é a escola, mas qual a sua sensação de escola. Ainda que na introdução desta tese eu tenha descrito em detalhes todas as performances, retomo aqui esta espécie de enunciado sobre a performance *Cartas para Anita*, pois entendo sua relevância na elaboração do pensamento que pretendo desenvolver. Ao ter como foco falar de sua sensação de escola, a aluna abandona a constante exigência escolar de dizer “o que é” determinada coisa, de fixá-la, de criar respostas comprometidas com a assertividade. Ao pensar sobre as sensações que se têm sobre algo, abrem-se portas de acesso não somente à racionalidade, mas também aos saberes incorporados⁵⁰.

Quando a aluna escreve que pensamos que é necessário terminar o Ensino Fundamental para chegar ao Ensino Médio e dali poder ingressar em uma Graduação e por fim ter um bom emprego é como se ela demarcasse vários ritos de passagem. Destarte, com alguma incomplexibilidade poder-se-ia identificar a escola como um entre-lugar na medida em que se considera (a escola) uma instituição social com seus rituais na qual os alunos são preparados para o mundo adulto.

Outro ponto relevante na escrita da aluna é sobre a presumida promessa desse entre-lugar. Ela descreve o passar de um ponto a outro, do ensino fundamental ao médio, do médio à graduação e da graduação a um bom emprego, como se todas essas etapas garantissem ao final a felicidade. Contudo em seguida ela própria questiona a ideia de uma suposta felicidade conquistada ao final do processo, ao afirmar que entende como uma mentira pensar que a felicidade está no objetivo alcançado, mas que de fato a felicidade está em viver apreciando o processo. Como apreciar todo o processo se a promessa de felicidade está na conquista futura de um objetivo? Como viver nesse longo tempo do entre-lugar da vida escolar apreciando o

⁵⁰ Abordarei mais sobre esse assunto nos capítulos subsequentes.

processo? Acredito que na escrita da aluna há uma resposta que nos permite pensar sobre a funcionalidade da escola. Quando ela escreve que achar que a felicidade está nos objetivos é uma mentira, em alguma medida me leva a pensar que é na suspensão, ainda que temporária dos objetivos futuros e da crença de que a escola é meramente uma passagem que prepara para o suposto mundo real que tal operação é possível. Mas como saber apreciar o processo, abandonando os objetivos numa sociedade que valoriza as conquistas?

Uma ideia bastante similar à da aluna, de abandonar a ideia de que é no objetivo que está a felicidade é apresentada por Masschelein e Simons (2017; 2014). Ao abandonarem as perspectivas psicológicas, sociológicas e filosóficas nas abordagens sobre a escola, que na visão dos autores funcionaliza e instrumentaliza a educação, os dois filósofos propõem algo diferente, qual seja, conceber a aprendizagem ou a educação escolar a partir da escola. Deste modo, os autores consideram a aprendizagem escolar como “[...] um estar-no-meio, não direcionado por nenhuma finalidade, nem por falta ou necessidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 53). Destarte, os autores abandonam a perspectiva funcional da escola e focam sua análise no sentido do espaço escolar, ou seja, sugerem ao leitor o exercício de pensar a escola não a partir das atribuições sociais e econômicas, mas pensá-la do ponto de vista exclusivamente educacional.

Os dois filósofos da educação valem-se da metáfora do rio apresentando a escola como a travessia de um rio, na qual o foco não seria chegar de uma margem a outra, mas o ato de travessia sem a garantia de em qual ponto da margem aquele que o atravessa irá chegar. O olhar dos autores não está centrado na aprendizagem, tampouco na educação “[...] por meio da revelação do seu verdadeiro papel ou função, nem na tentativa de revelar a verdadeira natureza da aprendizagem ao libertá-la de suas organizações históricas” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 53). O cerne da discussão proposta desprende-se da tentativa de questionar a finalidade/função da escola, como é habitual segundo os autores e centra-se na descrição do que seria a forma pedagógica, isto é, “[...] desloca-se a discussão acerca da função ou do papel social da escola, para pensar seus elementos constitutivos” (RECHIA; MENDES; PREVE, 2017, p. 9). Ou seja, deslocar nossa atenção da função à forma a sua potência de experiências. A noção de forma pedagógica que propõe tal deslocamento é inicialmente apresentada por Masschelein e Simons (2013) e nada tem a ver com dizer o que é ou deveria ser a instituição escolar. O intento dos autores é

[...] dar voz à experiência de aprendizagem como sendo a experiência do estar-no-meio ao focalizar o sempiterno arranjo artificial chamado ‘escola’ que faz essa experiência possível. Em outras palavras, queremos abordar as operações radicais do

que chamamos de formas pedagógicas e que – sempre artificialmente – permitem que a aprendizagem aconteça. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 53)

A partir do significado de *skholé*, do grego antigo, Masschelein e Simons (2017) apresentam cinco operações como próprias da forma escola. Os autores definem o significado da palavra escola (em grego *skholé*) como sendo uma invenção política e que significa tempo livre, tempo para discussão. Ao referirem-se à noção de *skholé*, Masschelein e Simons, reforçam o significado de tempo livre e tudo o que isso reverbera na constituição do que designam como *forma pedagógica*. Ter tempo livre para o estudo, na Grécia, antiga era um privilégio das elites aristocráticas e militares, por esse motivo, com a criação da escola grega, suspende-se a ordem hierárquica. “Em outras palavras, a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua ‘posição’) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 26).

A intenção dos autores não seria incitar uma volta aos gregos a fim de sanar a crise na qual a instituição escola encontra-se, mas, a partir da noção de *skholé* como tempo livre, eles apresentam outro modo de pensar o que é escolar, que vai de encontro à instituição escolar que temos hoje como alusão de verdade. Para os autores, a instituição e a organização escolar contemporânea não contemplam o que é escolar, forma pedagógica ou forma escola. “O que muitas vezes chamamos de ‘escola’ hoje em dia é, na verdade, (total ou parcialmente) a escola desescolarizada” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 28). Ao partir da noção de *skholé* (tempo livre), os autores, em certa medida, liberam a escola de suas atribuições sociais e econômicas e começam a pensar a escola do ponto de vista exclusivamente educacional. Dito de outro modo, os autores buscam explorar o que faz uma escola a partir do ponto de vista educacional.

[...] Esse não é um ponto de vista sociológico em termos de funções, nem filosófico em termos de ideias ou propósitos, nem psicológico em termos de desenvolvimento, nem ético em termos de valores, normas relações interpessoais, nem ainda político em termos de luta de interesses. É um ponto de vista educacional em termos das operações efetivas e reais realizadas por um arranjo particular de pessoas, tempo, espaço e matéria. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 21)

O entre-lugar, ou o estar-no-meio proposto pelos autores, difere do entre-lugar dos rituais no tocante à certeza que estes últimos pressupõem em relação aos pontos de chegada. Dito de outra maneira, o entre-lugar criado na escola, na visão dos autores, esvazia-se da certeza de transformações, pois no processo vivido na escola não há como prever o que será

produzido, ao passo que nos rituais é esperado que o indivíduo passe de um papel social a outro. Com efeito, Masschelein e Simons (2017) não aludem a um abandono da estrutura da escola, mas ao exercício de pautar as práticas escolares não como ferramentas para fixar os conhecimentos, algo parecido com o exercício do *pensamento do talvez* apresentado no capítulo anterior. Mas seria possível perceber a felicidade, como sugere a aluna, imerso neste estado de não saber? Em outra Carta para Anita um aluno escreve que sente que

[...] a escola é um lugar estranho, que te faz pensar, mas não te ensina a pensar, um lugar onde não verá a hora de ir embora, mas depois sentirá saudades. Se tornará sua maior preocupação, porém te proporcionará ótimas lembranças. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 19)

A sensação de escola do aluno é cheia de contradições, faz pensar, mas não ensina a pensar; onde você não quer estar, mas depois sente saudades; gera preocupações, mas também ótimas lembranças. As oposições apontadas por ele nos permitem pensar sobre a complexidade produzida pelo espaço escolar, do viver este estar-no-meio. Recorro aqui à metáfora da travessia do rio referida anteriormente. Estar entre as margens, nesse entre-lugar, exige daquele que se empenha na travessia o esforço de nadar. Não é apenas o movimento mecânico sincronizado das braçadas e batidas de pés na água. Há o *corpo* do rio, com seus movimentos que nos deslocam; da água que nos embaça os olhos ou nos impede de respirar quando adentra as narinas. Estabelece-se uma relação entre o corpo do rio com seu fluxo, seus movimentos, sua densidade e o corpo que o pretende atravessar, ambos estão em relação, mas não tem o mesmo objetivo. Há no momento da travessia o não enxergar a outra margem, a incerteza de quando e aonde se chegará à margem, a força da correnteza que nos desloca. Estar imerso no rio é diferente de estar sentado à margem contemplando-o, inserido na paisagem. A travessia exige esforço, confronto, adequação, persistência, dúvida e diante de tantas dificuldades é difícil apreciar o curso da travessia, ainda que depois as lembranças desse processo sejam boas, que sentado à margem possa-se contemplar o todo da paisagem e do percurso da travessia e deste modo pensar sobre ela.

Penso que talvez seja tão difícil perceber a sensação de felicidade nas travessias da escola, justamente porque os conflitos, os esforços, as dúvidas são próprias das operações de suspensão. Tais operações nos deslocam, deslocam algumas de nossas verdades, nossos modos de ver o mundo, a relação que até então temos com o mundo, com os outros, com os conhecimentos. Talvez por isso a sensação de escola de muitos que escreveram para Anita seja permeadas de contradições, muitas definindo a escola como um espaço complexo.

Destaco alguns trechos das cartas, nas quais aqueles que as escreveram sentem a escola dessa maneira:

A educação é um negócio complicado. E na escola (porque estamos nos educandos mutuamente o tempo todo) é mais esquisito. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 24)

[...] é um lugar de conturbação sabe, mas também acaba sendo nossa segunda casa (ou a primeira) [...]. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 30)

As coisas podem estar parecendo difíceis e são mesmo, no entanto gostaria de contar para ti que o Ensino Médio não é um lugar terrível quanto parece ou dizem ser. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 34)

Ela é um lugar incrível e um pouco chata também, porém aproveite cada segundo nela. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 29)

Ok, talvez a escola pareça entediante e um saco, e vai ser obrigada a ir lá por bastante tempo, então ao menos tente aproveitar, é como a vida. As vezes dá raiva, as vezes dá sono, as vezes é uma loucura e pode te levar a diversos ápices. Não é uma jornada que vai te levar ao ‘paraíso’, a jornada é o próprio paraíso e o próprio inferno e um não existe sem o outro. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2018, p. 3)

Ele me mata na rotina do cansaço, o Ensino Médio e eu não sei escrever o que me agrada. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2018, p. 2)

Te digo que a escola não é um ambiente simples, ela resiste, persiste e respira. Nela moram muitas questões que nos extrapolam, mas você já deve saber disso. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 30)

Bom Anita, como você já deve ter lido em outras cartas a escola é um lugar de fortes emoções (DOSSIÊ IF CAMAQUÃ, 2018, p. 69)

Nos trechos das cartas escritas por alunos dos três Institutos Federais e alguns alunos do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas, os quais ocupam o espaço de alunos, mas também de professores, na medida em que muitos já atuam como professores, os sentimentos contraditórios em relação à escola denotam uma enorme complexidade, que compreendo como inerente à condição de estar-no-meio, de ser deslocado por algo, de sucessivas suspensões. Pergunto-me se esses conflitos, desconfortos, incertezas não seriam próprios da escola? Poder-se-ia pensar que a tentativa de apaziguar tais conflitos desescolarizam a escola? De que maneira esse entre-lugar, esse estar-no-meio se produz à vista da *forma pedagógica*?

Reporto-me novamente aos escritos de Masschelein e Simons (2013; 2017). Para os autores, a condição de estar-no-meio provocada pelo que designam de forma escolar se realiza por intermédio de cinco operações pedagógicas, quais sejam: 1) suspensão do espaço (laços de família e Estado); 2) suspensão do tempo (criar tempo livre de produção para o estudo); 3)

suspensão da ordem ou do uso habitual; 4) profanação; e 5) atenção ao mundo e às novas gerações (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Das cinco operações próprias do que é escolar apontadas pelos autores, três são de suspensão. Ou seja, suspensão do espaço, do tempo e dos conhecimentos, todas elas, a meu ver, entretecem a suspensão do sujeito. Associo tais suspensões com as por mim elencadas no capítulo anterior como as suspensões da performance. Apenas para recordar: suspensão do espaço, do tempo, de si mesmo e do outro. De que modo tais suspensões operariam na forma pedagógica?

2.1.1 A Suspensão do Espaço, Tempo e do Sujeito na Escola

Uma das professoras do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), que participou do grupo de criação em performance no Instituto Federal CAVG, descreve a sensação que tem sobre a vida escolar de seu filho. Ela conta à *Anita* que:

Ele adora ir para escola. Lá ele tem a vida dele, que é só dele, desgrudado de mim e do pai dele. Lá na escola ele está longe das nossas chatices, das nossas manias, do nosso jeito de viver. Lá ele tem que enfrentar outras chatices, lidar com outras regras, com outro jeito de viver. Acho que ele está se dando bem, se inventando entre esses dois jeitos diferentes. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 21)

Neste trecho, a professora conta que seu filho, ao adentrar no espaço escolar, confronta-se com outras regras que não as da família e que o exercício de lidar com outros jeitos de viver, permite que ele se invente. Esse inventar-se no exercício do confronto o constitui como sujeito e permite que o filho da professora passe a ocupar além do papel social de filho, o de aluno. Para que possa haver a suspensão deste papel social é necessário antes a suspensão do espaço. Destarte, a suspensão do espaço familiar provocada pela escola, com suas outras regras, outros jeitos de viver provocam também a suspensão do sujeito, os indivíduos deixam de ser filhos de alguém para ocuparem o papel social de alunos, colocando-os, em certa medida, numa condição de igualdade (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017). Visto que a escola, não é o espaço habitual como a família, nem espaço de trabalho e tampouco a sociedade, mas alude a todos esses espaços no que tange aos conhecimentos, ou seja, como objeto de estudo. Por essa razão, a forma pedagógica, no que diz respeito ao espaço, não é, nem intenta ser, uma extensão da família, do mundo do trabalho e nem dos demais espaços sociais. Neste espaço, suspendem-se esses outros espaços com a intenção de estudá-los e não de apreendê-los, para que posteriormente o indivíduo possa ocupar seu espaço de funcionalidade na sociedade.

Um dos aspectos que constituem tal suspender é o seu caráter temporário, como apresentado no capítulo anterior, quando algo é retirado de seu espaço habitual e ocupa por um longo período de tempo outro lugar, o efeito de suspensão perde-se. À vista disso, a suspensão da escola não implica o desmantelamento dos espaços da família, do mundo do trabalho e dos demais espaços sociais, mas significa “[...] (temporariamente) tornar algo inoperante, ou em outras palavras, tirá-lo da produção, libertando-o, retirando-o de seu contexto normal” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 33).

No que se refere ao “ir se inventando entre esses dois lugares”, mencionado pela professora, ao que tudo indica é um processo que exige tempo e talvez não seja percebido cotidianamente. Uma aluna do Instituto Federal da Restinga, cursando o segundo ano do Ensino Médio, parece ter uma sensação sobre a escola muito parecida com a da *profM* antes citada, ela reconhece o quanto “inventou-se”. Tal reconhecimento parece ter sido possível somente quase no final de seu curso no Ensino Médio. Ela escreve em sua *Carta para Anita* que a escola

[...] é onde você pode se libertar, sabe? Ser o que você é! Pelo menos na minha atual escola é assim. No fundamental eu costumava ser como meus pais, sabe, costumava pensar como eles. Até que vim para o IF e acabei descobrindo quem sou de verdade. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 30)

Esse caráter de constituição de si, de ir inventando a si mesmo, acredito que se deva ao fato dos alunos entrarem em contato tanto com conhecimentos criados pelas gerações que os antecederam, ou seja, os conteúdos das disciplinas, quanto pela convivência com pessoas que trazem referências culturais distintas das suas. Outras duas *Cartas para Anita* sintetizam bem essa ideia. Numa delas a aluna do Ensino Médio do IF Camaquã escreve que:

Na escola tu sai da tua zona de conforto, convive com quem gosta e com quem não gosta, mas não são apenas pessoas, são universos! Como conhecer outras dimensões. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2018, p. 03)

Na outra carta, uma aluna do curso de Licenciatura em Dança da UFPEL, que diz a *Anita* já ter cinquenta e três anos, expõe seu encantamento ao ouvir as gravações das cartas escritas no IF Camaquã, nas quais ela (a aluna) entende que as cartas apontam a escola como um espaço de autodescoberta.

Eu acabo de ouvir uma gravação de outras cartas endereçadas a você. Elas falam das escolas como lugares de autodescoberta. E é lindo ouvir isso. Eu sempre adorei as escolas. Ficar sentada ouvindo

alguém dizendo coisas novas, coisas que eu nunca imaginei, é incrível. Claro tem gente chata, tem coisas desinteressantes, mas são sempre portas novas se abrindo e a gente precisa pelo menos dar uma espiada para ver se gosta ou não. Eu adoro até hoje (e olha que eu tenho 53 anos). Mas só com o tempo é que fui descobrindo que importante talvez, mais ou menos, não sei, era o que acontecia nos corredores, nos pátios, nas cantinas, nos banheiros. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 25)

A sensação da aluna do IF Camaquã é que o encontro com o outro, com o desconhecido e o diferente desconforta, mas não se trata apenas de gostar ou não gostar do modo como o outro se apresenta, a aluna percebe que as pessoas a deslocam da sua zona de conforto, pois trazem consigo suas culturas, seus modos de ver o mundo, tratar-se-iam de outros mundos, ou como ela diz, *outras dimensões*. Seriam como portas se abrindo no constante processo de invenção de si mesmo, tais portas são tanto os conhecimentos, quanto os indivíduos que convivem no espaço escolar. Acredito que o papel social de aluno provoca uma situação transitória de igualdade e é esta que permite evidenciar as diferenças culturais e sociais que potencializam a produção de conhecimentos para além dos conteúdos apresentados em sala de aula. Assim, inventa-se, habita-se a si mesmo em todas as experiências vividas no espaço escolar. A referida situação transitória de igualdade, provocada ao ocupar o lugar de aluno potencializa o reconhecimento das diferenças e dessas como parte constituinte do mundo.

Na visão de Masschelein e Simons (2017) ao ser suspenso de seu papel social de filho o indivíduo ocupa o de aluno, tal papel é fundamentalmente igual para todos os indivíduos, o que coloca indivíduos diferentes temporariamente em uma situação na qual partilham de “[...] uma crença utópica: **todos podem aprender tudo**⁵¹. Essa não é uma afirmação factual, mas uma crença. É outro modo de formular a suposição pedagógica básica de que seres humanos nascem sem destino (natural, social e cultural), e deveriam dar a si próprios um destino” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 54-55). Assim como os alunos, os professores igualmente suspendem a ideia do adulto que produz, para dedicar seu tempo a uma atividade supostamente improdutiva ou com uma produção não imediata. A ação do professor pode suspender o outro, assim como o faz um performer ao colocá-lo diante de algo que o retira de seu tempo, de seu espaço e o convoca a olhar outros mundos.

É o que gosto na educação. Me permite ir a mundos distantes. Quanto mais distante melhor. Egito, Atena, Guatemala, Século I, mil séculos. Ou melhor, o distante que está bem do nosso lado. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 25)

⁵¹ Grifos dos autores.

Em outra carta há uma sensação de escola muito similar a essa. Ao destacar a importância da escola, o aluno escreve que:

A escola é um meio educacional importantíssimo para o ser, pois é nela que começamos a descobrir e a desvendar as coisas, aprendemos a ler, o se socializar, conhecemos diversos mundos, culturas, professores, etc. Por mais que tenha seus meios negativos, temos que enfrentar, são três etapas até chegarmos no meio universitário, que é diferente do meio de ensino do fundamental e do ensino médio. Não deixe o medo te derrubar! (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 24)

Ambos os remetentes nos apontam a escola como um ambiente no qual podemos aprender, socializar, conhecer outras culturas, pessoas. No entanto, poder-se-ia indagar se em ambientes como as igrejas com seus grupos de jovens, os clubes esportivos, associações comunitárias, viagens ou a própria família não se aprende nada. Com efeito, aprendemos desde que nascemos, em todos os ambientes e com as inúmeras experiências, destarte, não é somente na escola que se aprende. O que difere a escola desses outros ambientes nos quais também se aprende? Nos trechos citados acima aparece na escrita dos remetentes a sensação da escola como a possibilidade de aproximar-se do que é distante e distanciar-se do familiar, ou seja, a escola suspende o que é familiar. Não seria esse também um aspecto da suspensão da performance?

De acordo com os fragmentos citados acima há na vivência escolar a possibilidade de contatar com tempos e espaços distintos do contemporâneo, suspende-se não só o espaço, mas igualmente o tempo. A suspensão de tempo ocorre na medida em que convoca temporariamente o aluno para uma espécie de estado de presente-do-presente, pois exige do aluno libertar-se do seu passado e de suas expectativas para o futuro, no tempo em que está no espaço escolar e, simultaneamente, o coloca em contato com o passado para fora de si mesmo, o mundo das gerações passadas, não somente os conhecimentos específicos de determinada cultura, mas de modos de existência distintos dos grupos sociais aos quais os alunos pertencem. Surpreendi-me ao encontrar ideia semelhante na carta de um aluno do Ensino Médio do IF Camaquã, ele escreve que:

A escola é um espaço em que podemos construir caminhos, amigos, sonhos e conhecimento, é o lugar onde aprendemos muito mais do que matérias ou disciplinas. Aqui na escola herdamos o conhecimento, que nos possibilita ir muito além do que imaginamos. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2018, p. 02)

Quando li essa carta de imediato me lembrei de Hanna Arendt (1957) também forte referência para os escritos de Masschelein e Simons (2013; 2017). Em seu texto intitulado *A*

Crise na Educação, publicado pela primeira vez em 1957, Arendt reflete sobre a crise na educação estadunidense. Neste texto ela argumenta, que a escola, ainda que apresente o mundo às novas gerações, não é e nem deveria ser o mundo. Para a autora, a escola teria a responsabilidade de apresentar o mundo aos jovens; na escola os adultos teriam a responsabilidade de serem representantes do mundo. Isso não implicaria, aos adultos, a obrigatoriedade de concordar com esse mundo, mas sim, apresentá-lo às crianças. Desta maneira, a escola deveria ser um convite às crianças para conhecer o mundo criado pelas gerações passadas e tal conhecimento permitiria que as novas gerações criassem o não previsto, ou de acordo com as palavras do aluno citado acima, ir muito mais além do que imaginamos.

Destarte, aluno e professor suspendem o tempo de produção, suspendem o tempo destinado à produção para dedicarem-se ao estudo, ao debate a não produção imediata. De certo modo, arrisco dizer que tais suspensões deslocam o aluno e o professor de um tempo privado (individual, sua produção, sua família, seu passado e seu futuro) para o tempo público (coletivo, conhecimentos que constituem nossa sociedade histórica e culturalmente, o tempo dedicado ao que está fora de si). Dito de outro modo, ao contrário do que se instituiu como senso comum, de que na instituição escolar promove-se a mera repetição de conteúdos velhos que nada tem a ver com os jovens, pensar os elementos constituintes da *forma pedagógica*, prevê que tais conhecimentos devem ser suspensos, devem ser estudados, fatiados, desconstruídos, para que as novas gerações não só os conheçam como também os questionem e criem com ou a partir deles.

Reafirmo que as suspensões neste estudo apontadas como próprias da escola, tendo como referência os estudos de Masschelein e Simons (2013; 2017), ocorram só parcialmente nos espaços escolares contemporâneos. No entanto, sua relevância na pesquisa em tela deve-se ao fato de as suspensões referidas como próprias da escola, parecerem aproximar-se das suspensões da performance. Por conseguinte, evidenciam o imenso potencial performativo do espaço escolar. Indago-me se, diante dos conflitos, deslocamentos, incertezas produzidas pelas suspensões, entendidas nesta pesquisa como próprias da escola, seria possível abandonar em alguma medida as tentativas de apaziguamento de tais conflitos no espaço escolar e investir mais em práticas pautadas pelo *pensamento do talvez*.

2.2 AS SUSPENSÕES SOBRE A ESCOLA

A escola é um lugar que te obriga a acordar cedo.
 A escola é um lugar que te obriga a criar uma rotina.
 A escola é um lugar que muitas vezes te deixa tímida.
 A escola é um lugar que te faz odiá-la.
 A escola é um lugar que te faz amá-la.
 A escola é um lugar de decepção.
 A escola é um lugar de desilusão.
 A escola é um lugar de ... (completa Anita). (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 32)

Encontrei esse poema/performance entre as *Cartas para Anita*. Ao falar de suas sensações sobre a escola, a aluna cria um poema no qual, ao dizer *o que é* a escola evidencia as múltiplas e contraditórias sensações que este espaço lhe causa e finaliza com um convite à *Anita* para que complete com a última ou talvez, outras tantas frases. A escola, segundo o poema, é um lugar que convoca a determinadas experiências distintas das vividas na família e em outros ambientes sociais, a partir do poema da aluna elenco algumas, tais como: acordar cedo, ter rotina, horários definidos, a cada dia estudar disciplinas já predeterminadas, ainda que os conteúdos variem, a ter horário para comer, horário para descansar, horário para estar com um grupo definido por terceiros, mas também (ou por isso mesmo) provoca inúmeros sentimentos: ódio, decepção, desilusão, amor, timidez. O convite feito ao final para que Anita complete o poema, me faz pensar em quais seriam as frases proferidas por ela. O que será a escola para Anita? Quais as sensações que ela terá deste espaço por meio de suas vivências? As frases de Anita teriam alguma similaridade com as escritas em tantas das cartas endereçadas a ela?

O exercício de escrever sobre algo que vivemos no presente, ou num passado recente a alguém que o lerá no futuro suscitou, em alguns dos participantes da performance *Cartas para Anita*, questões como a que me fiz ao ler o poema. Alguns deles indagaram se ainda haverá escola, ou como será a escola de *Anita*, ela ainda existirá? Assim como a questionarem-se sobre como seria a escola no futuro. Para alguns a escola continuará a ser a mesma, para outros não, conforme os trechos que destaco a seguir:

Cara Anita, faça um 'C' bem desenhado para que percebas a diferença da escrita destes anos em que te escrevo em comparação aos anos em que lês esta carta. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2018, p. 05)

Sabe Anita, não sei como vai ser a escola - se é que ela vai existir - mas posso apostar que ela vai ser diferente. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 18)

A escola continua sendo o que foi no meu tempo, uns dez anos atrás, acredito que você vai passar pelo mesmo que passei, tudo depende das tuas escolhas. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 21)

Aqui no momento a escola é muito boa, os Institutos Federais costumam ser os melhores do Brasil, não sei na sua época como vai ser, porque o atual Presidente cortou nossas verbas e estamos com risco de fechar em setembro. Espero que na sua época seja tudo melhor. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 30)

No primeiro trecho a remetente acredita que no futuro possa haver mudanças na grafia das letras, talvez não se aprenda mais a traçar à mão livre as letras, ou elas apresentem alguma variação no estilo, em seu desenho, talvez as letras cursivas caiam em desuso, talvez não. Para o segundo autor a escola no tempo de *Anita* seguirá a mesma, visto que ele a percebe igual desde os tempos em que foi aluno. No terceiro fragmento, a aluna tem dúvidas se escolas como os Institutos Federais continuarão a existir e se terão a mesma qualidade de ensino que ela reconhece hoje. Sua dúvida é motivada pelas políticas públicas em educação adotadas pelo atual governo que não somente cortou verbas dessas instituições no ano de 2019, como igualmente deseja instaurar mudanças no currículo, por meio da recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2018 (BRASIL, 2018) e no processo de eleição das equipes diretivas. Todos os fragmentos são projeções de um futuro próximo com base nos acontecimentos sociais em nosso país, assim como em ditos produzidos em diversos campos de saberes a respeito da educação e também da mídia. Afirmar como serão as escolas daqui a dezessete anos é impossível, o que as cartas apresentam são apenas suposições, não mais que isso, mas pensar sobre as naturalizações que os ditos sobre a escola produzem é uma tarefa viável. O foco desta tese não é analisar as produções discursivas sobre a escola, mas centrar nos modos como a habitamos, do que se poderia designar como roteiro ou roteiros escolares.

Heidegger (2002) propõe que não somente o construir pertence ao habitar, mas também o pensar, e que ambos exigem um exercício constante, emoldurar pequenos fragmentos, pequenas ações do construir, nos permite reconhecer o habitar e reafirma ou modifica nossas construções. Dito de outro modo, pensar como construímos e habitamos produz outros modos de construir e habitar. Relaciono tal processo de construir, habitar e pensar constante com o contexto analítico da performance, posto que engendra o reconhecimento de nossos modos de habitar. Ao partir do pressuposto que conhecemos nossos modos de habitar, o reconhecer se trataria de um conhecer novamente ou sob outra perspectiva, para tanto a operação de suspensão se tornaria fundamental. Esse reconhecimento provocado pela suspensão atua como um dispositivo de atualização que

[...] permite interrogar (interferindo e resistindo) sobre o sentido natural e naturalizante (que toma o contingente como necessário) das representações sociais

culturalmente constituídas (espraiando-se da estética à política), representações nas quais se encarnam, se encenam e se reproduzem tipos psicológicos comuns ou cotidianos (previsíveis, controláveis e reprodutores). (PEREIRA, 2012, p. 301)

Por essa razão entendo que as suspensões geradas tanto pelos processos de criação nos grupos de criação performance, quanto pelos programas performativos que criamos, nos permitiram o exercício desse pensar proposto por Heidegger (2002), sobre nosso habitar e nossas construções cotidianas no espaço escolar. Um pensar que tem como pressuposto um não saber para o exercício do talvez. Tais suspensões oportunizaram aos participantes vislumbrar os *reconhecimentos* que emergem de nossos modos de habitar a escola. No entanto, tais *reconhecimentos* não pretendem definir o que é a escola, mas dar visibilidade a algumas verdades que constroem nosso habitá-la. Com a prática dos grupos de criação em performance e a posterior análise dos materiais é possível traçar apenas algumas linhas já bastante conhecidas.

A partir deste exercício do *não saber* de um pensar *o talvez/suspender*, poder-se-ia aceitar o convite de completar o *poema/performance* com o qual iniciei esse segundo subcapítulo, não como a *Anita* no futuro, mas como alguém que se questiona sobre as naturalizações em nossos modos de habitar a escola hoje. A análise do material dos dossiês me permitiria completar o *poema/performance* com inúmeras frases, mas foquei meu olhar naquelas que me pareceram as linhas mais espessas das quais outras linhas são desenhadas. Todas elas formam um desenho, por vezes emaranhado. Essas linhas espessas correspondem às seguintes frases:

A escola é um lugar que nega o corpo e padroniza os comportamentos.

A escola é um lugar que aprisiona.

A escola é um lugar no qual o professor ensina e o aluno aprende.

A escola é um lugar que está em crise.

Essas quatro frases, com as quais eu completaria o *poema/performance*, ao ocupar o lugar de *Anita* momentaneamente, sintetizam ideias recorrentes sobre a escola nos processos de criação das performances dos três grupos de pesquisa, de cada uma delas outras tantas se desdobram. Tais ideias emergiram ao longo da pesquisa por meio da reativação da memória das performances de ocupações estudantis, mediante o contato com material arquivado e oferecem linhas para construção de narrativas sobre o roteiro escolar. Todas elas estão presentes no cotidiano com alguma regularidade, por intermédio da mídia, de artefatos culturais, não se tratam de novidades, pois se o fossem não seriam entendidas como efeitos de naturalização. Elas apresentam um espaço, no qual determinadas corporalidades atuam de

acordo com procedimentos já previstos a partir de saberes e intencionalidades preestabelecidos e, por meio de sua reativação cotidiana transmitem ideias sobre o que é a escola. O exercício de traçar as linhas das narrativas que constituem o roteiro da escola, não descobrem algo oculto, apenas dão visibilidade para o que muitas vezes em nossas práticas sociais, no caso em tela, escolares, estão subsumidos e invisibilizados (TAYLOR, 2013).

As quatro frases, centram-se em dois aspectos que constituem um roteiro, o espaço/tempo e as corporalidades, esses são entretecidos pela previsibilidade, a reativação, a transmissão e o posicionamento. Optei por ter as frases como guias para as reflexões sobre os efeitos de naturalização da escola, ainda que procure abordar em cada uma delas os aspectos do espaço/tempo e das corporalidades. Mesmo ao abordá-las em separado são como linhas traçadas em sobreposição, confundem-se e convocam outras frases presentes no imaginário social que professam verdades sobre as experiências vividas no espaço institucional da escola, no que se entende neste trabalho como currículo.

2.2.1 A Escola é um Lugar que Nega o Corpo e Padroniza Comportamentos

Não por acaso fulgura no topo da lista a frase, *a escola é um lugar que nega o corpo e padroniza comportamentos*. Esta frase tão proferida em nossa sociedade emerge como uma primeira naturalização quando suspendemos nossos modos de habitar a escola. Nas conversas que tivemos nos grupos de pesquisa nos IFs, sobretudo com o grupo do IF CAVG, no qual a maioria era aluno do curso de licenciatura em dança, falas a respeito da negação dos corpos no espaço escolar surgiram com frequência. Algumas delas referiam-se ao mobiliário da sala de aula (classes e cadeiras), como dispositivos que limitam o movimento dos corpos. Ao relatarem as dificuldades de trabalhar nas escolas com a disciplina de dança durante seus estágios alguns performers destacaram que a estrutura escolar com seus horários, as salas de aula com excessivo mobiliário e as condutas relativas aos corpos disciplinados e contidos pelas práticas escolares, dificultava a adesão dos alunos às propostas trazidas pelos performers, como por exemplo no trecho de um diálogo entre a *ProfM* e a *performerG*.

PerformerG - Sabe o que eu acho também professora, essa questão também de construir relações, porque ali (referindo-se a uma escola na qual realizou um estágio) eu tinha um tempo bem maior com eles. Ficava toda a manhã, então foi muito... construiu uma relação mais estruturada e ali (na escola na qual estava estagiando no momento) não. Ali eu tenho que dividir a minha aula com outra pessoa, tenho supervisora me apontando: isso, aquilo, não, tá errado, faz desse jeito. E o tempo é muito curto, são apenas 50 minutos, 40 no máximo. Então não dá tempo assim. O trabalho em dança às vezes exige esse tempo maior.

ProfM - Esse é um dos dramas da dança na escola, não só no Ensino Médio. Porque as aulas têm 45 minutos. [...], mas eu não estou falando só no estágio. Eu estou falando das professoras do currículo que tem que dar suas aulas às vezes, por exemplo, para 15 turmas, dando 45 minutos por semana. Então, essa é a realidade. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 54)

Os tempos escolares impedem ou dificultam o trabalho em dança, na perspectiva da aluna. A rapidez do encontro para o estudo de algo que exige tempo parece um empecilho para essa disciplina. Há no currículo escolar o tempo previsto para dança, mas não há tempo para dançar. Tampouco há espaço entendido como adequado para que os corpos dançam (FALKEMBACH, 2017), muitas vezes as aulas de dança são ministradas nas salas de aula, assim como as aulas da disciplina de teatro. É necessário abrir espaço entre o mobiliário, trabalhar com os alunos nos quarenta e cinco minutos previstos, uma vez por semana. Essa é a realidade, como falou a professora. Disciplinas como dança e teatro são recentes na grade curricular e suas necessidades específicas em relação aos corpos, ao espaço e ao tempo contrariam o funcionamento tradicional da escola.

Ao reativar as performances de ocupação estudantil, por meio dos arquivos e os relatos de alguns alunos que participaram das ocupações estudantis de 2015 e 2016, nosso grupo percebeu que nas atividades propostas pelos ocupantes, a maneira como os estudantes se organizavam para determinadas atividades e as escolhas das atividades desenvolvidas, por vezes, convocavam os corpos a atuarem de modos distintos aos habituais, ainda que, em geral, a organização do espaço de sala de aula, em tantas outras atividades, fosse mantida.

Em nosso segundo encontro no IF CAVG, propus aos performers um experimento. Após um exercício de meditação, com a finalidade de aquietar nosso estado de produção mais mental e abrir outros canais perceptivos, orientei o grupo para que fossem aos poucos, experimentando relações com os *corpos-mobiliários* escolares. O contato com os *corpos-mobiliários* da escola não teria o objetivo de contar ou mostrar algo, alguma mensagem ou história, nem tampouco habilidades acrobáticas, mas sim sentir a materialidade dos *corpos-mobiliários* e como esse contato poderia alterar a ambos. Em determinado momento, após a relação já estabelecida solicitei que os *performers* incluíssem um deslocamento, com o objetivo de sair da sala e, em direção ao pátio da escola, explorar as possibilidades relacionais desse outro espaço, como se os *corpos-performers* e *corpos-mobiliários*, fossem um só. Tal deslocamento, ainda que individual deveria observar e adequar-se ao trajeto grupal sem a determinação prévia do mesmo. O grupo quando saiu da sala de aula ocupou a rua do campus. A necessidade de perceber cada um dos colegas e manter a relação com os *corpos-mobiliários* conferiu um ritmo lento ao grupo, que como uma célula moveu-se interligada, por meio do

olhar, da respiração e com os corpos quase fundidos ao mobiliário escolhido por cada um (cadeira ou classe). Nosso exercício causou estranheza aos que passavam e a um grupo de alunos do IF que estava sentado perto da quadra de esportes, ao qual nossa célula mesclou-se, fazendo uma pequena parada, dispondo seus corpos-cadeiras, corpos-classes entre os alunos ali presentes. Nossa aproximação e conexão com o grupo de alunos permitiu que ouvíssemos as respirações e de imediato instaurou um silêncio também nos alunos que conversavam animadamente. De início, a conversa deu lugar a um silêncio e a troca de olhares entre eles como que a perguntar o que era aquilo e qual seria nossa próxima ação. Posteriormente, surgiram risos constrangidos e olhares direcionados a nós. Sem nenhuma palavra um dos performers retomou o movimento e nosso grupo retornou à sala de aula.

Durante nossa conversa sobre o exercício perguntei aos performers sobre suas impressões, como se sentiram e o que nossa ação os permitia pensar. A sensação de estranheza por parte daqueles que nos observavam, com olhares que indagavam sobre nossas intenções, sobre o que estávamos fazendo e o que aquilo queria dizer foi unânime. Uma das performers fez o seguinte comentário:

PerformerB - Eu penso um pouco nessa coisa do Foucault, sabe? Tem uma tecnologia toda de formação de corpos que a gente tem na nossa sociedade e esse momento é uma quebra dessa hierarquia, da construção do espaço, uma que na escola a gente fica sentado... Uma cadeira que é para cima, de repente vai para cabeça, que é uma quebra. Tipo, opa, cadeira sempre foi para sentar, de repente tem um pessoal maluco andando com cadeira no meio da rua. O que que é isso? (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 57)

A *performerB* identifica em nossa ação a suspensão do uso dos mobiliários escolares que são, por sua vez, signos de dispositivos disciplinares da escola, do controle dos corpos. Ao referir-se à Foucault ela aponta não somente para o trabalho desenvolvido pelo filósofo, como igualmente toda produção no campo da educação que tem reverberações de sua obra. De fato, Foucault não dedicou nenhuma de suas pesquisas ao tema da educação, apesar de ter grande importância em seus escritos, “[...] mas aparece sempre em relação com outros (temas), a partir de outros” (CASTRO, 2009, p. 134). Nas obras *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2010)⁵² e *Os anormais* (FOUCAULT, 2001)⁵³ o autor destaca que a educação ocidental

[...] se inscreve no grande processo de reorganização do poder moderno que começa durante a monarquia e se aprofunda com o fim do absolutismo. Foucault sublinhará

⁵² O original em francês *Surveiller et punir* publicado em 1975.

⁵³ O original em francês *Les anormaux* com publicação 1999, no entanto o livro é a transcrição das aulas de Michel Foucault no Collège de France entre os meses de janeiro e março de 1975.

o processo de disciplinarização da educação, a nova importância que nela ganhará o tema do corpo. (apud CASTRO, 2009, p. 134)

Sibilia (2012) tendo como base não somente os escritos de Foucault, mas igualmente valendo-se de suas ferramentas de análise reforça que a escola é uma tecnologia de época. De tal forma a escola que conhecemos hoje e “[...] nos parece tão ‘natural’, algo cuja a inexistência seria inimaginável” (SIBILIA, 2012, p. 16) nem sempre existiu, ainda que outras formas existissem, elas não correspondem às instituições contemporâneas. A autora reafirma que a instituição que hoje designamos como escola foi concebida “[...] com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade” (SIBILIA, 2012, p. 16-17). A educação formal, por meio das escolas foi um importante dispositivo para o projeto político, econômico e sociocultural da modernidade, visto que seu objetivo, além de capacitar os indivíduos para desempenharem papéis sociais necessários nas frentes de trabalho, intencionavam discipliná-lo de acordo com os parâmetros comportamentais da época. Destarte, a constituição da subjetividade moderna passava pelo disciplinamento dos corpos, era necessário contê-los. As práticas escolares seguem, em certa medida, disciplinando os corpos, por meio de seus mobiliários e as ações possíveis de serem executadas por meio deles.

Fuão (2015) ao analisar como as aulas de teatro se inserem no ambiente escolar ressalta o desconforto dos alunos a serem convocados a saírem de suas classes e disporem seus corpos de outros modos na sala. A autora conta que

[...] ao entrar na aula, a primeira coisa que eles fazem é abrir o caderno, pegar a caneta e aguardar o que será passado no quadro. E mesmo conhecendo meu trabalho, sabendo que provavelmente faremos algo diferente, eles ainda agem da mesma maneira. Ao pedir que guardem os materiais, que afastem as classes e cadeiras ou propor que façamos a aula no pátio, inicialmente sinto um certo desconforto por parte de alguns alunos. No entanto, na maioria das vezes, esse desconforto desaparece ao longo da aula. (FUÃO, 2015, p. 89)

O desconforto dos alunos de acordo com a análise da autora deve-se ao fato dos alunos já estarem habituados às performances da escola e seus corpos aos contornos dos mobiliários escolares:

[...] corporalmente, é visível a segurança e a estabilidade nos alunos nas aulas nas quais eles ficam sentados, aguardando o que o professor vai dizer ou mostrar. Dentro de sua zona de conforto, o aluno tem elementos à sua volta, como as classes e cadeiras, que definem exatamente o que ele deve fazer e o que o professor espera que ele faça. Copiar, realizar os trabalhos, prestar atenção. (FUÃO, 2015, p. 89)

Bonatto (2015), ao relatar suas experiências com performances no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aborda questões semelhantes a respeito dos corpos na escola e sua relação às condutas esperadas em sala de aula. O debate realizado com seus alunos evidenciou a obrigatoriedade de permanecerem sentados por longos períodos de tempo, a repetição e padronização dos gestos (escrever, prestar atenção, ler) e o silenciamento das opiniões dos alunos. Tal discussão trouxe como resultado “[...] a negação do protagonismo aos estudantes, na medida em que seus corpos eram anulados a cada nova ordem” (BONATTO, 2015, p. 103). Em linha semelhante de pensamento MacLaren (1992), como já referido anteriormente, aponta as performances da escola como processos de negação/anulação dos corpos.

Essa ideia de que a escola nega o corpo também é encontrada em diversos artefatos culturais, um dos performers do IF CAGV mencionou um excelente exemplo ao aludir à cena que se tornou ícone do filme *The Wall de Pink Floyd*⁵⁴, produzido em 1982. Nesta parte do filme, o personagem Pink ao ser surpreendido pelo professor escrevendo em seu caderno de poemas é ridicularizado diante dos colegas. As cenas que seguem mostram as crianças ordenadas em filas, na esteira de uma fábrica que os leva a um moedor de carnes e produz uma massa de cor semelhante à massa usada para fabricação de tijolos. Posteriormente há uma grande rebelião dos alunos que tiram os uniformes, destroem as classes e cadeiras, quebram as janelas e as paredes do muro da escola. O refrão da música traz o seguinte texto: *ei professor, deixe essas crianças em paz. No final, tudo é apenas mais um tijolo no muro. No final, você é apenas outro tijolo no muro.* As imagens e a letra da música desse trecho do filme, parece-me que, sintetizam a ideia por nós naturalizada de que a escola nega o corpo. No entanto, a negação deste corpo não é no sentido de fazer desaparecer a matéria corpórea, mas busca transformá-lo em outro corpo.

Sibilia (2012) destaca que o projeto político moderno se centrava na produção de subjetividades que atendessem às necessidades da época e para tanto, não só os conteúdos eram importantes, mas, sobretudo o treino de sua obediência. A autora destaca que uma das principais tarefas, ou melhor, a primeira delas era o adestramento infantil. A fim de habituá-las a ficar

[...] sentadas em seus lugares durante períodos regulares e previamente estabelecidos, obedecendo às ordens superiores. Ou, como traduz o especialista brasileiro Alfredo Veiga-Neto, ‘ensinar as crianças a ocupar melhor seu tempo e seu

⁵⁴ Filme *The Wall*, de Pink Floyd. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vrC8i7qyZ2w&feature=youtu.be>. Acesso em: 23 de julho de 2019.

espaço', ou seja, 'de forma ordeira, disciplinada' e de 'uma forma comum e padronizada'. O primordial, portanto, era forçar essa adaptação dos corpos infantis às definições radicalmente novas do tempo e do espaço que se enunciaram na modernidade. (SIBILIA, 2012, p. 28)

A perspectiva apontada por Sibilía (2012), provoca o movimento de abrir um pouco tal naturalização, rachá-la, suspendê-la. Se entendermos que a escola que conhecemos hoje é uma tecnologia de época criada para atender demandas de um projeto histórico-cultural que intencionava à produção da subjetividade moderna, poder-se-ia pensar que a escola não nega o corpo, mas centra-se justamente nas corporalidades para criar outros corpos. Nas cenas do filme, os corpos das crianças são conduzidos até uma máquina que os mói e produz uma massa da qual serão feitos tijolos, um corpo padrão, igual, que somará para a construção de um muro. De acordo com Sibilía (2012) a escola

[...] foi montada com o objetivo de conseguir algo sumamente improvável: transformar a carne tenra das crianças num ingrediente adequado para alimentar as engrenagens vorazes da era industrial. Algo muito trabalhoso, único na história da humanidade e surpreendentemente recente para nossa compreensão. (SIBILIA, 2012, p. 29)

Destarte, a escola moderna não nega o corpo, mas vale-se de uma série de procedimentos com o intuito de produzir corpos que somem a um projeto político, econômico e sociocultural de uma época. Com efeito, ao fazê-lo nega determinadas corporalidades e valoriza outras. A ideia de que a escola nega o corpo vem, em geral, acompanhada de outra frase: *a escola é um lugar que padroniza comportamentos*.

Após assistirmos a vídeos documentários sobre as ocupações, produzidos tanto pelos grupos de estudantes ocupantes, quanto pelos grupos contrários ligados ao movimento *Desocupa*, eu perguntava aos grupos: vocês ocupam a escola ou a escola ocupa vocês? É possível ocupar a escola cotidianamente? Os grupos sentiam mais ocupados pelas escolas do que as ocupando. Quanto à segunda pergunta a resposta vinha mais como um silêncio, talvez a imaginar como seria ocupá-la no cotidiano. Num dos Cadernos Coletivo de Campo encontrei a seguinte anotação no dia em que debatemos sobre o assunto no IF CAVG:

Permite-me pensar que nos acostumamos devido às criações (pais e escola) que a escola não é um lugar para se ocupar e sim um ambiente que nos exige uma postura / uma disciplina padrão. A ocupação dos estudantes nos leva a pensar que o sistema escolar nos cobra uma autonomia que não é autônoma, porque sempre estamos submissos a algo ou alguém. (DOSSIÊ IF CAVG)

A padronização do comportamento destacado pelo performer em sua anotação permitiria pensar que tanto diz respeito ao comportamento social, ou seja, como aludi anteriormente, a construção de subjetividades, modos de existir em uma determinada época, quanto ao comportamento esperado dos alunos no espaço escolar. Com efeito, um não está descolado do outro, mas engendrado. Conquanto, o foco primeiro será na padronização das subjetividades e posteriormente, tratarei mais especificamente do comportamento esperado dos alunos.

Ao negar determinadas referências socioculturais corporificadas pelo convívio social e familiar de alguns alunos e valorizar outras, referidas como hegemônicas, a escola serve como um dispositivo de época disciplinar que, em conjunto com outros dispositivos, padronizam os comportamentos. Não só os mobiliários, a ocupação espacial e a orientação das condutas atuam como mecanismos na *tentativa* de padronização dos corpos, mas igualmente os currículos, os conteúdos e as visões de mundo apresentadas como aquelas de maior valor. Destaquei na frase anterior a palavra *tentativa*, pois acredito que na escola hoje há muito espaço de resistência a tal padronização, bem como há na sociedade contemporânea muitos outros dispositivos, talvez mais eficazes que o espaço escolar, que atuam na produção das subjetividades, na padronização dos corpos. Outra questão relevante, acredito, é a respeito da produção das subjetividades modernas. Seria possível dizer que a sociedade contemporânea tem a mesma demanda da sociedade entendida como moderna de produzir corpos dóceis e úteis?

Nos debates com os grupos dos IFs ao tratarmos do tema da padronização dos corpos no espaço escolar nos questionamos sobre quais outros artefatos culturais atuam na configuração das subjetividades contemporâneas. As tecnologias eletrônicas e digitais, tais como: celular, computadores, games e internet foram o foco das muitas falas, frases como:

‘Hoje as crianças acham tudo na internet’; ‘os celulares não são usados no ambiente escolar como ferramenta didática’; ‘os celulares impedem a relação entre os alunos’; ‘com os computadores e celulares cada um pode encontrar seu ritmo, tem mais liberdade de escolher’. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 05)

No decorrer da conversa colocamos em suspensão, sobretudo, a ideia de liberdade de escolha de conteúdos e informações proferida no senso comum, que confere a tais equipamentos uma suposta libertação da cultura hegemônica. No Instituto Federal CAVG o grupo mobilizado por tal debate criou duas performances: *Na Sala de Aula Cada Um no Seu Ritmo* e *a Ciranda de Todos e de Cada Um*. Ambas as performances buscaram suspender a

ideia de padronização dos comportamentos e liberdade de escolha. Na primeira, os performers sentados em cadeiras escolares, todos voltados para a mesma direção, com um performer sentado de frente para o grupo, simulando uma sala de aula, cada um dos performers, a partir da escolha de uma música criava sua própria dança, ouvindo a música eleita por meio de fones. Uma coreografia à primeira vista individual, mas que se olhada de fora compunha uma coreografia coletiva. Mobilizados pela questão da padronização dos corpos na escola, nos perguntamos se de fato na escola hoje não há espaço para os ritmos individuais. A extrema individualização no espaço escolar não impede, em certa medida, experiências coletivas? No convívio coletivo de uma sala de aula não há espaços para as individualidades? Coletivo e individualidade são de fato antagônicos?

Na performance, *Ciranda de Todos e de Cada Um*, o grupo mantinha-se em círculo, cada integrante olhava apenas para o seu celular e movia-se de acordo com a orientação recebida em seu aparelho móvel, conforme já descrito na introdução. Os movimentos eram iguais, padronizados, moviam-se todos para o mesmo lado, giravam sobre seu próprio eixo, paravam, com poucas diferenças entre cada um. Essa performance buscou suspender a ideia de liberdade de escolha dos indivíduos, por meio do acesso a informações de seus dispositivos móveis. Ainda que cada indivíduo do grupo de performers estivesse conectado em seu aparelho, realizando as movimentações vistas em seu aparelho, as indicações de movimentos eram as mesmas para todos. Destarte, o processo de criação desses dois programas performativos nos provocou a pensar sobre a naturalização das duas primeiras frases elencadas por mim: *a escola é um lugar que nega o corpo* e *a escola é um lugar que padroniza comportamentos*.

Vale ressaltar que a suspensão gerada pelos debates nos permitiu não só vislumbrar tais naturalizações, mas debruçar-nos sobre algumas linhas que as constituem, alterando um pouco as frases. Poder-se-ia dizer que a escola hoje ainda conserva fortes traços da escola disciplinadora moderna, que intencionava ao adestramento e à obediência dos corpos como marca civilizatória. No entanto, a padronização de comportamentos não é exclusividade dos tempos modernos, visto que há na sociedade contemporânea inúmeros artefatos culturais e dispositivos digitais que controlam os comportamentos, um exemplo bastante citado pelos integrantes dos grupos de pesquisa foi o celular. Sobre o controle comportamental, por meio dos celulares, vimos no IF Restinga um vídeo de Steve Cutts que viralizou nas redes sociais⁵⁵.

⁵⁵ Sugiro ver o vídeo de Steve Cutts *Escravos da tecnologia*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qx8JIoNOz0Y&feature=youtu.be>. Acesso em: 17 de julho de 2019. Ver

Reporto-me mais uma vez a Sibilia (2012) e sua análise sobre a escola em tempos de dispersão. A autora argumenta que na modernidade a padronização dos comportamentos trazia fortes traços de silêncio, retraimento, introspecção, por meio de longas horas dedicadas a leitura e a escrita, aperfeiçoando os músculos na construção de corpos rígidos capazes de aderirem aos ritmos da maquinaria industrial. As subjetividades contemporâneas solicitam “[...] as personalidades a se exhibir em telas cada vez mais onipresentes e interconectadas” (SIBILIA, 2012, p. 48). As corporeidades que atendem às demandas contemporâneas no campo do trabalho são outras, para a autora

[...] se valorizam a livre iniciativa, a motivação o perfil empreendedor e a vocação proativa, como atitudes capazes de mover os mercados e gerar benefícios. Sem esquecer, por outro lado, que isso se dá numa cultura que enaltece a busca da celebridade e o sucesso imediato, combinando nesse projeto a realização pessoal e a satisfação instantânea, exaltando valores como a autoestima, a aparência juvenil e o gozo constante. (SIBILIA, 2012, p. 48)

O conflito gerado pelo choque dos fortes traços modernos na escola e as subjetividades contemporâneas são, na visão da autora, um dos grandes disparadores do que hoje se instituiu chamar de crise da escola. A escola é um lugar que está em crise, uma das frases que fulgurou em nossa lista de naturalizações sobre a escola. No entanto, antes de abordar essa frase, há na linha que constitui a frase, *a escola é um lugar que nega o corpo*, um outro traço que gostaria de riscar, qual seja, a escola nega o corpo como meio pelo qual o pensamento se produz. O trecho a seguir de uma das *Cartas para Anita* sugere esse outro riscado, nele a aluna escreve que:

A escola ainda ignora o corpo que diz, o corpo que conta, o corpo que move, o corpo que significa e o corpo que somos. É importante que você saiba disso: você não tem um corpo, você é esse corpo, ele pensa com você e você pensa com ele. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 15)

Na visão da aluna a negação do corpo não alude ao fato de imobilizá-lo com a finalidade de docilizá-lo, mas indica que a escola nega o corpo ao entendê-lo descolado da ação de aprender como se o pensamento e a aprendizagem fossem algo não corpóreo, passando numa dimensão não corpórea. A ideia de que somos a tríade corpo-mente-espírito não é nada recente na cultura ocidental, mas ainda é bastante presente. Ao corpo cabe o movimento, a irracionalidade, à mente o raciocínio, a elaboração do pensamento e ao espírito (ou alma) a presumida essência, manifesta pelos nossos desejos e emoções. Assim, poder-se-ia pensar que

também o canal do artista. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/steviecutts/featured>. Acesso em: 23 de julho de 2019.

há nos modos como habitamos a escola uma forte disjunção entre corpo e mente, sobretudo no que tange a produção de conhecimento e os processos de aprendizagem. De acordo com Gallo (2017) a educação ainda hoje tem fortes marcas da “concepção platônica do aprender”. O autor explica que para Platão, o conhecimento

[...] é uma função da alma racional. Como essa alma é eterna, ela participa do ‘mundo das ideias’ (que é diferente do mundo material, sensível, cópia imperfeita daquele) e, assim, a alma racional participa das ideias, as conhece, as contém em si. A questão é quando a alma se encarna em um corpo que nasce, dadas as limitações do material, ela se esquece de todas as ideias. Ao longo da vida, a alma vai, aos poucos, se ‘recordando’ daquilo que já sabia. O aprender constitui-se, pois, numa recongnção, em voltar a saber algo que já se sabia. (GALLO, 2017, p. 104)

O aprender na concepção platônica seria o processo de lembrar o que a alma já sabe e não um processo corporal. Gallo (2017), como referido acima, destaca que mesmo as teorias pedagógicas contemporâneas conservam traços da concepção platônica, ou seja, não rompem com a separação entre corpo-mente-espírito e, assim, não compreendem o aprender como uma ação corpórea, mas o corpo é tomado como um suporte na ação de aprender. Nesse sentido, vale destacar que mesmo ao aproximar a performance da educação seria relevante atentar para a disjunção entre corpo e mente, que me parece bastante incorporada nas práticas pedagógicas. A perspectiva da pedagogia crítico-performativa, proposta por Pineau (2013, p. 51), apresenta duas maneiras como a performance é empregada na educação: a primeira seria a exposição dos corpos por meio de apresentações (discursos, cenas, apresentações orais) sobre os conteúdos trabalhados, com a finalidade de avaliar ou entreter, seriam as apresentações dramatizadas ou não para o fechamento de um ciclo de aprendizagem. A segunda, defendida pela autora, vê na performance a possibilidade de integrar todo o processo de aprendizagem, ou seja, “[...] o corpo como meio de aprendizagem” (PINEAU, 2013, p. 51). A ênfase desta segunda abordagem da performance na educação significa

[...] aprender pelo fazer e pode incluir qualquer aproximação experiencial que convide os estudantes a lutarem corporalmente com conteúdos da disciplina. Além do mais, a metodologia da performance enfatiza o processo em detrimento do produto ao solicitar que os estudantes usem seus corpos sistematicamente durante um período de tempo, do que simplesmente ao fim da unidade. [...] a pedagogia da performance designa um ato deliberado, um ato de autoconsciência, um ato que exige que os performers pensem como e por que seus corpos se comportam da maneira como se comportam. (PINEAU, 2013, p. 52).

Para a autora um corpo ativo, um corpo que atua aprende “[...] de maneiras tais que são eminentemente mais pessoais, aplicáveis, críticas e duradouras do que qualquer outro

método de ensino que eu [a autora] tenha utilizado” (PINEAU, 2013, p. 55). Parece-me que mesmo rompendo com algumas tradições no campo da educação Pineau tece sua linha de pensamento sobre a pedagogia performativa, pouco rompendo com a matriz platônica, posto que para autora, a pedagogia crítico-performativa é vista como um meio de posicionar “[...] os corpos em ação na sala de aula, uma vez que acredita que esse seja um meio mais certo de ajudar aqueles corpos a se tornarem ativos na esfera social” (PINEAU, 2013, p. 55). Os corpos ativos em sala de aula teriam condições de melhor elaborar o pensamento sobre o próprio corpo. Ou seja, “[...] a performance possibilita um salto imaginativo dentro de outros tipos de corpos, outros modos de ser no mundo e, ao fazê-lo, ela abre para possibilidades concretas e incorporadas de resistência, reforma e renovação” (PINEAU, 2013, p. 52). No entanto, a frase da aluna não se refere somente à movimentação e ao engajamento do corpo em sala de aula, mas a uma perspectiva que rompe com a matriz platônica ao dizer: *você não tem um corpo, você é esse corpo. Ele pensa com você e você pensa com ele*. A aluna não separa corpo de pensamento, posto que é no corpo que o pensamento se produz.

Ao pensar as perspectivas da performance para educação, Icle (2013) entende o corpo na performance de modo bastante similar ao da aluna. O autor compreende que

[...] a performance não propõe que os alunos se levantem de quando em quando e lembrem-se que tem um corpo, não se trata de ativar o corpo de forma regular para melhor pensar, mas pensar com o corpo. Não há separação na Performance entre corpo e pensamento. Realizar uma performance ou pensar a Educação como performance não é outra coisa senão um ato que condensa, em uma fração de segundos, a totalidade, a inteireza, o corpo. Trata-se de compreender o corpo não como receptáculo, tampouco como instrumento para atividades mais dignas e nobres, como o pensamento, mas pensar o corpo como protagonista do ato que ele mesmo protagoniza. (ICLE, 2013, p. 20-21)

Para pensar o corpo como protagonista do ato que ele mesmo protagoniza, há que entender antes que pensar é uma ação e que tal ação não está fora do corpo, mas é produzida por ele e nele, não há divisão entre corpo-alma-mente. Ao apresentar as dimensões do aprender na obra de Deleuze, Gallo (2017) destaca a dimensão da corporeidade. O filósofo francês ao pensar a educação, ou o ato de aprender, contrapõe-se à tradição platônica que compreende a aprendizagem como uma reconhecimento. Deleuze para romper com a tradição platônica “[...] se ampara em Espinosa, filósofo do século XVI que se colocou na contramão da tradição filosófica ao afirmar a não separação entre corpo e alma, entre corpo e mente, de modo que pensar é um ato físico” (GALLO, 2017, p. 108)⁵⁶. Destarte, a naturalização da

⁵⁶ No capítulo V retomo essa discussão sobre o aprender no e pelo corpo e suas implicações na noção de currículos-performance.

escola como um lugar que nega o corpo refere-se tanto ao disciplinamento dos corpos na tentativa de produção de corpos dóceis e úteis, quanto na tradição ocidental de separar corpo, mente e alma, compreendendo que pensamento é outra coisa que não ação corpórea. Na grande maioria das escolas as disciplinas que engajam o corpo que não sentado, como a educação física, o teatro e a dança, são concebidas pela comunidade escolar como relevantes para que o aluno aprenda cuidados básicos de saúde, para prática de esportes nos quais o desempenho é estimulado pelas competições, para que se expresse melhor, trabalhe com mais facilidade em grupo, entre outras aptidões que giram em torno do objetivo de obter controle sobre seu corpo, como um objeto a ser manuseado, controlado. Às duas primeiras frases aludidas como as naturalizações sobre a escola, a escola é um lugar que nega o corpo e padroniza comportamentos entretece-se a segunda frase: *a escola é um lugar que aprisiona*.

2.2.2 A Escola é um Lugar que Aprisiona

Não deixa essas quatro paredes te emparedarem. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, p. 29)

Esse foi o conselho de uma aluna à *Anita* em sua carta. A frase sugere que as paredes da escola atuam como limitadores daquilo que alguém pode vir a ser, as paredes da escola não só imobilizam os corpos como os aprisionam, podem emparedar. Ao entender a escola como uma tecnologia de época, com fortes traços da modernidade, na qual o poder disciplinar busca produzir corpos dóceis e úteis, seguindo os estudos de Foucault, poder-se-ia dizer que a escola, assim como em outras instituições disciplinares centram-se em quatro técnicas:

1) a distribuição dos corpos no espaço. Para isso são usados vários procedimentos. A clausura [...] o quadriculamento [...] localizações funcionais. 2) O controle de atividade: horário (atividades regulares em minutos elaboração temporal do ato [...] correlação entre corpo e os gestos, articulação do corpo com os objetos, utilização exaustiva do tempo. [...] 3) A organização da gênese (o problema é como capitalizar o tempo): divisão do tempo em segmentos nos quais se deva chegar a um termo, serialização das atividades sucessivas, o exercício como técnica que impõe aos corpos tarefas repetitivas e diferentes, porém graduadas. 4) A composição das forças: articulação e localização dos corpos, combinação das séries cronológicas, sistema preciso de mando. (CASTRO, 2009, p. 112)

Castro (2009, p.112) a partir de Foucault destaca ainda que os instrumentos que servem às técnicas do poder disciplinar são a vigilância, a sanção normalizadora e o exame. Para Foucault não só a prisão utiliza as técnicas de disciplina, mas igualmente os hospitais, os asilos e as escolas. Ao pesquisar sobre o poder disciplinar, o autor não emite julgamentos

sobre o seu caráter, qualificando-o entre bom ou mau, para ele ambos (poder e disciplina) seriam produtivos, o seu foco estava em analisar os jogos de poder da sociedade moderna.

No entanto, os limites de tempo, espaço e ações impostos pela escola são considerados, de acordo com Sibilía (2017), na sociedade contemporânea como limitadores do crescimento e do desenvolvimento da criatividade dos alunos, posto que em geral contrariam ou ignoram seus desejos. A sensação de um dos alunos é que a escola, como um lugar que o obriga a algo não desejado só pode ser ruim, ele escreve que:

Olá pessoa, a escola no seu tempo pode estar ruim, mas relaxe, uma instituição que nos obriga a ser algo, ou aprender algo contra as nossas vontades vai ser ruim. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 29)

Na escrita dos dois alunos as limitações do ambiente escolar, imobilizam, desconfortam, cerceiam suas liberdades de ir e vir, de escolha e de agir *livremente*. Esses dois fragmentos de cartas destinadas à *Anita* assomam uma ideia de liberdade como ausência de limites, como se em outros espaços sociais não estivéssemos sujeitos às relações de poder. Mas seriam elas (liberdade e ausência de limites) sinônimos? Ao seguir na linha de pensamento de Foucault, poder-se-ia dizer que não são sinônimos, a primeira (liberdade) é inerente às relações de poder e a segunda (ausência de limites) seria a liberação do homem, vista com certa desconfiança pelos olhos do filósofo. A liberação do homem suporia “[...] a existência de certa natureza ou fundo humano que teria sido aprisionado por diferentes processos históricos e que, portanto, basta suprimir os produtos de tais processos para que apareça a natureza humana” (CASTRO, 2009, p. 247). No entanto, para Foucault aquilo que se compreende como “natureza humana” é constituída histórica e socialmente, por essa razão o autor não compreende a liberdade como ausência de poder, mas como relações de poder suscetíveis a mudanças, o filósofo não usa a palavra liberdade, mas sim a expressão “práticas de liberdade”. As relações de poder não excluem a liberdade, pois ela é condição “[...] para a existência do poder” (CASTRO, 2009, p. 247).

A liberdade de escolha como meio de satisfação pessoal neste caso, penso que advém das recorrentes mensagens dos mais diversos artefatos culturais, junto com elas vêm valores que dão ênfase a relações sociais isentas de conflitos, centrados no bem-estar físico e emocional, “[...] derivados de um ideal de felicidade ou realização pessoal que atravessa todos os âmbitos e já não parece encontrar obstáculos nem diques capazes de inibi-lo” (SIBILIA, 2017, p. 49). Por outro lado, ou um outro aspecto dessa questão, diz respeito às tendências de mercantilização da educação. Com o enfraquecimento do Estado na lógica neoliberal as

políticas públicas passam a ser orientadas pela ótica empresarial. Santos (2017, p. 9) alude que “[...] nessa direção, as soluções para problemas educacionais passam a ser pensadas em termos de mercado, e vários serviços prestados pelo setor público passam a ser privatizados”. Tal deslocamento de poder nas políticas públicas reverbera de modo significativo no campo do currículo. Para a autora, se no passado “[...] os empresários exerciam influência na educação, hoje, de forma crescente, eles não apenas fazem pressão ou tentam infiltrar suas ideias, como também penetram no mundo educacional, passando a operar em seu interior” (SANTOS, 2017, p. 9). Tais alterações refletem nas práticas e no sentido da educação escolarizada.

Biesta (2013) ao analisar a questão da aprendizagem contemporânea, de um ponto de vista muito similar ao de Santos (2017) aponta que as relações educacionais passaram a basear-se em termos de transação econômica, na qual os alunos passam a ser clientes. Para o autor,

[...] esta é a lógica que existe por trás da ideia de que as instituições educacionais e os educadores individuais devem ser flexíveis, que devem responder às necessidades dos aprendentes, que devem dar a seus aprendentes *value for money* [bom uso do seu dinheiro], e talvez até que devem operar segundo o princípio de que o aprendente/consumidor está sempre com a razão. (BIESTA, 2013, p. 37)

Deste modo, a obrigatoriedade de frequentar a Escola imposta pelo estado, mas sob a lógica de mercado, colocando o aluno como cliente, um espaço no qual se aprende algo “contra as nossas vontades”, pode ser entendida pelo aluno como algo ruim, algo que aprisiona sua liberdade de escolha. Com isso, não digo que não haja nas escolas práticas com as quais os alunos sintam-se aprisionados, mas faço apenas um breve exercício de suspensão dessa naturalização, tendo como referência análises do campo da educação.

No Instituto Federal da Restinga, no qual o grupo de performers foi composto por uma turma do segundo ano do Ensino Médio, pude observar como os alunos portam-se no cotidiano da sala de aula, como seus corpos se posicionam nas cadeiras e interagem entre si. Antes, contudo, vale lembrar que os Institutos Federais, nos quais realizei a pesquisa organizam o espaço/tempo da escola, em alguma medida, de maneira diferente do convencionado nos espaços escolares mais tradicionais.

A primeira coisa que me chamou a atenção foi a ausência do sinal sonoro que marca o término e o início de cada período, ainda que mantenha horários fixos para cada uma das disciplinas. Desse modo, alunos e professores devem se autoregular para fazerem-se presentes no local e no tempo preestabelecido. A organização espacial das salas de aula, em geral,

mantém a disposição de classes e cadeiras em filas, mas a adequação e mudança desses mobiliários, por parte dos alunos, não é compreendida como indisciplina pela maioria dos professores. Quando solicitei a alteração do espaço, retirando do centro da sala classe e cadeiras para que pudéssemos nos organizarmos em círculo, não percebi resistência por parte dos alunos, ao contrário mencionaram o nome de alguns professores que constantemente solicitam a alteração da disposição dos mobiliários. No registro de uma das minhas impressões, por meio de áudio no grupo de WhatsApp que criei para cada IF, após o segundo encontro com o grupo do IF Restinga, digo o seguinte:

Seus corpos, na maioria das vezes, ficavam sentados como se estivessem jogados, alguns com os pés nas cadeiras, outros como se num abandono do corpo, mas também se moviam livremente pelo espaço. Os alunos ocupavam o espaço da sala de aula com fluidez, sem que isso fosse entendido como uma intencional rebeldia ou contrariedade às regras comportamentais idealizadas do espaço escolar. Corpos que faziam questão de mostrar seus afetos e vínculos amorosos, como se na escola fosse também o espaço no qual é possível exercitar um corpo sexualizado e amante, sobretudo quando esse corpo ama e deseja fora da lógica heteronormativa. (DOSSIÊ IF RESTINGA, 2019, p. 8)

Se por um lado, ainda hoje há escolas bastantes disciplinadoras, rígidas, por outro, percebi nos Institutos Federais, onde realizei os grupos de criação em performance, um esforço por parte das instituições em criar espaços nos quais os alunos sintam-se mais livres, mais *autores* do espaço. Isso pode ser uma tentativa de resposta a tão alardeada crise na educação, pode ser a escola adaptando-se às novas subjetividades e atendendo às demandas do mercado, não sei, a pensar.

Ainda que os Institutos Federais com os quais trabalhei incorporem outros modos de habitar a escola, eles mantêm práticas disciplinares como exames, tempo regulado para as atividades, espaços específicos para o desenvolvimento dessas atividades, a separação dos alunos por série e faixa etária, a divisão das disciplinas. Na escrita dos alunos, as paredes da escola podem emparedar os corpos; como se deixassem-o fixo, imóvel; obrigam os estudantes a fazerem coisas que não desejam, matam o desejo, o corpo, seria a prisão como um espaço que mata, anula a possibilidade de ação e do desejo daquele que se encontra aprisionado. Por conseguinte, poder-se-ia indagar, então, se com todas estas limitações é possível criar na escola. A partir dessa noção de prisão como a morte do desejo, do movimento e da ação de alguém, talvez nada fosse possível. Mas ao pensar a liberdade como jogo constante das relações de poder, ao pensá-la como sugere Foucault, como *práticas de liberdade*, com espaços de resistência a noção de prisão alarga-se um pouco e poder-se-ia pensar nela como

limites impostos por alguém ou até mesmo autoimposto. Nessa perspectiva seria exequível criar?

A ideia de que os processos de criação ocorrem por meio de total liberação, ou seja, sem que o artista se imponha limites, talvez seja uma das naturalizações sobre o trabalho artístico. Soma-se a isso a ideia de que a arte se dá por intermédio da livre expressão, a figura do artista é vista romanticamente, como alguém totalmente livre, não sujeito a regras.

Atuo como atriz e performer há mais de vinte anos e em todos os cursos que fiz e processos de criação dos quais participei os limites, as regras, em geral autoimpostas, eram a força motriz da criação. A demonstração do processo de criação do ator Carlos Simioni, do Grupo Teatral Lume, é para mim um exemplo contundente, a começar pelo título: *Prisão para a liberdade*. Essa demonstração-espetáculo enfoca o fato do artista se colocar limites, ter que aprender a tecnificar o seu corpo, o que em certa medida aprisiona o ator. Mas com o intuito de que essa prisão da técnica seja o meio pelo qual o ator transcenda, vai além de si mesmo e além da própria técnica. Na visão de Carlos Simioni, sem essa prisão o ator não consegue encontrar a liberdade⁵⁷.

No campo da performance os limites do performer não tem tanta relação com o estudo de uma técnica, mas sim os limites que impõe a si mesmo. Uma das características marcantes da performance arte é o desafio dos limites, sobretudo os limites do corpo do performer. O artista ao suspender determinadas naturalizações impõe-se limites, como por exemplo, no espetáculo de Michel Melamed, intitulado *Regurgitofagia*⁵⁸, no qual o ator a cada reação sonora dos espectadores leva choques. O performer se autoimpõe essa situação para provocar em si e no público questionamentos sobre a contemporaneidade. Paradoxalmente, os limites, ou parafraseando Carlos Simioni, as prisões, muitas vezes, permitem a experiência da liberdade.

A analogia da escola como prisão desenha-se também por intermédio de linhas que a definem como um espaço que isola o aluno do mundo, como se não os preparasse para viver das exigências do que se entende por “mundo real”, provocando a alienação dos estudantes. Uma das críticas, ou acusações dirigidas à escola, de acordo com Masschelein e Simons, é o seu suposto caráter alienante. “O foco no currículo escolar não permite, de modo algum, uma conexão real com o mundo, tal como é experimentado pelos alunos. A escola, portanto, não só

⁵⁷ Tais informações são oriundas da minha observação do trabalho *Prisão para a liberdade* e posteriores conversas com o ator. Quando decidi inseri-las na tese, enviei áudio pelo whatsapp para Carlos Simioni, a fim de detalhar e de obter sua autorização para tal explicação.

⁵⁸ O espetáculo *Regurgitofagia* estreou em 2004. Algumas cenas do espetáculo podem ser vistas online. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rf-VHlkYJeA&feature=youtu.be>. Acesso em: 15 de março de 2020.

se fecha para a sociedade, mas também se fecha às necessidades dos jovens” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 13). Uma aluna que participou da performance *Cartas para Anita*, refere-se à escola como prisão neste sentido, ela escreve:

Talvez a escola tenha parecido um lugar entediante (e por vezes é) e foi obrigada a frequentá-la por um longo período de tempo. As vezes pensamos nela como uma prisão e o lugar onde as coisas realmente acontecem é fora dela, mas isso não é verdade. Da escola vem as primeiras amizades e inimizades, as primeiras brigas, discordâncias e amores. Talvez o conteúdo aprendido seja uma ínfima parte do conhecimento adquirido. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 42)

A sensação de escola da aluna é de que a escola é uma aparente prisão, posto que à primeira vista a isola do mundo, mas as experiências vividas por ela levam-na a crer o contrário. Será que a escola seria um mundo? Será que a escola seria uma dimensão do mundo? Poder-se-ia pensar como, propôs Arendt (1957) em seu artigo *A Crise na Educação*, no qual a filósofa argumentava que ainda que a escola apresentasse o mundo às novas gerações, não era o mundo nem deveria sê-lo? Para a autora a escola teria a função de ser a transição da família para o mundo. O mundo com o qual se tem contato na escola diz respeito somente aos conteúdos? Na sensação de escola da aluna os conteúdos seriam uma ínfima parte do conhecimento adquirido, pois as experiências vividas nas relações desse espaço, no qual seus limites físicos e comportamentais dão forma ao que designamos como escola, também ensinam sobre o mundo. Poder-se-ia pensar que as relações interpessoais no espaço escolar também ensinam? Nas falas da maioria dos alunos e performers que participaram dos grupos nos IFs e dos depoimentos sobre as ocupações estudantis, as relações entre alunos, alunos-professores, alunos-funcionários revelam muito sobre o existir no mundo.

O programa performativo *Teia de afectos* criado no IF Camaquã suspende, em alguma medida, essa naturalização de que a escola é uma prisão por isolar os alunos do mundo. Um dos aspectos abordados por nós na criação desse programa foi disparado pelos depoimentos dos alunos que ocuparam as escolas nos quais muitos deles, nos vídeos que assistimos, e também nas entrevistas que realizei sobre as ocupações no ano de 2017, relatam que aprenderam muito mais no período das ocupações do que se estivessem com as atividades cotidianas da escola.

O aluno Bruno, entrevistado por mim em 2017, contou-me que ficou quase todo o tempo da ocupação na escola e que nesse tempo aprendeu muito. As suas palavras foram:

[...] eu, por exemplo, dos trinta e um dias, dois eu não dormi aqui, o resto eu dormi aqui. [...] eu aprendi mais nesses dias de ocupação do que os três anos de ensino médio. (PAZ, 2017, p. 37)

Com efeito, creio que a intensidade e as tensões vividas nesse período de corpos-sociais e de tempos/espacos descontínuos geraram conhecimentos imensuráveis. Acredito que a vivência intensa dos alunos ocupantes provocada pela suspensão do cotidiano e a exigência de atuarem mais como partícipes das ações escolares e menos como observadores produziu nos alunos uma sensação temporal distinta, como se o tempo tivesse dilatado. Essa sensação de dilatação do tempo amplifica nossas experiências e por isso, talvez a sensação de aprender mais coisas na vivência das ocupações do que no cotidiano escolar. Contudo, isso não quer dizer que no cotidiano escolar os alunos atuem somente como observadores, mas que suas vivências participativas sejam mais diluídas.

Essa ideia de dilatação do tempo e da percepção me remete à descrição que Bonfitto (2014) faz de sua experiência na performance *A artista está presente* de Marina Abramovic. Nessa descrição o autor divide a experiência em dois momentos muito distintos: o primeiro como observador e o segundo como participante. Para Bonfitto (2014), o primeiro momento, observar a artista e o seu parceiro momentâneo de olhar, ainda que sugerisse alguma intensidade, não o instigaram. Como observador não foi possível a ele dimensionar a experiência daquele que estava com Marina, o autor descreve sua percepção desse momento como genérica,

[...] nesse sentido, me deixei cair na armadilha criada pelas próprias condições em que a performance foi proposta. Desse modo, a opção por tais condições revela, dentre outras implicações, uma, ao meu ver, fundamental: a visão, sentido mais cultivado e privilegiado nos dias de hoje, no caso das artes performativas, não necessariamente funciona como veículo de experiências, não garante a vivência de experiências, não necessariamente as captura. [...] tal aspecto está relacionado com a distância existente entre visão e participação direta, considerados aqui como fatores constitutivos da experiência. No caso, essa distância se revelou como um abismo intransponível. (BONFITTO, 2014, p. 92)

Entretanto, quando Bonfitto se coloca como participante é que a performance acontece. O ator faz uma belíssima descrição desse momento. Um dos pontos que eu gostaria de destacar é sua impressão de dilatação do tempo e sua mudança de percepção do espaço do entorno, como se tempo-espaço suspendessem. Ele conta que:

O contato com seus olhos gera, com o passar do tempo uma espécie de afinilamento do espaço e uma diluição do tempo cronológico. Seus olhos já não são mais as imagens ou falas, mas qualidades. Ao mesmo tempo, as sonoridades produzidas pelo ambiente vão se tornando cada vez mais distantes, até se transformarem numa frequência contínua. (BONFITTO, 2014, p. 91)

Aludo a essa experiência de Bonfitto, pois me parece que a intensidade dos acontecimentos, que implicaram ações nas quais os alunos se colocaram mais como participantes do que como observadores gerou neles a sensação de dilatação do tempo e de um aprender mais incorporado, mais inominável racionalmente, um aprender no qual sentir e perceber se mesclam, mas são de difícil descrição e mensuração. Ao ouvir não somente do aluno Bruno, mas da maior parte dos alunos entrevistados na primeira etapa da pesquisa a afirmação de que aprenderam mais com as ocupações do que aprendem nas aulas, além de relacionar tal conclusão com a experiência descrita por Bonfitto, me perguntei se na escola não há esses momentos, nos quais os alunos são mais observadores e outros nos quais são mais participantes.

Em nossa conversa sobre os documentários e memórias das ocupações com o grupo de *performers* do IF Camaquã, quando discutimos sobre essas falas dos alunos, perguntei ao grupo se eles percebiam que aprendiam somente na sala de aula, como supostos observadores ou se outras vivências nos espaços escolares lhes permitiam pensar diferente. Se eles se sentiam somente observadores no espaço escolar ou também participantes? Quando fiz essa última pergunta ressalté que participar, na minha opinião, não era só o fato de estar movendo-se ou executando uma tarefa, mas era mais que isso. Participar era sentir-se parte do que estava acontecendo, ainda que eles estivessem sentados ouvindo uma explicação. Fiz essa ressalva, pois, assim como temos a tendência de separar mente e corpo, acredito que a ideia de participação em geral reporta a estar em movimento, dizendo como deveria ser isto ou aquilo. Por essa razão o exemplo da descrição de Bonfitto me parece produtivo. Tanto no momento em que ele se descreve como observador da ação quanto quando ele participa da ação, em ambos os casos ele está agindo, ainda que aparentemente seu corpo não se mova, mas seu corpo observa e posteriormente senta e olha.

Intuo que a diferença é que no primeiro momento, a distância da ação lhe permite pensar sobre o que supostamente acontece entre os dois que se olham, seu corpo analisa o espaço, os corpos que se olham, a percepção temporal é outra, talvez de que o tempo se arraste. Quiçá seja difícil depois de algum tempo manter-se interessado, posto que os afetos que lhe chegam são suavizados pela distância, como as ondas provocadas quando jogamos uma pedra em uma água parada, as ondas que ocupam o maior espaço e estão mais longe do centro da ação são mais suaves, menores, enquanto as do centro são concentradas e mais definidas. Com efeito, ambas coexistem simultaneamente e são importantes, seria impossível viver sempre como um observador distanciado, bem como seria insuportável viver continuamente num estado presente-do-presente. Ambas as experiências acredito que sejam

importantes, sendo improdutivo talvez pensar em hierarquias sobre elas, posto que nos dois casos observar e participar produzem afectos diferentes. Quando questionei os *performers* a respeito de suas sensações quanto às experiências de observadores e participantes, minha intenção era compreender um pouco mais sobre como eles acreditavam que se aciona mais um e outro estado. Para os *performers* foi difícil encontrar respostas. Eles mencionaram que nas disciplinas que sentiam mais dificuldades sentiam-se mais como observadores, mas também tinha a ver com o comportamento dos professores, das tarefas nas quais eles deveriam buscar respostas, enfim, não conseguimos chegar a nenhuma resposta definitiva, mas o ponto com o qual todos concordaram foi que muitas vezes fora da sala de aula, no espaço da escola eles vivem experiências com as quais aprendem e marcam suas vidas.

Nesse sentido nossa *Teia de afectos* convidava os alunos do IF Camaquã a indicar no espaço do pátio central um ponto do qual tivessem a memória de um momento importante, de um saber aprendido sobre o que quer que fosse. Em cada um desses pontos os participantes colocavam pequenos cartões com sua memória, seu nome ou a informação que desejassem, ao cartão colávamos nosso fio elástico. Após três turnos de performance tínhamos uma teia com trezentos metros de elástico e um pátio entretecido por memórias, por afectos.

Ao criarmos a Teia de afectos nosso grupo considerou que em cada lugar do campus há memórias provocadas por afecções, encontros de corpos que produziram transformações. Nossa intenção com este programa era dar visibilidade a esses afectos e aos movimentos que eles geram no deslocamento dos corpos. A noção de afecto na pesquisa em tela é um *roubo* meu de Deleuze, que por sua vez, amparou-se em Spinoza (GALLO, 2017). Ao abordar a origem e a natureza dos afetos, Spinoza (2010, p. 163), define afecto como “[...] as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo as ideias dessas afecções”. Essa definição nos distancia da ideia difundida no senso comum de afeto como um sentimento terno por alguém ou alguma coisa e amplia seu significado, deslocando do substantivo para a ação. Gallo explica que para Spinoza “[...] os corpos se movimentam e se transformam, como resultado de encontros com outros corpos e situações” (GALLO, 2017, p. 108). Essas transformações resultantes dos encontros de corpos são designadas por Spinoza como afecções. Para o filósofo que não compreendia corpo e mente separados, as afecções produzem alterações nos corpos e tais “[...] mudanças no corpo implicam também as mudanças no pensamento, posto que corpo e mente são dois aspectos de uma mesma realidade” (GALLO, 2017, p. 108).

Ao tecermos nossa teia de afectos, demos visibilidade a esses encontros que transformaram cada um e cada uma que marcou no espaço sua memória/afecto, mas o conjunto dos afectos, materializado por meio da teia, evidenciou as suas relações.

Para o professor Gustavo, que consentiu gravar em vídeo sua percepção da performance, nossa teia remete às relações entre os indivíduos que circulam e compõem o espaço escolar e tais relações, na opinião do professor integram o currículo, ele diz que:

O currículo, muitos pensam que é só o conteúdo que a gente trabalha na sala de aula, mas na verdade o currículo é tudo. No momento em que a gente está usando o espaço escolar o currículo já está sendo trabalhado. As nossas ações diante dos estudantes, o bom dia, o boa tarde, as conversas que nós temos fora da sala de aula, tudo isso faz parte do currículo. Então esse trabalho acredito que tem a ver com as relações que nós temos entre colegas, os estudantes, isso tudo faz parte do currículo escolar, acredito eu. (DOSSIÊ IF CAMAQUÁ, 2019, p. 33)

Se as relações no espaço escolar podem ser consideradas aspectos do currículo escolar e elas exigem flexibilidade dos corpos, poder-se-ia pensar que há nos conteúdos do currículo ainda que preestabelecidos pelos documentos, pelos arquivos, alguma elasticidade quando performados pelos corpos? No primeiro trecho da fala do professor Gustavo, ele diz que as relações exigem flexibilidade, que os encontros provocam mudanças e complementa na segunda parte, dizendo que tais mudanças são parte do aprendido na escola. O encontro entre alunos, professores e também com os conteúdos não geraria igualmente a necessidade de um deslocamento de si mesmo? Não seriam esses fios de afecções uma espécie de tecido da escola?

2.2.3 A Escola é um Lugar no qual o Professor Ensina e o Aluno Aprende

Ao tomar as ocupações estudantis como performance e analisá-las para usá-las como disparador nos processos de criação dos grupos, um dos pontos que destaquei foi a suspensão dos papéis sociais desempenhados na escola. Nas ocupações os alunos passaram a gerir o espaço, decidindo as atividades, as aulas, quem as ministraria, bem como os tempos e os espaços reservados para cada uma delas. No entanto, a suspensão dos papéis sociais não teve a ver com uma suposta inversão – os alunos passaram a ser professores e os professores alunos –, acredito que exigiu de todos os atores da escola a criação de outros papéis, ou melhor, a criação de personagens híbridos. Senão a criação de outros papéis, ao menos o estranhamento ao tentar seguir atuando do mesmo modo. Isso sugere que aqueles que não conseguiram engendrar novos modos de atuação optaram por sair de cena.

Os alunos não deixaram de ser alunos, mas abandonaram uma presumida passividade. Um dos professores que entrevistei para o piloto da pesquisa em tela acredita que a escola como está constituída hoje é muito mais um espaço no qual o aluno é um cliente, e não um membro da comunidade escolar capaz também de compô-la. A percepção desse professor vai ao encontro das ideias de Sibilia (2013) e Biesta (2013). O professor diz que:

[...] o colégio é isso hoje em dia, em espaço para deixar o aluno não querer ficar aqui [...] é o espaço do diretor, é do professor, o aluno é nosso produto, nosso cliente. (PAZ, 2017, p. 23)

Ao ficarem responsáveis por todas as atividades da escola, os estudantes suspenderam esse papel de *aluno-cliente* exposto na fala do professor e desempenharam papéis híbridos. Durante as ocupações,

[...] os estudantes deixam de ser alunos, em seu espaço contraditório de conforto-revolta, para assumirem a posição de um devir-aluno. O aluno que não está mais sentado à espera do saber transmitido pelo professor, como receptáculo de informações privilegiadas que o conduzirão a uma transformação interna e, no melhor dos mundos, as mudanças nas relações com a coletividade, produzindo enfim as transformações sociais tão almejadas. O aluno-porteiro, aluno-merendeiro, aluno-faxineiro, aluno-diretor, aluno-inspetor. A desenraização total do sujeito aluno, de seu lugar fixo de representação, em nome de uma subjetividade aluno, que se constitui a partir do engajamento em atividades naturalmente apartadas do processo de formação pedagógica. (PAES; PIPANO, 2017, p. 13)

A máxima *professor ensina e aluno aprende* entrou em colapso no período das ocupações, mas foram capazes de alargar ou alterar os papéis sociais professor/aluno significativamente após as ocupações? A aluna de graduação do curso de Licenciatura em Teatro, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, identificada nesta pesquisa como Verônica, trouxe em nossas trocas de áudio no grupo de WhatsApp do IF Restinga o seu incômodo em ocupar no grupo de pesquisa o que ela nominou de um entre-lugar, pois sua sensação era de que oscilava entre professora e aluna. Quando perguntei a ela como se sentia durante os encontros, Verônica me respondeu que:

Teve momentos na aula assim, nas atividades que tu propôs que eu sabia que eu tinha que fazer parte desse lado de professora e de comprar as brincadeiras e de ajudar a incentivar a turma, a desenvolver as brincadeiras, mas eu também tinha vontade de sei lá...tipo de não assumir esse lugar, de tipo me infiltrar no meio da turma e ficar sendo só aluna, sabe? Tipo quanto mais atividades a gente fazia, mais vontade eu tinha de me misturar no meio deles, de querer fazer parte daquele grupo. Mas eu sabia que eu estava ali para outra coisa e aí eu saí assim...eu ficava muito nesse conflito interno, muito forte de tipo, qual era o meu papel naquela sala. (DOSSIÊ IF RESTINGA, 2019, p. 10)

Em nossa conversa prévia sobre sua participação no grupo, não defini em nenhum momento que ela estaria ali como aluna ou como professora, apenas disse que sua participação seria bem-vinda no grupo, ela poderia participar como desejasse, registrando os encontros, tomando parte deles como mais uma integrante do grupo, pois o modo como eu compreendia a dinâmica dos grupos não dava ênfase para as relações hierárquicas, ao contrário, eu busquei trabalhar com todos os grupos partindo da *perspectiva do não saber* para exercitarmos *o pensamento do talvez*. Com efeito, eu estava ali como a pessoa que propunha o trabalho, isso já conferia a minha atuação alguma diferença, mas nunca me autonomiei como professora dos grupos, nem tampouco esperava um comportamento pré-determinado dos participantes. O comentário da Verônica sobre seu conflito entre os papéis me pareceu muito relevante para pensar sobre os papéis sociais de professora e aluna e quis saber mais. Enviei a ela as seguintes perguntas:

Na tua percepção como é esse lugar que tu sentes que deveria ocupar como professora? Que tipo de corpo, de ação, de atitude esse lugar de professora estava te exigindo ter? Se tu ocupasse o lugar de aluna, que tipo de corpo, de ação, de relação tu teria com os alunos? (DOSSIÊ IF RESTINGA, 2019, p. 29)

Recebi como resposta longos áudios que transcritos somaram quatro páginas. Por essa razão farei uma breve síntese das respostas. Para Verônica o corpo da professora seria um corpo fixo, firme, rígido, que transmite certeza, que atua sobrelevando a hierarquia ao ocupar o espaço de modo a ficar mais alto que os alunos, um corpo que sempre sabe o que fazer. Quanto ao corpo do aluno, para ela, trata-se de um corpo volúvel, disponível para ser moldado, disperso no ar, que não sabe como ocupar o espaço, um corpo que espera que outro diga o que é para fazer, um corpo passivo, que espera, que absorve o que lhe é oferecido. Quando Verônica fala sobre como gostaria de agir ao ocupar o papel de professora, menciona que:

Eu não tentava ser uma pessoa que sabia mais, que queria ensinar alguma coisa. Eu tentava orientar eles nos trabalhos, mas não..., mas eu ouvia muito eles, sabe, escutava muito eles e observava. [...] não queria me colocar como alguém que estava acima deles[...] isso é meio o que eu visualizo como uma postura de professora que eu imagino para mim. Aí eu percebi que esta postura é muito similar a postura do aluno. (DOSSIÊ IF RESTINGA, 2019, p. 30)

Por conseguinte, para Verônica, o papel social de professora habitualmente é de alguém que tem um corpo, fixo, rígido, não ouvinte, que sabe mais, que não observa os alunos, não os percebe e age com superioridade em relação a eles. Os corpos dos alunos são

maleáveis, moldáveis, que não sabem, que esperam, que ouvem, que observam. Verônica acrescenta em seu relato qual o corpo de professora desejaria construir: um híbrido entre professora e aluna. No entanto, mesmo querendo ter uma postura diferente, ao lembrar de alguns professores que teve no período em que era aluna da educação básica, sentia receio de agir assim e não ser respeitada pelo grupo, posto que esses professores

[...] acabavam muitas vezes não sendo levados a sério. Porque parece que eles [os alunos] querem que tu tenhas uma postura para eles valorizarem o que tu estás dizendo, porque é isso que está na nossa cultura. (DOSSIÊ IF RESTINGA, 2019, p. 30)

O fato de eu não definir para Verônica qual papel ela ocuparia no grupo, deixando-a livre para atuar como desejasse, causou-lhe uma suspensão e a partir daí ela passou a transitar pelo que compreendia como papel de professora e de aluna, tal trânsito de acordo com seu relato a fizeram questionar tais papéis, os que os diferenciava. Verônica diz que realmente tentou entender o que diferencia o professor do aluno, indagando-se o que poderia contribuir para tal diferença

Se tem a ver com a idade? Se tem a ver com a experiência? Se tem a ver com o conhecimento? Ou se é só um...se é só uma definição meio artificial para definir os papéis na educação. Quem faz o quê? Quem aprende, quem ensina? E se esses papéis já não estão saturados. (DOSSIÊ IF RESTINGA, 2019, p. 32)

Esses papéis já estão saturados? Professores, estudantes dos cursos de licenciatura, quando ocupam o papel de aluno o suspendem? O esgotamento desses papéis parece que há muito são tema de pesquisas no campo da educação, com proposições as mais diversas sobre como deveria ser a atuação dos professores a fim de atender as demandas dos alunos. No campo da performance e educação, apesar de historicamente recente, questionamentos muito semelhantes motivam alguns pesquisadores que se ocuparam em pensar a prática docente nas disciplinas de comunicação, artes visuais e artes cênicas, a partir de pressupostos da performance, destaco os trabalhos de Pineau (2010; 2013), Ciotti (1999; 2014), Rachel (2013), Bonatto (2015) e Bonatto e Icle (2017).

Segundo Pineau (2010), as primeiras aproximações da performance e da educação aconteceram no campo da comunicação e partiam da analogia do teatro e as relações sociais. Ela diz que

[...] professores eram encorajados a se conceberem como *atores* envolvidos em dramas educacionais (Timpson; Tobin, 1982; Rubin, 1985), como *artistas*, operando

com uma intuição criativa (Dawe, 1984; Hill, 1985; Barrell, 1991), como *regentes*, orquestrando experiências de aprendizagem (Park-Fuller, 1991) e como *contadores de histórias* (Cooper, 1983; Egan, 1986), transmitindo narrativas folclóricas e pessoais para envolver os estudantes. Em 1993, a revista *Communication Education* devotou uma edição especial para apresentar narrativas de *quando ensinar funciona*, e a *Educational Forum* produziu um número especial sobre a aprendizagem sinestésica. (PINEAU, 2010, p. 93)

Tal perspectiva potencializou duas noções de professores que enfatizaram a aceção de performance como desempenho, orientando os professores a como qualificar suas ações em classe, por meio da ideia do professor-ator e professor-artista. Com isso, os autores que trabalhavam nessa direção reduziram a performance ao teatro, como se o professor fosse um animador da turma de alunos, com a finalidade de afastar o tédio de aprender. O primeiro ideal de professor apresentado pela autora é o professor-ator. Segundo ela,

[...] a metáfora do professor-ator foi baseada numa equação indistinta entre experiência educacional e experiência teatral e em uma concepção de performance totalmente centrada no ator. A performance foi reduzida a um *estilo de desempenho* de teatralidade entusiasta empregada para despertar estudantes sonolentos, para envolvê-los como que magicamente nas primeiras aulas da manhã. (PINEAU, 2010, p. 94)

Ao compreender a interação em sala de aula como um evento teatral, de acordo com Pineau, coloca-se o aluno como uma figura desprovida de reflexão e desejo de ação. Desse modo, a relação professor-aluno não foge do que Paulo Freire entendia como educação bancária, na qual o aluno é uma espécie de receptáculo de informações do professor e esse deve ser interessante o suficiente para que o aluno permita que o conteúdo seja repassado a ele. A crítica de Pineau ao descrever o professor-ator me remete, em certa medida, à relação cliente-prestador de serviço, em que o professor deve ter máxima atenção com seu desempenho para que o aluno-cliente não busque alternativas no mercado. Numa lógica muito parecida com a do professor-ator, Pineau apresenta a noção do professor-artista.

A concepção de professor-artista é uma resposta a John Dewey (1929), “[...] para o qual uma *educação para uma cidadania comprometida e democrática* estaria enraizada em uma experiência estética que *educa a imaginação, aprimora a sensibilidade e fornece experiências plenas* para os estudantes” (PINEAU, 2010, p. 95, grifo do autor). No entanto, o professor-artista idealizado por Barrell, Elliot Eisner e Maxime Greene, segundo Pineau, deve centrar sua ação na imaginação, cultivar a criatividade e a espontaneidade para conseguir perceber como melhor atender o seu aluno.

Somente a partir dos anos de 1980, de acordo com Pineau (2010), é que a metáfora da educação como performance passou a ter legitimidade. Em seu texto *Between experience and meaning: performance as a paradigm for meaningful action*, o etnógrafo Dwight Conquergood (1986 apud PINEAU, 2010, p. 96) anunciou uma virada paradigmática do “positivismo à performance” que, segundo ele, permitia “[...] os mais radicais e unificadores meios de pensar sobre as realidades humanas”. O autor ao redefinir performance, na visão de Pineau, abriu suas possibilidades como método de análise e como “ativismo de justiça social”.

Pineau (2010; 2013) traça as linhas gerais do que propõe como pedagogia crítico-performativa, nela há algumas considerações sobre o trabalho do professor. A autora tem como referência no campo da educação as teorias críticas e a noção de performance dos Estudos da Performance. Quanto à pedagogia crítica, Pineau (2013, p. 39) diz que ela

[...] pode ser mais bem compreendida como uma rede de convicções e compromissos que extrai uma ‘linguagem crítica’ das teorias sociais marxistas da escola de Frankfurt e uma ‘linguagem de possibilidade’ correspondente à acusação de John Dewey, que afirma que as escolas deveriam ser arenas públicas que preparam os cidadãos para participação ativa na sociedade democrática.

Entre as referências apontadas pela autora como fundantes da teoria *crítico-performativa* está o brasileiro Paulo Freire, ressaltando, sobretudo dois aspectos do seu trabalho: sua crítica ao sistema bancário de educação no qual os alunos são doutrinados “[...] em costumes sociais assim como em posições socioeconômicas, impossibilitando o desenvolvimento da consciência crítica e ação política” (PINEAU, 2013, p. 39). O segundo é o método de Freire de colaboração entre professor-aluno na solução de problemas gerados nas opressões cotidianas. “Essa ênfase dialética na crítica e na possibilidade, no pragmático e o epistemológico, o abstrato e o personificado continua a caracterizar a teoria e a prática críticas na educação” (PINEAU, 2013, p. 39-40).

Desse modo, Pineau defende que a poética da performance educacional valoriza as “[...] dimensões criativas e construídas da prática pedagógica”. Ela defende que, nessa perspectiva, “[...] educadores e educandos não estão engajados na busca por verdades, mas sim em ficções colaborativas – continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas” (PINEAU, 2010, p. 97). Consequentemente, para a autora, a performance educacional privilegia múltiplas histórias e narradores e abandona o que Freire designa como educação bancária, permitindo a negociação de novas formas de conhecimento.

Naira Neide Ciotti (1999), com sua dissertação de mestrado realizada no departamento de comunicação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com orientação de Renato Cohen e Christine Greiner, sob o título de *O híbrido professor-performer*, sob o enfoque da arte da performance sobre as lentes das artes visuais, propõe o híbrido *professor-performer*. A partir de referências como os artistas Joseph Beuys e Ligia Clark, a autora propõe um professor que crie com seus alunos, que adote uma atitude de pesquisa que “[...] incorpora na atuação do professor conteúdos específicos da própria arte contemporânea” nos cursos de graduação em Artes Visuais (CIOTTI, 2014, p. 63).

A Dissertação de Ciotti e sua noção de *professor-performer*, oriunda das artes visuais, serviu de base para Rachel (2013) pensar a relação professor-aluno a partir de sua prática docente em uma escola municipal de São Paulo na disciplina de teatro. A dissertação de Rachel (2013), intitulada *Adote um artista, não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor-performer*, alude a cinco tipos de professor, os quais ela relaciona com práticas educativas: o primeiro, professor-profeta; o segundo, professor mediador/provocador; o terceiro, professor pesquisador/reflexivo; o quarto, professor artista; e o quinto, professor performer. Este último se caracteriza por, entre outras coisas, entender o “[...] aluno como produtor de arte [...] em um contexto em que ensinar é, acima de tudo, um processo de criação e experimentação” (CIOTTI, 1999 apud RACHEL, 2015, p. 180). Ainda que a pesquisadora se centre no ensino de artes cênicas na escola, algumas de suas colocações sugerem pensar a arte da performance para além da disciplina de artes. Nesse sentido, a autora propõe que:

[...] a arte da performance participa, neste caso, como linguagem capaz de promover estas aproximações entre pedagogias cultural e escolar, educadores e educandos em uma relação não hierárquica no processo de formação e autoformação promovidas pelas ações de pesquisar, criar, compartilhar, fazer com e não para o outro. (RACHEL, 2015, p. 183)

Bonato (2015), em sua tese *Professor-performer, estudante-performer: notas para pensar a escola*, apresenta inicialmente uma excelente pesquisa bibliográfica e, em seguida, partindo das proposições e referências de Pineau, pensa as relações entre pedagogia e performance por meio de sua prática como professora de teatro numa escola federal de ensino fundamental e médio. Ao valer-se da noção de liminal e liminoide de Víctor Turner, Bonatto propõe a sala de aula como espaço liminal para “[...] convocar estudantes a pensar e agir de forma crítica [...] tornando essa zona neutra, esse entre-lugar, um território de invenção, de criação” (BONATTO, 2015, p. 96). Ao descrever e analisar sua prática e pensar a noção de professor-performer e estudante-performer, a autora mantém a perspectiva das teorias críticas

da educação e se aproxima das ideias de McLaren, que igualmente parte da noção de liminaridade para analisar as relações entre professor-aluno. McLaren destaca “[...] três tipos de performance nos rituais de ensino: o professor autoritário, o professor *entertainer*/animador e o professor servidor-liminar” (MCLAREN, 1992 apud BONATTO, 2015, p. 114). É com o professor servidor-liminar que Bonatto afina-se e, relacionando com sua prática, traça os contornos de um professor-performer. A autora diz que

[...] ao pensar professores e estudantes como performers estamos tomando-os como colaboradores em criação, relativizando hierarquias e gerando novas possibilidades de transformações. [...] A figura do professor-performer, que considero indissociável do estudante-performer, nos oferece novas bases para a análise de práticas da educação básica, engendrando proposições inéditas. (BONATTO, 2015, p. 114-115)

O trabalho dessas autoras é forte referência na pesquisa em tela, sobretudo os escritos de Bonatto (2015) e Bonatto e Icle (2017), no que se refere ao planejamento dos encontros com os grupos de pesquisa e minha atuação, que busca a incorporação do papel de *professora-performer*.

Cadê a professora? (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 9)

Essa anotação encontrei em um dos cadernos coletivos de campo com registro do primeiro dia de encontro com o grupo. Antes da frase há uma síntese das orientações colocadas por mim no quadro e no final a pergunta: *cadê a professora?* Nesse dia recebi o grupo de performers com o programa performativo o qual intitulei: *A professora está presente?*⁵⁹ Com esse programa performativo intencionava além de disparar o debate sobre o que é performance, por meio da vivência de uma performance, também busquei suspender o papel social do professor, ao fazê-lo em alguma medida suspendi igualmente o papel social do aluno. A primeira questão que se impôs no momento em que eu estava preparando os encontros com os grupos de pesquisa foi: como abordar as disformes noções de performance, sem descrevê-las, sem dizer o que é, mas acionando uma *sensação* de performance nos participantes. Como, desde o primeiro momento dos nossos encontros, potencializar a elaboração de uma noção de performance por meio da sensação física? Movida por essas indagações surgiram outras: como pensar uma aula sem professor? Se a relação professor-aluno, aluno-professor manifesta-se como central das naturalizações do espaço escolar, como suspendê-la?

⁵⁹ A descrição mais detalhada do programa está na introdução.

Visualizei a cena clássica do início de uma aula: os alunos adentram na sala, tomam seus lugares; a professora já está à frente das mesas e cadeiras, ocupando uma espécie de palco; caso a professora não esteja presente os alunos conversam entre si, olham o celular, movem-se pela sala; quando a professora chega à sala de aula há o indício de que a mesma começará em breve. Quando a professora toma a palavra, a aula inicia, e a partir de suas orientações os alunos vão trabalhando ou escutando. No caso do programa performativo *A professora está presente?* suspendi a presença da professora em sua fisicalidade habitual. No momento em que os alunos entravam na sala e alguém⁶⁰ lhes dizia: a Luciana pediu para que seguissem as orientações que estão no quadro. A professora já esteve e saiu? Ela ainda não chegou e pediu para alguém dar uma tarefa para os alunos até que chegue? A professora estava em sala, mas ocupando um outro papel social, o de limpá-la para receber seus alunos.

Essa espécie de *presença-ausência*, presença porque eu de fato estava ali e havia já iniciado a atividade com eles ao pôr as orientações no quadro; ausência, pois a ação a qual me dedicava, não condizia com os comportamentos habituais entendidos como naturais de quem atua no papel social da professora. No quadro constava o seguinte:

Instruções:

1. Procure um lugar na sala, sente, respire, silencie e escute o espaço.
2. Pense sobre as perguntas que estão ao lado. Você pode anotar seus pensamentos nos caderninhos que estão na mesa.
3. Reúnam-se em grupos e elaborem respostas coletivas transitórias.

Questões:

1. Para você o que é performance?
2. O que você ouviu falar, viveu, leu sobre as ocupações estudantis de 2016?
3. O que as ocupações estudantis lhe permitem pensar sobre os modos como ocupamos as escolas?
4. Quando ou como você ocupa a escola e quando ou como você é ocupado por ela? (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 4)

A *presença-ausente* aqui também aparece, na medida em que não digo o que é determinada coisa, mas solicito que os alunos pensem sobre isso individual e coletivamente sobre o que ou como seria. Saio do lugar daquela que ensina e ocupo o lugar daquela que pergunta, mas essas não eram com a intenção de testar ou avaliar os alunos, e sim como parte do processo de elaboração de *pensamento do talvez*. Enquanto me dedicava à ação de limpar a sala, eu observava os comportamentos, escutava os comentários, as conversas. Ouvi uma das performers expressar seu descontentamento com outra que estava ao seu lado:

⁶⁰ Neste dia foi o professor Márcio do Instituto Federal CAVG, responsável pelas atividades de extensão e que não só acolheu a minha proposta como participou do grupo.

Que saco, a mulher bota as coisas no quadro e vai embora. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 4)

Percebi que para a maioria dos participantes do grupo era um momento de espera, aguardavam a chegada da professora. Outros se dedicavam à realização do trabalho proposto. Quando terminei de limpar a sala, coloquei-me no centro do “palco” e solicitei aos alunos que iniciássemos a segunda parte de nosso encontro: o debate coletivo sobre as questões colocadas no quadro. No momento em que fiz isso, percebi nos corpos espanto, alguns riram, risos nervosos, outros ficaram boquiabertos, suspensos em sua surpresa, de ver que a pessoa que limpava a sala era a mesma que trabalharia com eles. Nenhum dos presentes, salvo a professora da UFPEL que já me conhecia, imaginou que aquela pessoa que limpava o chão da sala fosse a tal *pesquisadora*, doutoranda da Faculdade de Educação da UFRGS. Antes de abordarmos as questões propostas, perguntamo-nos sobre as suspensões provocadas pelo programa performativo. Retomarei esse assunto com maior ênfase nos capítulos seguintes. Por hora, vale pensar que tanto os papéis sociais de professor e aluno, ainda com fortes marcas da escola moderna, quanto as ideias de que a escola nega o corpo, padroniza os comportamentos e aprisiona, são fortes argumentos para uma outra naturalização: a crise da escola.

2.2.4 A Escola é um Lugar que está em Crise

A sensação de que a escola é um lugar que está em crise é senso comum na sociedade contemporânea, segundo Carvalho (2017). Tal crise de acordo com autor é proferida tanto por inúmeros artefatos culturais vê-se uma superabundância de reportagens, documentários, programas de debates e entrevistas, filmes, músicas livros, espetáculos teatrais, quanto nos espaços acadêmicos⁶¹. Carvalho (2017, p. 1025) destaca que “[...] no campo acadêmico se há um certo consenso na sensação de crise”, o mesmo não acontece no que tange aos elementos que a propiciaram. Para o autor, a crise na educação

[...] para alguns, ela estaria vinculada à obsolescência de práticas pedagógicas herdadas de formas escolares tradicionais, enquanto, para outros, a crise atingiria a própria legitimidade dos conteúdos clássicos da educação escolar, cuja autoridade teria sido posta em questão a partir das transformações sociais e tecnológicas que marcaram o século XX. Há também aqueles que associam a existência de uma crise na educação ao declínio da distinção social que a escola foi um dia capaz de conferir aos poucos que logravam nela permanecer para além de seus anos iniciais. Outros,

⁶¹ Fiz uma rápida busca na Plataforma Sucupira com as palavras-chave: crise e educação, entre os anos de 2017 e 2018, somente pesquisas de doutorados em programas de pós-graduação em educação no Brasil, apareceram duas mil quatrocentos e cinco teses.

ainda, evocam seu poder de normalizar condutas ou de reproduzir desigualdades sociais a fim de desconstruir os discursos que atribuíam à escola um potencial emancipador que lhe conferia uma aura de prestígio social e político. (CARVALHO, 2017, p. 1025)

Seja como for, o consenso, a princípio, é de que a escola é como uma calça que não serve mais. Encontrei essa analogia em uma das cartas para *Anita*, nela a aluna explica à Anita do futuro a sua sensação de crise ao dizer:

[...], mas também acho que a escola está em crise. Ela é de um tempo onde só se aprendia na escola e se hoje está tudo na internet, posso imaginar como não vai ser na sua época. Ainda assim, acho que a escola não precisa acabar, talvez ela precise só de um ajuste, sabe? Como uma calça nova que precisa fazer a barra. Ela é uma calça, ela te veste, cumpre sua função, mas está muito comprida, arrastando no chão. Até dá pra usar assim [...] mas se fizermos esse ajuste, cortar a sobra de tecido, ou essas bobagens, no caso da escola, a calça vai cumprir ainda mais seu papel; assim como a escola. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p.18-19)

A ideia que a escola é uma calça que necessita de ajustes para cumprir melhor sua função é bastante presente na mídia como já referi anteriormente. Tal imagem baseia-se, sobretudo no fato de a educação escolarizada não estar em sintonia com as necessidades do mercado. Para analisar as implicações desse suposto desencaixe são chamados para programas de televisão economistas, sociólogos, filósofos que tecem as justificativas para as profundas reformas no ensino. Um exemplo bastante contundente é a filósofa Viviane Mosé, que constantemente participa de programas e debates não só em encontros sobre educação como em programas de debates, tornando-se uma espécie de *pop star* da crise da escola.

Em seu livro, *A Escola e os Desafios Contemporâneos*, a filósofa brasileira, Viviane Mosé (2013) faz uma análise da educação brasileira e diante de um cenário de crise apresenta a necessidade de uma nova escola. Os conteúdos, suas disciplinas, sua organização seriada, sua divisão de tempo e espaço, seu perfil modernista, sem relação direta dos conteúdos com as atividades cotidianas dos alunos, estaria cada vez mais distante da sociedade. A consequência deste distanciamento da escola em relação à vida da sociedade, na visão da autora, é o caos social. “Se a escola está afastada da sociedade, de suas questões, seus impasses, não fazem parte da formação dos jovens e crianças, se nossa escola é fundamentalmente abstrata, passiva e reproduz conteúdos inúteis, como esperar algo diferente de consumismo, violência, drogas e alienação social?” (MOSÉ, 2013, p. 62). Parece-me relevante questionar, se não há uma hiper-responsabilização da escola no que tange o cenário social apresentado pela autora. É como se, a escola sozinha, produzisse este cenário de caos e coubesse somente a ela resolver tal dilema.

Diante desse contexto social caótico, desenhado por Mosé (2013), a escola tornar-se-ia incapaz de responder às questões inerentes à construção do sujeito para uma nova sociedade que surge, pois atualmente “[...] vivemos uma transição, temos um pé no futuro e outro na barbárie. Mas o caos contemporâneo, cheio de crises e conflitos, anuncia uma nova ordem, que já está, de algum modo, configurada” (MOSÉ, 2003, p.32).

A “nova ordem” que desta perspectiva se institui, promoverá, sobretudo, a exclusão intelectual e cultural e não tanto a econômica. Por esse motivo, “[...] a educação é o que de fato vai definir a exclusão ou inclusão de pessoas no processo social do Século XXI [...], mas não se trata de qualquer tipo de educação ou escola” (MOSÉ, 2003, p. 32). Como seria essa escola do Século XXI? O Século XXI *solicita* uma escola na qual a ação seja o meio pelo qual se aprende, contrariando, deste modo, a passividade característica dos processos de ensino atuais; os conteúdos estarão relacionados com a vida dos alunos e esses serão estimulados a gostar da escola e de aprender a produzir conhecimento “[...] sempre com o objetivo de ler e interferir no mundo” (MOSÉ, 2013, p. 56). A escola deverá também, valorar os conteúdos trazidos pelos alunos e “[...] reconhecer que as coisas mais importantes que aprendemos na vida não necessariamente foram aprendidas na escola” (MOSÉ, 2013, p. 56).

Na escola do Século XXI, enfim, é necessário estimular o desejo por conhecer. “Para isso precisamos transformar as tarefas escolares, hoje repetitivas e desinteressantes, e vincular o aprendizado à ação, o que significa que a aprendizagem deve ser importante no presente pelo seu valor de uso, não pelos benefícios prometidos para o futuro” (MOSÉ, 2013, p. 57). Para esta escola descrita por Mosé há que deslocar-se o foco da noção de ensino para a noção de aprendizagem. “Em outras palavras, é preciso passar de uma educação centrada na administração de conteúdos – portanto, no ensino – para uma educação sustentada no desenvolvimento, pelo aluno, de competências e habilidades – portanto centrada na aprendizagem” (MOSÉ, 2013, p. 66).

Nesta célere síntese do texto de Mosé, de pronto percebe-se que a escola tem uma finalidade e essa não é nenhuma novidade. Identifica-se ainda que a escola, como a conhecemos hoje, apresenta-se inapta para cumprir esta função. É senso comum que à escola cabe a função de desenvolver as competências de crianças e jovens a fim de habilitá-los para viver em sociedade, tanto para que sejam hábeis no convívio comum, quanto para que possam, neste convívio desempenhar funções produtivas e contribuir, deste modo, com a sociedade. A escola teria, nesta perspectiva, tanto a função social, quanto econômica. No entanto, de acordo com o olhar de Mosé (2013), e que facilmente torna-se consenso, a escola hoje não é capaz de formar o sujeito hábil para lidar com a vida da sociedade contemporânea.

Dito de outro modo, a escola não é capaz de formar o sujeito contemporâneo, sobretudo, por quatro aspectos que me parecem relevantes destacar do texto de Mosé, a saber: 1) a escola não ensina para o presente, não há uma aplicabilidade imediata no que se aprende na escola; 2) a escola está distante da realidade social; 3) o professor já está obsoleto, não sabe o que precisa a nova geração e 4) se aprende mais fora da escola. Visto isso, compreende-se que indubitavelmente a escola, por não cumprir com sua finalidade, está em crise e por esse motivo, anuncia-se o seu fim. Esta escola apresentada pela autora como um paciente em fase terminal, logo nos deixará, pois não atende às demandas sociais. Mas, paradoxalmente, é por meio da educação, que as populações de países como o Brasil terão mais acesso aos bens de consumo e salvar-se-ão do caos social no qual se encontram hoje.

Com efeito, é importante considerar o cenário social mais geral, as relações que se estabelecem hoje, mas seguindo a perspectiva dessa pesquisa, é igualmente relevante olhar para tais análises por meio da suspensão, do não saber. Poder-se-ia questionar se visões como essa que transitam entre a tônica apocalíptica e salvacionista não teriam forte adesão em uma cultura como a nossa. Será que essas análises não partem do pressuposto de que nas escolas públicas do Brasil, questões como infraestrutura, remuneração adequada aos profissionais do campo da educação, recursos para pesquisa estão garantidos? Ao pensar que as subjetividades contemporâneas devem seguir o viés do empreendedorismo não seria mais eficaz as questões educacionais serem pensadas e gestadas por economistas ou grupos empresariais?

Entre os materiais sobre as ocupações estudantis que compartilhei com os grupos constavam depoimentos de alunos ocupantes sobre as motivações dos movimentos de São Paulo, em 2015, e Rio Grande do Sul, em 2016. As ocupações de São Paulo foram motivadas pela decisão da Secretaria de Educação de fazer o que designaram como *Reorganização*, com a justificativa de que havia em muitas escolas espaços ociosos. Os alunos não pareciam compartilhar da mesma percepção. Destaco a seguir alguns comentários do Facebook transcritos no livro *Baderna, escolas em luta*:

[...] porque eles que vão escolher a escola que a gente vai estudar, entendeu? Onde tiver vaga [...] e as escolas pra onde vão mandar a gente vai ser praticamente uns sessenta alunos dentro de uma sala...que nem, disseram que se a gente sáisse daqui tem uma proposta de a gente estudar [na EE Miguel] Maluhy, o Maluhy é muito menor do que aqui, imagine o tanto de aluno que tem aqui junto com o que tem lá, não vai ter estrutura, o ensino vai ser péssimo, vai ser confusão, muitos alunos por isso vão parar de estudar[...]. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 37)

Se as escolas possuem ‘espaço sobrando’, como sugere o secretário, por que então o governo não aproveita e diminui o número de estudantes por sala de aula? Além do fechamento de escolas, a tal ‘reorganização’ prevê também o fim do oferecimento de ciclos em muitas escolas, o que também é bastante perverso, pois as escolas terão

que abrir mão de salas de vídeo, bibliotecas e laboratórios para aglutinarem mais estudantes em sala de aula, ou seja, perderemos estruturas de ensino-aprendizagem, deixando as escolas com menos instrumentos pedagógicos ainda! Essa reorganização não passa de um ataque perverso à educação pública do estado, não podemos admitir tamanho descaso, educação não é gasto é INVESTIMENTO. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 39)

Estudamos em situação precária, no jeito que podemos, em situação que coloca em risco nossa saúde. Tirando o direito do ser humano [...]. Nas fotos vemos a quadra e o espaço ao redor com gramas e moitas com um grande volume (o que pode trazer pragas urbanas, trazendo doenças ou até podendo ferir algum aluno ou funcionário). Infiltrações por toda a escola. Água sai pela fiação das lâmpadas das salas de aulas. Buracos nas paredes com "remendos", mas sem nenhuma manutenção devida. Banheiros com portas quebradas e sem alguns azulejos nas paredes (o que pode trazer doenças por acumular bactérias). Uma palavra para definir isso: IRRESPONSABILIDADE! Como o governador quer uma reorganização, sendo que nem o que há está organizado? Reflitam sobre isso. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 38)

Depoimentos como esses proliferaram nas redes. No mesmo tom, os alunos ocupantes, do Rio Grande do Sul, em sua lista de reivindicações, não estava entre os primeiros itens a qualidade de atuação dos professores, ainda que integrassem tal lista. A grande motivação foi a falta de condições dos prédios escolares e o parcelamento dos salários dos professores por mais de um ano. Entre os áudios que fiz a partir de depoimentos de alunos transcritos por (GOMES; FOGLIATTO, 2017, p. 129) constavam:

Estamos sem professor de geografia para o Ensino Médio, sem professor de Ciências à tarde, sem uma merendeira e com falta de monitor. O 'seu Paulo', que fica no portão, é funcionário da limpeza e tem que fazer as duas funções. (GOMES; FOGLIATTO, 2017, p. 129)

O nosso prédio, por ele ser tombado, não pode sofrer grandes mudanças na estrutura. Então, por exemplo, o teto tem muitas goteiras, tanto é que tem várias [salas] alagadas. A escola fica inteiramente alagada. O corrimão dá choque, diz Luiza, 16 anos, estudante do segundo ano do Ensino Médio. A última vez que a escola recebeu repasse de verbas para reformas – básicas porque foi bem baixo – foi há 25 anos. (GOMES; FOGLIATTO, 2017, p. 130)

Mesmo chovendo [dentro da sala] tem aula normal. As crianças são as piores. É muito úmido, tem muito mofo e o cheiro é terrível. (GOMES; FOGLIATTO, 2017, p. 130)

Quando tu vai no banheiro, tu tem que segurar a porta ou levar outra guria para segurar a porta para ti. Não tem privacidade. Qualquer um pode entrar e fazer o que quiser. (GOMES; FOGLIATTO, 2017, p. 131)

A gente espera conseguir uma educação melhor, uma infraestrutura melhor, para os professores poderem ter condições dignas de trabalho, porque aqui os professores não têm apagador. Eles fazem uma vaquinha para poder comprar caneta, apagador, essas coisas, porque o governo não libera verba. (GOMES; FOGLIATTO, 2017, p. 132)

A lista de depoimentos sobre as condições das escolas segue com relatos sobre as péssimas condições dos prédios das escolas da capital do Estado do Rio Grande do Sul. Seffner (2017, p. 30), ao relatar os momentos que acompanhou como pesquisador em algumas escolas ocupadas, conta que num dia de frio, mas de muito sol alguns alunos estavam no pátio e ele foi conversar com eles. Durante a conversa, um aluno o convidou para ver o que ele estava fazendo.

Acompanhei o guri até o banheiro que ficava atrás da área de esportes. Ele havia consertado duas portas, colocando pedaços novos de madeira. Com tinta obtida por doação de uma ferragem do bairro, ele havia pintado as portas, bem como os marcos das janelas, em cores fortes e alegres, e havia instalado duchas elétricas. (SEFFNER, 2017, p. 30)

Após ouvirem os relatos das ocupações, citados acima, os quais gravei em áudio para usar como material de reativação das memórias das ocupações, os performers do grupo de pesquisa do IF Restinga ficaram muito mobilizados. A maioria deles vinha de escolas assim e tinham muito o que contar. As meninas, sobretudo, confirmaram que nas escolas nas quais estudaram antes os banheiros não apresentavam condições de uso. Uma delas disse que nem acreditou que o IF era público, pois para ela, uma escola com prédios bem cuidados, com laboratório, computadores e bonita não poderia ser pública. “Isso para mim só tinha em escola de rico” (DOSSIÊ IF RESTINGA, 2019, p. 8). A fala dessa performer me parece que evidencia uma outra naturalização: escola pública é escola para pobres. Nesse encontro, no qual debatemos sobre o conteúdo dos materiais das ocupações, após o debate, solicitei a eles que se reunissem em três grupos e conversassem sobre o que para eles naquele momento era urgente pensar sobre os modos como habitamos a escola.

Um dos grupos manifestou grande preocupação com os cortes no orçamento do Ministério da Educação que reduziria trinta por cento do repasse destinado às instituições de ensino federais. Eles queriam criar algo que ajudasse os colegas compreenderem que isso os afetaria diretamente, pois em sua opinião, vários alunos do IF consideravam que as decisões no campo da política não mudavam nada nas suas vidas. A partir dessa inquietação todo o grupo começou a pensar em como fazer. Foram muitas ideias, risadas, silêncios, até que chegamos ao programa performativo que intitulamos *Isso é corte: como isso afeta a sua educação?* A ideia inicial era de interditar trinta por cento da área do IF, de fato, por ao menos um dia impedir o uso de alguns espaços. Optamos por apenas colocar fitas de isolamento nos locais que seriam cortados com um cartaz ao lado no qual estaria escrito:

ISSO É CORTE! COMO ISSO AFETA A SUA EDUCAÇÃO?⁶² Foram isolados: a sala do projeto de gênero e diversidade; projetos de extensão; laboratório de informática; laboratório de matemática; sala de artes visuais; anfiteatro; metade dos bebedouros; salas dos cursos de graduação e os banheiros.

Parece-me que a sensação de crise para os alunos das escolas públicas trata de questões bem mais urgentes, trata de garantir o mínimo, antes de pensar no ideal. Ou as exigências do mercado. Questões que sentem/aprendem em seus corpos que passam horas respirando o ar de um lugar tomado pelo mofo (não metafórico), corpos que temem ser violados se forem ao banheiro, corpos que se sentem sem dignidade, corpos que sentem/aprendem que escolas bem cuidadas, com equipamentos, com professores para todas as disciplinas, escolas *bonitas*, não são as escolas que eles têm direito de frequentar. Existiria uma crise na educação dos pobres e outra na educação dos menos pobres ou ricos? Uma estudante de dezessete anos escreveu a seguinte carta para Anita:

Olá, eu sou Bianca, estudante do terceiro ano do curso técnico em lazer Integrado ao Ensino Médio. Estudo no campus Restinga e possuo 17 anos. Espero me formar esse ano. Fiz o ensino fundamental em uma escola particular e o Ensino Médio em um colégio público reconhecido mundialmente por sua qualidade. [...]. Por muitos anos considerei o ensino algo já garantido, devido a meus privilégios sócio-econômicos, mas não é garantido. Talvez você tenha que lutar por uma educação de qualidade mesmo daqui anos. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 32)

Como diz a aluna à Anita o ensino não está garantido, sobretudo para os alunos das escolas públicas, não está garantido, pois faltam as condições mínimas de dignidade em grande parte das escolas. Com isso não desejo dizer que a crise se resume à falta de estrutura, tampouco é o foco da pesquisa em tela discorrer sobre a crise da escola, apenas no exercício de não saber pensar o talvez. Poder-se-ia pensar que talvez, o sucateamento dos espaços públicos de ensino seja uma das naturalizações mais subsumidas que as outras?

No presente capítulo busquei na primeira parte apresentar a operação de suspensão entendidas por Masschelein e Simons (2013) como uma das operações próprias da escola e o quanto ela se aproxima da noção de suspensão nos processos de criação em performance. Tal aproximação me parece produtiva na circunscrição de currículos-performance, pois os autores aludem a suspensão do que designam como ato pedagógico, que difere das práticas educacionais mais tradicionais. No segundo subcapítulo destaquei as naturalizações que emergiram nas suspensões dos processos de criação com os grupos dos Institutos Federais e

⁶² No capítulo seguinte ao tratar das profanações relato os motivos de nossa escolha por não interditar de fato os espaços elencados para o corte.

apresentei as inspirações teóricas que serviram de base para nossos debates ou que me permitiram algumas reflexões sobre os modos como habitamos a escola. As questões abordadas não intencionam contribuir com algum ineditismo para o campo da educação, são todas elas bastante debatidas, complexas e não se esgotariam nessas poucas páginas. O intento é descrever as massas disformes, por vezes contraditórias, que nos serviram de matéria prima na criação dos programas performativos. A descrição detalhada sobre a operação de suspensão, profanação e ficção, buscando separar o que nos processos de criação, por vezes é inseparável ou sua distinção quase imperceptível, acredito pode contribuir para compreensão da prática dos currículos-performance.

3 PROFANAR AS LINHAS

Siempre habrá que pronunciarla en infinitivo. Búsqueda de lo que vendrá. Sentido que ya se encontrará. Utilidad nula o desierta o ignorada o no pretendida. Tiempo en el cual los objetos no son los objetos, las palabras no son las palabras, la voz no es la voz y el tiempo no es el tiempo. Parecida a la libertad de espíritus y del pensamiento. Palabra cuya sonoridad no repercute en la palabra sino en quien observa y desearía hacer lo mismo. En el extremo opuesto del aprender aunque a veces se conjuguen inesperadamente. Sin horarios, sin climas, sin formas preferidas, la palabra 'jugar' pone en movimiento la vocación de la acción, la atención sobre lo insólito y la pasión por la metáfora. (SKLIAR, 2011, p. 217)

No capítulo anterior abordei as suspensões próprias da escola, tomando como referência trechos das *Cartas para Anita* e a noção de *Skholé* de Masschelein e Simons (2013), a partir da qual os autores discutem a escola, não centrados em sua função social, psicológica ou econômica, mas nos elementos que julgam constituir o ato pedagógico (RECHIA; MENDES; PREVE, 2017). Em seguida apontei como o trabalho desenvolvido com os grupos de criação em performance nos três IFs suspendeu algumas crenças sobre a escola. Tais crenças que emergiram em nossos processos, tanto por meio das conversas geradas pelo contato com materiais sobre as ocupações estudantis quanto na performance *Cartas para Anita*, sintetizei em quatro frases. Retomo-as neste momento para reativar a memória do leitor: 1) a escola é um lugar que nega o corpo e padroniza comportamentos; 2) a escola é um lugar que aprisiona; 3) a escola é um lugar no qual o professor ensina e o aluno aprende; 4) a escola está em crise. Conforme aludi no capítulo anterior, são frases já bastante conhecidas, e eu as apresentei como a massa disforme com a qual trabalhamos, jogamos, profanamos, em alguma medida, ao longo de nossos processos de criação. No presente capítulo intenciono descrever como a operação de profanação esteve presente nos processos de criação com os grupos dos Institutos Federais e quais aspectos profanatórios integraram nossas práticas.

Para tanto, primeiro apresento como a operação de profanação emergiu nos processos com os grupos, e, na segunda parte, como a percebi em minha prática na preparação dos encontros. Uma vez mais ressalto que as três operações (suspensão, profanação e ficção) se apresentam emaranhadas nos processos; a divisão realizada na pesquisa em tela busca abrir os processos, compreender de maneira mais alargada, como tais operações produzem atuações engendradas com a performance. De modo que as operações de suspensão, profanação e criação estão em constante movimento e relação entre si. A separação que traço é apenas uma linha necessária para o estudo e análise desses processos, com o intuito de melhor apresentar meu pensamento, respeitando o caráter sucessivo da linguagem, como um processo de

desmontar o construído para pensá-lo. O trabalhar com esse material que produzimos, ou seja, com as naturalizações sobre os modos como habitamos a escola que emergiram das operações de suspensão em nossos processos, é o que designo como operação de profanação.

3.1 RELAÇÃO DO PROFANO COM O SAGRADO

A palavra profanação de imediato remete a outra quando proferida/sentida, sacralização. Para que algo seja profanado é necessário que antes seja sacralizado. O que se toma como verdade, com efeitos de naturalização é em algum sentido da ordem do sagrado, do inquestionável. A performance ao suspender as naturalizações e questioná-las criando situações nas quais tais questionamentos tornam-se públicos, retira determinadas crenças/verdades do ambiente sagrado e as traz para o espaço comum, profana-as.

Uma das naturalizações que emergiram em nossos processos, apresentadas no capítulo anterior, trata da crença de que a escola padroniza comportamentos. Apontei, com base nos escritos de Sibilia (2012), alguns traços da modernidade que constituem o espaço escolar e que reafirmam tal ação/intenção de padronizar os comportamentos. A organização espacial da escola seria um desses traços da modernidade que atuam no governo das condutas dentro desta instituição. Na escola cada um dos espaços está destinado a uma determinada atividade. Ou como o descreve Fuão (2015, p. 40)

O espaço escolar é constituído – guardando as características de cada escola – de diversos ambientes e cada ambiente está destinado a um tipo de atividade na rotina que o aluno vivencia na escola pública. Temos as salas de aula, o espaço de entrada (chamado de saguão em algumas escolas), os corredores, as salas administrativas, a sala dos professores, o pátio, o refeitório. Cada espaço condiciona as pessoas que ali trabalham e estudam a realizar as ações características do uso de cada lugar. O saguão é um espaço de passagem; o refeitório é o espaço da merenda; o pátio é o espaço do jogo, da brincadeira, do tempo livre; a sala dos professores é o espaço de descanso e trabalho dos professores.

Assim, uma das padronizações comportamentais produzidas pela escola seria a de que há locais nos quais determinadas atividades não podem acontecer, caso isso ocorra é como se uma crença fosse transgredida. Uma das grandes questões, por exemplo, que emergiu em minha pesquisa sobre as ocupações estudantis foi justamente o uso de determinados espaços da escola neste período para atividades distintas das preestabelecidas. Como já referido na introdução da pesquisa em tela, as ocupações estudantis profanaram os espaços escolares, pois conferiram a eles outros usos, tais como: dormir nos corredores, salas de aula; cozinhar no

ginásio; comer na sala dos professores. Destarte, ao longo da vida escolar aprende-se que certos lugares são destinados a umas ações e interditados a outras.

No grande emaranhado da naturalização *a escola é um lugar que padroniza comportamentos*, tratada no capítulo anterior, consta a crença de que na escola há um lugar certo para cada coisa, para cada atividade, de modo que se não há esse local pode-se deixar de fazer alguma coisa. Chego a pensar que há a ideia de que qualidade de ensino será tanto melhor de acordo com a quantidade de espaços específicos da escola. Uma escola pode ser considerada de boa qualidade se sabemos que há: laboratórios, auditórios, refeitórios, bibliotecas, ginásio, quadra esportiva aberta, pátio amplo, sala de artes visuais, sala de idiomas. Nessa perspectiva o Instituto Federal de Camaquã pode ser considerado uma excelente escola, há de fato um espaço qualificado, limpo, organizado e agradável de se estar. Como já mencionei nos capítulos anteriores, eu poderia ter realizado os encontros com o grupo de criação em performance no auditório da escola, que conta com uma excelente infraestrutura. No entanto, para facilitar a participação da bibliotecária nossos encontros foram na biblioteca, e de maneira alguma houve resistência por parte da direção, apenas um pequeno estranhamento, mas na medida em que a própria bibliotecária defendeu a ideia como algo possível de acontecer na biblioteca, de imediato a direção consentiu.

Em nosso o segundo encontro no grupo IF Camaquã mostrei alguns trabalhos de performance⁶³ ao grupo e enquanto os víamos conversávamos sobre as impressões que o trabalho lhes provocava. Ao mesmo tempo eu informava sobre a época, o lugar e algumas referências que os performers usavam em suas criações. Meu objetivo era mostrar a diversidade dos trabalhos realizados nesse campo para nos nutrirmos de referências estéticas. Em seguida assistimos dois documentários sobre as ocupações: *La rebelión Pingüina*⁶⁴ e *Escolas Ocupadas*⁶⁵. Depois que vimos os vídeos perguntei aos *performers* o que mais lhes havia chamado a atenção. O que das performances que assistimos e dos documentários lhes inspirava e saltava aos olhos sobre os modos como habitamos a escola? Em relação às

⁶³ John Cage – *Sinfonia 4:33*. Disponível em: <https://youtu.be/JTEFKFiXSx4>. Acesso em: xx.xx; *Ameríndios*. Disponível em: <https://vimeo.com/7319457>. Acesso em: xx.xx; *Ana Teixeira*. Disponível em: <http://www.anateixeira.com/trabalhos/>. Acesso em: xx.xx; *Genérik Vapeur*. Disponível em: <https://youtu.be/b1cqYD3eRTw>. Acesso em: xx.xx; *Les Souffleurs*. Disponível em: <https://youtu.be/SixkMXTFWP4>. Acesso em: xx.xx; *Le Souffleurs 2*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Tgxdw4RmP94&feature=youtu.be&ab_channel=PatriciaLorenaMedrano. Acesso em: xx.xx; Roger Bernat – *Domínio Público*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZBnNmLNsLO8&feature=youtu.be>. Acesso em: 23 de julho de 2019.

⁶⁴ *La Rebelión Pingüina*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tetACHaxxJU&feature=youtu.be&ab_channel=YuriFontela. Acesso em: 24 de julho de 2019.

⁶⁵ *Escolas ocupadas*. Disponível em: <https://youtu.be/UxpwFW62i7M>. Acesso em: 24 de julho de 2019.

ocupações estudantis o grupo discutiu mais demoradamente sobre quatro questões: 1) as relações de afeto intensas que se instauraram entre os ocupantes e oportunizaram a eles aprender; 2) a importância da comida no cotidiano das ocupações e alguns conflitos entre equipe diretiva e alunos ocupantes posto que improvisaram cozinhas em locais entendidos como não apropriados; 3) as atribuições que os alunos assumiram com os cuidados da escola que transbordavam suas responsabilidades de alunos e 4) as manifestações de grupos contrários às ocupações que alegavam o impedimento de livre acesso ao espaço escolar.

Entre os artistas e trabalhos apresentados ao grupo o site da performer Ana Teixeira e os vídeos sobre a performances *Les Souffleurs Commandos Poétiques* foram os que os performers mais comentaram. A performer relacionou o trabalho *Paisagens comestíveis*⁶⁶, de Ana Teixeira com a questão da alimentação nas ocupações e sugeriu que uma de nossas ações tivesse algo relacionado à comida. Pensamos em fazer pequenos livros comestíveis com poemas. Sugeri ao grupo que fossemos conversando sobre as sensações em relação aos materiais vistos e lançando as ideias, enquanto conversávamos, eu ia anotando alguns tópicos para que pudéssemos retomar nos encontros seguintes. Ao final da discussão estávamos com três possibilidades de ação: 1) mapa da afetividade da escola; 2) experimentos de trocas de lugares; 3) devorar saberes/poesias. Nos dois encontros seguintes elaboramos com mais detalhes as ações, considerando o calendário da escola, as provas de final de ano, pois estávamos em novembro e os alunos deveriam dar conta de uma extensa lista de atividades de avaliação. Diante destas condições optamos por centrarmos em apenas duas ações e compartilhar a performance *Cartas para Anita* com os demais alunos do IF.

Fizemos levantamento de orçamentos para ver se seria possível encomendar cupcakes com livrinhos nos quais nós pensávamos em escrever pequenos poemas, desistimos dessa ideia apesar de ser boa por duas razões: a primeira porque ela não abordaria a questão, por nós destacadas, das ocupações, relativas aos conflitos sobre onde comer na escola e, a segunda, porque se tornaria muito caro. Sugeri pensarmos sobre o que alimentavam as ocupações e o que nos alimenta metaforicamente. Do que nos nutrimos? Quais nutrientes seriam bons para compartilharmos com os outros? O quanto as pessoas entendem os filmes que veem, livros que leem, músicas que escutam como uma espécie de nutrição de si?

Como a comida havia sido um tópico forte em nossas conversas anteriores, para esse encontro levei o livro *O ventre dos filósofos: crítica da razão dietética*, de Michel Onfray (1990). Nesse livro, o filósofo francês faz um estudo sobre as preferências gastronômicas de

⁶⁶ *Paisagens Comestíveis*. Disponível em: <http://www.anateixeira.com/trabalhos/paisagens-comestiveis/>. Acesso em: 24 de julho de 2019.

alguns filósofos e cria cenas de um banquete improvável. O livro inicia com uma espécie de biografia gastronômica do próprio Onfray em que ele narra uma infância camponesa na qual os alimentos como tubérculos, queijos, nata, maçãs e compotas ofereciam a ele contato com a natureza, quebrada mais tarde por sua entrada no internato. “O orfanato me ensinou, em circunstâncias diferentes, que não existe alimentação neutra. Senti cruelmente a falta de liberdade” (ONFRAY, 1990, p.10). Para o autor “[...] toda culinária revela um corpo, um estilo ou até um universo” (ONFRAY, 1990, p. 9).

Comer é fundamental para os seres vivos, mas para homens e mulheres o ato de comer é repleto de significações, há muitos modos das pessoas se relacionarem com a comida, compartilhando, escondendo, privando outros, comer em demasia, com aversão, como cura, como intoxicação, de modo que nas biografias pessoais é difícil o “comido” não ser revelado. Ao nascer, o bebê suga instintivamente e se alimenta em geral de leite materno, mas o alimentar-se o acalma. Nas histórias dos povos, a comida, os hábitos alimentares são sempre mencionados. O que se comia na América pré-colonial? Como os povos enfrentavam as dificuldades da escassez de alimentos? Quais eram as suas festas para garantir comida ou para agradecer por ela? Quando viajamos estranhamos o Outro e aquilo que ele come, ou gostamos e desejamos manter em nosso cardápio, talvez por essa importância da comida há inúmeras metáforas relacionadas ao comer, ao nutrir. Comer juntos aproxima, cria um ambiente efêmero de intimidade, assim como ocorreu nas ocupações. Ao comer junto é possível descobrir um pouco do outro. Mas comer também afasta, separa aqueles que comem daqueles que não tem o que comer. O ato de comer, a dieta que se segue seria uma performance, produz algo? Para Onfray (1990, p. 28):

Ética e estética confundidas, a dietética torna-se ciência de subjetividade. Ela demonstra que pode existir uma ciência do particular como rampa de acesso ao universal. Alimentação como argumento perfurador do real. Ela é, enfim, um meio indireto para a construção de si próprio como obra coerente.

Li para os *performers* alguns trechos do livro, sobretudo a breve biografia do autor tendo como fio condutor a sua relação com a comida. Ainda que não usássemos nada do livro me pareceu mais um *objeto* para integrar nossa coleção de performers para depois recompô-lo na criação do programa performativo. A leitura desses fragmentos em grupo nos fez adentrar em lembranças pessoais, em posicionamentos políticos, posto que a *performerC* e a *performerI* comentaram que eram vegetarianas por serem contrárias às práticas do setor agropecuário que, em suas opiniões devastam o ambiente.

A *performerE* sugeriu no meio de nossa conversa organizarmos um jantar na escola, comer onde não se pode comer, como nas ocupações e, sendo ela bibliotecária pensou na biblioteca como espaço de nutrição. A ideia de um jantar na biblioteca foi, de imediato, acolhida pelo grupo. Passamos a pensar em como viabilizar o jantar. Primeiro passo era saber se a direção autorizaria nossa performance. O segundo era a definição do cardápio e das ações. A direção do IF acolheu a ideia. Nosso cardápio teria massa de letrinhas vegetariana, água saborizada e poemas e contos lidos por nós. Convidamos os integrantes do grupo de teatro do IF, coordenado pelo professor de Língua Espanhola, para participarem das leituras. Cada um dos integrantes responsabilizou-se por coletar textos, músicas que tivessem relação com comida. Como nominaríamos esse encontro? O *performerM* lembrou que no período das ocupações, uma das reivindicações dos estudantes era a suspensão da votação da PEC 241⁶⁷.

Nessa época o então presidente Michel Temer, como estratégia para expor seus argumentos e convencer Senadores e Deputados ofereceu um jantar⁶⁸ com custos questionados pela imprensa e opinião pública. Ao relatar isso o *performerM* destacou como a comida pode ser usada como uma estratégia de selar grandes acordos entre os políticos, mesmo contrariando o desejo da opinião pública, que manifestou seu desacordo por meio das manifestações de rua e da consulta pública realizada pelo Senado Federal⁶⁹. O *performerM* ao mencionar este fato mostrou-se bastante indignado e finalizou sua fala referindo-se aos políticos que aprovaram a emenda constitucional como grandes mentirosos. Após sua fala, a *performerV* sugeriu o nome de nosso jantar na biblioteca: *O Banquete dos Mentirosos*. De todos os programas criados nos três grupos esse foi o que teve mais elementos de teatralidade. Trabalhamos como uma pequena equipe de produção e criação artística, organizamos uma lista de itens que seriam necessários como copos, pratos, talheres, toalhas, jarras, velas, guardanapos, alimentos-textos, enfim inúmeros detalhes⁷⁰. Juntos estudamos qual a melhor

⁶⁷ A proposta de Emenda Constitucional 241, posteriormente referida como PEC 55 foi aprovada em 13 dez. 2016. Foi uma das primeiras ações do governo de Michel Temer. O texto previa a limitação dos gastos públicos por vinte anos à variação da inflação. De acordo com a consulta realizada no site do Senado Federal, somente no ano de 2017 gastos com saúde e educação não estariam dentro deste limite, passando a vigorar em 2018. A PEC 241, depois PEC 55 foi aprovada tornando-se a norma jurídica (BRASIL, 2016). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/13/pec-que-restringe-gastos-publicos-e-aprovada-e-vai-a-promulgacao>. Acesso em: 23 mar. 2020.

⁶⁸ Revista Exame. Disponível em: <https://exame.com/brasil/por-pec-241-jantar-de-temer-custou-ao-menos-r-50-mil-2/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

⁶⁹ A consulta de opinião pública ainda disponível na página do Senado Federal aponta 23.766 (vinte e três mil setecentos e sessenta e seis) pessoas favoráveis a Emenda e 345.654 (trezentos e quarenta e cinco mil seiscentos e cinquenta e quatro) pessoas contrárias a aprovação da Emenda. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 23 mar. 2020.

⁷⁰ Na descrição do programa que consta na introdução desta tese há detalhes de nossa lista de produção, o roteiro e o programa/menu que distribuimos para os convidados.

configuração das mesas e como transformaríamos o espaço da biblioteca no cenário de um jantar.

O formato que mais nos agradou foi o das mesas dispostas em U com a abertura voltada para as estantes de livros de onde sairíamos para leituras de alguns textos, como se fossemos personagens dos livros que ganhavam vida. Em geral as mesas da biblioteca ficam separadas e permitem no máximo quatro pessoas. Outra questão bem difícil de solucionar foi onde iríamos preparar a comida, pois por mais simples que fossem precisaríamos cozinhar a massa, cortar os legumes e fazer a água saborizada. A *performerE* ofereceu o seu apartamento que se localizava ao lado da escola. Assim, nosso espaço de produção transbordou a escola e ocupou a casa de uma das funcionárias. Lá, além de cozinhar, escolhemos figurinos, preparamos o antepasto, que chamamos de *Leminskada* (pequenos poemas de Leminski servidos no início do banquete) e preparamos a água saborizada. A casa da bibliotecária da escola foi ocupada pelos alunos para uma atividade escolar.

Na noite do jantar, o espaço da biblioteca transformou-se no espaço do Banquete dos Mentirosos oferecido pelo casal Mendes. Os espaços individuais para o uso dos computadores foram ocupados pelas louças, a luz branca e forte foi reduzida, as estantes ganharam filetes de pequenas luzes coloridas, o canto para leituras transformou-se em sala de estar dos anfitriões.

Nossa intenção ao criar o *Banquete dos Mentirosos* não era chamar a atenção para o espaço da biblioteca, tampouco criar uma forma lúdica de estimular a leitura. Desejávamos criar um ambiente no qual a comida nos aproximasse das pessoas e no qual trocássemos ideias, sensações, saberes, e que esse espaço para comer e estar junto fosse na escola e em especial num recanto onde comer fosse interdito, como acontecia nas ocupações. Inspirados nas ocupações, desejávamos criar um ambiente de proximidade, ainda que diante do inusitado. Jogamos também com a memória do momento político vivido pelos ocupantes, mas tampouco queríamos reviver os encontros das refeições no período das ocupações⁷¹. Não se tratava de encenar como os ocupantes comiam, mas instigados pelas questões da alimentação no período das ocupações, perguntamo-nos como e de que nos alimentamos na escola? O programa performativo *O Banquete dos Mentirosos* tem como ação central o comer, no entanto tal ação, cotidiana neste caso mostra-se profanadora, pois é realizada em um espaço

⁷¹ No IF Camaquã a necessidade dos alunos prepararem suas refeições na escola, no período das ocupações, evidenciou à equipe diretiva a falta de espaço para os alunos comerem, lá não há um refeitório, somente uma cantina a qual os alunos de menor poder aquisitivo ou que optam por uma alimentação diferenciada não tem acesso. Para a *performerI* as ocupações ao gerarem esse conflito no IF Camaquã, pois os alunos usaram a cozinha dos funcionários, oportunizou uma conquista reivindicada pelos alunos há algum tempo: um lugar para fazer um café, esquentar uma marmita e descansar. Hoje perto da biblioteca há a sala de convivência dos alunos, mantida e gestada por eles.

no qual o comer é interdito. O espaço da biblioteca caracteriza-se por uma ritualidade na qual o silêncio, o estudo e o cuidado com os materiais que lá estão tornam-se, em alguma medida sagrados.

A aluna Rafaela, destaca sua surpresa com o fato de comer na biblioteca, ela diz em seu depoimento em vídeo após participar do Banquete, que:

Rafaela Tavares - Com a metodologia que vocês abordaram na biblioteca que é um lugar...não é um lugar comum de se comer. A gente vê a biblioteca como um lugar que a gente não pode comer, que é apenas um lugar para estudar, ler livros. Ainda mais que vocês botaram meio que uma peça para dentro da biblioteca e ainda com banquete. Foi uma metodologia muito boa. Eu me senti muito motivada a estar ali com vocês aprendendo um pouco mais e praticando coisas que não é comum a gente ver no dia-a-dia. (DOSSIÊ IF CAMAQUÃ, 2019, p. 19)

A operação profanadora não trata de descaracterizar completamente aquilo que foi consagrado, ao contrário, tal operação é constituída por uma ambiguidade. Segundo Agamben (2007, p. 68), todo o objeto profanado guarda “[...] algo parecido com um resíduo de sacralidade” bem como em todo objeto consagrado há um resíduo de profanidade. Outra questão relevante ao desenhar a operação de profanação, passa pelo fato de que só é possível compreender o profano em relação ao sagrado. Para Weiss (2013) profano e sagrado só podem ser definidos em relação, e ambos constituem não somente os elementos de uma religião, mas igualmente as práticas sociais. Na medida em que é por intermédio das crenças, que as coisas são separadas entre sagradas e profanas. Para Agamben (2007, p. 66) tal separação, ainda que tenha relação com a religião, o ato de separar as coisas entre sagradas e profanas não deriva do termo *religare* “(o que liga e une o humano e o divino)”. O autor atenta para o fato de que religião é o meio pelo qual humano e divino se conectam. No entanto, a separação entre sagrado e profano derivaria de outro termo, qual seja, *religio* que

[...] segundo uma etimologia ao mesmo tempo insípida e inexata [...] indica a atitude de escrúpulo e de atenção que deve caracterizar as relações com os deuses, a inquieta hesitação (o reler) perante as formas – e as fórmulas – que devem observar a fim de respeitar a separação entre o sagrado e o profano. *Religio* não é o que une homens e deuses, mas aquilo que cuida para que se mantenham distintos. (AGAMBEN, 2007 p. 66)

Assim, uma das principais características do sagrado é o seu carácter inviolável, apartado do uso comum, ou seja, uma crença inquestionável ou um objeto/espaço destinado para uso específico. De acordo com Weiss (2013, p. 171) “[...] sempre que se adere a algo que não se aceita questionar, que está acima de qualquer outra coisa, pode-se dizer que se está em face a algo sagrado”.

Ao entender, como propõem os autores, Agamben (2007) e Weiss (2013), que o sagrado não se restringe à religião, e caracteriza-se por crenças inquestionáveis e/ou a interdição do uso de algum objeto ou espaço para outras práticas que não aquelas a que está destinado, poder-se-ia pensar que na instituição escolar, bem como em suas práticas há algo de sagrado, de interdito, por meio das crenças sobre o que caracteriza uma escola. No tocante ao programa performativo, *O Banquete dos Mentirosos*, profanamos o aspecto sagrado do espaço da biblioteca no que alude ao interdito de conversar, ouvir música e comer, para tanto, móveis e utensílios destinados a receber computadores, livros e cadernos, foram usados para acolher pratos, copos, alimento, água, mas ao mesmo tempo mantivemos, por meio das leituras, uma das principais características deste espaço. Ou seja, ao trazer uma ação interdita para esse local, outras profanações ocorreram, mas como aponta Agamben (2007) não houve um rompimento completo a ponto de descaracterizar completamente a biblioteca, criou-se um híbrido que provocou nos participantes uma desconforto, uma dificuldade de situar a experiência vivida entre o que já era por eles conhecido. Quando a aluna Rafaela, uma das convidadas para o banquete, descreve as suas sensações sobre o programa busca nomeá-lo e para tanto, fala em metodologia e que “botamos meio que uma peça dentro da biblioteca”.

Com efeito, como mencionado antes, este foi o programa no qual é possível identificar muitos elementos de teatralidade: criamos figuras, havia um roteiro relativamente elaborado que ensaiamos uma vez, o espaço foi bastante modificado, mas não se tratava de uma peça teatral, ainda que para algumas pessoas do público o termo peça tenha sido usado para nomear o trabalho, mas é possível perceber nos depoimentos que o termo teatro não era suficiente. No depoimento em vídeo registrado ao final da performance, Carmem Beatriz Costeira Pereira, mãe de um aluno do IF Camaquã, fez o seguinte comentário:

Carmem - Eu achei uma noite diferente, para mim foi bem diferente. Foi uma situação inusitada para mim. Achei muito interessante fazer uma peça desse tipo, que envolve as pessoas que estão assistindo. Para mim fazer uma leitura em público, na frente de outras pessoas é muito difícil, hoje eu consegui. Me senti segura nisso [...] eu não tinha nunca conseguido fazer isso que eu fiz hoje. Li dois textos e isso é muito bom, mexe com as pessoas. (DOSSIÊ IF CAMAQUÃ, 2019, p. 39)

Carmem e Rafaela comentam a estranheza causada por meio do programa, percebem que não era teatro e buscam formas de nomeá-lo, uma como “teatro desse tipo que envolve quem assiste” a outra fala em metodologia. No entanto, mesmo com a estranheza da falta de referências conhecidas por elas, destacam que se sentiram bem com o ambiente criado, tanto que Carmem salienta que teve coragem de fazer algo que até então não conseguia: ler diante de outras pessoas. Carmem leu dois textos, a estrofe de um poema durante a sobremesa e

outro quando abrimos a possibilidade dos participantes lerem algum texto que os tocasse. Ela pegou seu celular e leu um poema do qual gostava muito. Carmem teria profanado uma crença sobre si mesma ao fazer algo que nunca teve coragem de fazer? Acredito que se criou entre o grupo de convidados e performers um ambiente de proximidade, talvez pela comida, pela cordialidade, pelas leituras que nós performers fizemos antes, em certa medida desmistificando o ato de ler em público.

Nesse sentido penso que a performance, tendo a operação de profanação como um de seus elementos fundantes, também suspende determinadas crenças, rompe, mas não totalmente com o caráter sagrado a ponto de criar linhas que transitam entre o conhecido e o inexplorado, tais linhas provocam a suspensão naqueles que participam, produzem estranhamento, a suspensão das condutas já reiteradas, convocando a experimentação de outras condutas. O fato de um programa performativo não romper completamente com o caráter sagrado daquilo que profana abre brechas para que os participantes elaborem em alguma medida aquilo que foi vivido. Ou seja, a manutenção de algum resíduo de sacralidade no ato de profanação, pode operar como uma linha de acesso conhecida que permite aos participantes espaços de conforto diante da suspensão gerada no ato de profanar.

Assim como Rafaela e Carmem, uma outra participante destacou o aspecto inusitado do espaço, Ana Paula Pereira disse que:

Ana Paula Pereira - Foi algo que realmente eu não estava esperando. Eu cheguei aqui no IF e fui direto para o auditório, que é onde tem as apresentações e nos direcionaram para a biblioteca. Aí, chegando aqui eu fiquei bem surpresa com o espaço que tinha sido montado. (DOSSIÊ CAMAQUÃ, 2019, p. 38)

A profanação do espaço da biblioteca deu-se por meio do jogo com as ações habituais do espaço, mas também com o deslocamento para dentro do espaço de ações não habituais a ela, que ao reorganizarmos conferindo a elas certa ritualidade, compuseram outra coisa, talvez difícil de nomear. Uma coisa que não era teatro, mas parecia teatro; não era um jantar para matar a fome, mas tinha comida; não era o estudo, mas tinha leitura; não era mero entretenimento, mas tinha riso e brincadeira.

3.2 O JOGO COM AS LINHAS SAGRADAS

Ao considerar a indissolúvel relação entre sagrado e profano, seria possível pensar o performer como aquele que joga com essas linhas, causando uma espécie de confusão com as crenças sociais e ao fazê-lo cria algo. Uma das crenças sobre a qual trabalhamos no IF CAVG

para criação de um de nossos programas performativos foi em relação ao silêncio em sala de aula. De acordo com o já relatado no primeiro capítulo da presente tese, foram os berros por silêncio durante uma das performances que realizamos no IF CAVG durante a festa junina, o principal disparador deste programa.

Quando retornamos à sala neste dia, depois de realizarmos as performances *Ciranda de todos e de cada um* e *Na sala de aula cada um no seu ritmo* além de conversarmos sobre a ação, as sensações que tivemos, logo veio a pergunta: quem gritava por silêncio? A essa algumas outras como: por que essa pessoa estava preocupada em informar aos outros que deveriam fazer silêncio? Será que sempre que se assiste algo artístico tem que fazer silêncio? Estar em silêncio faz com que se preste mais atenção no que se passa? Como o silêncio habita o espaço escolar? Os alunos precisam fazer silêncio para aprender? Enfim, nós fizemos essas perguntas e tecemos algumas reflexões a respeito, como, por exemplo: solicitar que os colegas fizessem silêncio em nossa visão estava relacionado não só com a ideia de que estar atento pressupõe estar em silêncio e parado (corpo silenciado), mas também como uma demonstração de respeito a quem apresenta algo a uma plateia. A plateia, assim como os alunos de uma sala silenciam-se para que um fale, ensine, mostre. Silenciar os corpos seria uma forma de fazê-los escutar? Essas questões ainda acompanhavam o grupo na semana seguinte. A demanda pelo silêncio nos obrigava a falar sobre ele nas relações escolares e sociais e suas conexões com a tagarelice da produtividade exigida na escola. A princípio o silêncio escolar manifestou-se na fala dos *performers* como um recurso de controle dos corpos evidenciando que nas suas opiniões o silêncio na escola era autoritário, mas o silêncio é sempre repressivo?

A *performerG* comentou que as professoras em geral berram para que os alunos façam silêncio, assim como a estudante da festa o fez. Rasslan (2019, p. 16) faz uma observação bem semelhante, ela diz que “[...] a convocação do silêncio na escola parece-me falar de um paradoxo: deseja-se cansativamente ‘calar as bocas’, mas pede-se silêncio aos gritos”. A ideia de que o silêncio é necessário para o aprendizado, segundo Almeida (2009) está associada a uma noção de ensino no qual o conhecimento deve ser assimilado e não construído por meio de diálogo.

[...] não há troca de palavras, discussões ou disputas. Cabe apenas registrar uma palavra que é dita e recebida como um dado. Aprende-se silenciosamente. Num sentido inverso, quanto maior o alarde das palavras, conclui-se com maior facilidade de que não há conhecimento teórico em elaboração. Quanto mais o corpo estiver envolvido e quanto maior for o seu movimento não silencioso, mais facilmente se

concluirá que estamos distantes de uma problematização teórica. (ALMEIDA, 2009, p. 4)

O autor diz que se aprende silenciosamente, esse silêncio de que ele fala, não tem somente a ver com a proibição da fala dos estudantes enquanto o professor ou a professora explica o conteúdo, mas igualmente ao silêncio/quietude dos corpos. Aprender nessa perspectiva separa mente e corpo. Para que a mente trabalhe é necessário que o corpo silencie. Para Barbosa e Borba (2011), o silêncio é importante no processo de aprendizagem, mas as conversas também permitem elaborar os conhecimentos. As autoras afirmam que “[...] há de se garantir espaço para o silêncio e conversa em sala de aula, conversa entendida como elemento importante na construção de conhecimento e forma de expressão e silêncio como concentração e respeito ao colega que está aprendendo” (BARBOSA; BORBA, 2011, p. 92). Tanto em Almeida (2009) quanto Barbosa; Borba (2011) a noção de silêncio é a de pausa, de ausência de som, uma espécie de antagonismo, quando há silêncio não há som, quando há som não há silêncio. Essa perspectiva, acredito que, é herdeira do pensamento binário sobre o mundo, sobre o conhecimento e que fixa as coisas do mundo em qualidades pouco potentes.

Assim o silêncio nas relações escolares ou é o único meio pelo qual se aprende ou deve ser banido da escola, posto que é repressivo e nocivo ao desenvolvimento de cidadãos críticos e livres. O silêncio entendido como ausência de sons ou como pausa na produção de som é uma definição clássica também nas teorias musicais, segundo Heller (2008). Diferente dos sons, “[...] o silêncio não pode ser ouvido em termos de altura ou harmonia, ele é ouvido em termos de duração de tempo” (HELLER, 2008, p. 17). Assim, o silêncio é compreendido como uma pausa, um tempo determinado no qual não se produz som, um tempo de suspensão sonora, como se fosse um vazio. O silêncio na escola, nessa visão é algo que impede os movimentos e ganha tons repressores.

A conversa com o grupo de *performers*, sobre a intervenção da aluna na festa junina do IF CAVG, que chamamos de *berros do silêncio*, estava bastante voltada para esse aspecto autoritário do silêncio, como único meio pelo qual se aprende e se respeita algo. Então, perguntei aos *performers* se para eles o silêncio era algo ruim em si mesmo, ou seja, sempre que alguém solicita que o outro pare de falar para uma outra coisa acontecer é autoritário? Existe silêncio de fato? Existe só um tipo de silêncio? Nosso grupo instigado pelas questões sobre silêncio na escola mobilizou-se para pensar um programa performativo sobre o tema. No entanto percebi que estávamos olhando para o tema *silêncio* apenas de um lugar, o que talvez nos fornecesse um material de jogo que não nos permitiria sair do pensamento binário. Se o silêncio na escola apenas reprime os corpos e condiciona os comportamentos, bastaria

convocar os alunos para um grito coletivo? Como expus anteriormente, acredito que a operação de profanação na performance torna-se mais potente quando o próprio performer exercita em si mesmo a suspensão/profanação, alterando a sua visão sobre o tema. Como poderíamos suspender o silêncio escolar para nós mesmos, que vivemos e sentimos em nossa trajetória escolar o silenciamento dos corpos? Que outras experiências silenciosas vivemos que acreditamos que foram potentes? A respeito do silêncio na escola a performerL comentou:

PerformerL - Eu não vejo o silêncio como uma coisa ruim. Eu só vejo como uma coisa ruim quando ele é autoritário. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 28)

A *performerS* acredita que o silêncio na escola é uma regra e complementa dizendo:

PerformerS - Eu acho que o silêncio na escola é superestimado. A gente pode, como o outro colega falou, meditar ou contemplar as coisas de outras formas. Não existe só sentar no meu divã e pensar sobre aquilo. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 28)

Compartilhei com o grupo de *performers* que ao conhecer um pouco sobre o trabalho do músico/performer John Cage minha ideia sobre o silêncio ganhou outra dimensão. Perguntei a eles quem o conhecia? Alguns disseram que sim e outros não. Mostrei a eles a performance de John Cage intitulada *4'33''*⁷². Quando mostrei essa performance aos alunos do Ensino Médio com os quais trabalhei sobre performance um dos primeiros comentários é: *mas teve alguém que pagou para ver isso? O cara não fez nada*. Penso que essas frases evidenciam duas coisas: a primeira uma relação utilitarista e produtivista com o mundo, há que se fazer algo que seja materialmente consumido. A segunda emaranhada na primeira, que a valoração em demasia da produtividade material impede de perceber a musicalidade que acontece. Poder-se-ia pensar na mesma direção sobre o silêncio em nosso habitat da escola? A constante solicitação produtiva, seja por partes dos professores na suposta transmissão de conteúdos aos alunos, ou seja, dos alunos na realização de tarefas para assimilar e mensurar o quanto apreenderam do conteúdo, não impediria de perceber o que acontece ou de abrir espaço para que o inesperado aconteça?

Sugeri aos performers que as pesquisas musicais de John Cage contribuem para pensarmos o silêncio fora da tônica som/ausência. O artista experimentou várias possibilidades e mutações do silêncio “[...] dedicando-lhe grande parte de sua obra. [...] mais

⁷² Sinfonia *4'33''* John Cage. Disponível em: <https://youtu.be/JTEFKFiXSx4>. Acesso em: 02 abr. 2020.

que um tema entre outros o silêncio se transformou na noção central de seu pensamento artístico e teórico, de onde nos permitimos falar em relação a sua obra, numa poética do silêncio” (HELLER, 2008, p. 10). No ano de 1950, Cage, na Universidade de Harvard, após uma experiência na câmara anecóica (um ambiente a prova de som), em que o artista buscava viver o completo silêncio, percebe que

[...] ao invés de viver o ‘verdadeiro’ silêncio, Cage relata ter ‘ouvido um som grave e outro agudo’, descobrindo com o engenheiro responsável que o som grave era decorrente de seus batimentos cardíacos e da circulação sanguínea, enquanto o som agudo era decorrente de seu sistema nervoso. (HELLER, 2008, p. 18)

Com tal experiência o artista conclui que o silêncio não existe, sempre há som. Segundo Heller (2008, p. 20) Cage afirma que “ingenuamente” acreditou que existisse silêncio de fato, mas após a experiência que teve na Câmara anecóica o artista acredita que, por mais que se tente, fazer silêncio não será possível. “Não há silêncio que não esteja grávido/prenhe de som, nenhum som teme o silêncio que o extingue, e não há silêncio que não esteja grávido de som” (CAGE, 1959, p. 135 apud HELLER, 2008, p. 20). Para Cage o silêncio é impossível de ser feito o que temos é a experiência do silêncio e esta permite que ouçamos outros sons. Por essa razão poder-se-ia pensar que a *Sinfonia 4’33”* é uma sinfonia do acaso, pois a cada vez que é executada as composições sonoras que acontecem provém exclusivamente dos corpos que estão presentes na sala. Tal perspectiva nos pareceu potente para profanar o silêncio autoritário da escola, posto que este é somente um dos infindáveis silêncios que podem existir.

Ao invés de negar o silêncio, que seria uma forma de profaná-lo, criamos uma espécie de jogo do silêncio. Por meio de ações silenciosas convocamos outra experiência de silêncio na escola, ao invés de produzir sons, pensamos em convidar os alunos para escutar algo que a priori não emite som, escutar o sol. Nossa postura como performers não clamava por silêncio, nós procuramos silenciar-nos e ao entrar em uma sala de aula, conduzir os alunos até um ponto no pátio da escola no qual em círculo ouvimos juntos, o sol. Nós adultos, ocupantes do papel social de professores em geral, silenciamos, não solicitamos por intermédio da fala que os alunos fizessem silêncio, assim, nós pudemos ouvir a surpresa, a curiosidade, os risos e o lento silenciar dos alunos da turma, que experimentou conosco escutar o sol. Neste programa jogamos com a crença de que o silêncio existe, de que ele é fundamental na escola para que se possa aprender e de que o silenciamento dos alunos deve ser solicitado por meio da fala ou de gritos. O silêncio como crença sagrada da escola foi profanado, foi retirado do seu espaço

sagrado e por meio do jogo com outros elementos foi composto de outra maneira. Essa composição que criamos possibilitou a nós performers e aos alunos uma outra experiência com o silêncio no espaço escolar.

Para Agamben (2007 p. 66) profanar “[...] significa abrir a possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação, ou melhor, faz dela um uso particular”. Esse uso particular, ou reuso, na visão do autor refere-se ao jogo, que quebraria a unidade entre rito e mito, fazendo desaparecer o mito e conservando o rito ou subsumindo o rito e preservando o mito. Ou seja, quando apenas “[...] metade da operação sagrada é realizada, traduzindo só o mito em palavras ou só o rito em ações” (AGAMBEN, 2007, p. 67). O jogo a que se refere o filósofo se aproxima mais das brincadeiras infantis do que dos jogos com regras, pois o uso conferido neste jogar não se pressupõe utilitarista. O jogo que caracteriza a ação de profanar

[...] não restaura simplesmente algo parecido com um uso natural, que preexistia à sua separação na esfera religiosa, econômica ou jurídica. [...] a atividade que daí resulta torna-se dessa forma um puro meio, ou seja, uma prática que, embora conserve tenazmente a sua natureza de meio, se emancipou de sua relação com uma finalidade, esqueceu alegremente o seu objetivo, podendo agora exhibir-se como tal, como meio sem fim. (AGAMBEN, 2007, p. 74-75)

Assim, ao trazer para a esfera do uso comum algo que era sagrado, também se destitui a sua finalidade, abrindo a possibilidade de outros usos, isso não implica um total desligamento de seus usos anteriores, mas como escreve o filósofo, esquece-se alegremente de seu objetivo anterior, sem necessariamente ter uma utilidade específica, torna-se apenas um meio sem fim. Dito de outro modo, o jogo que se estabelece, os usos experimentados, tornam-se meio sem finalidade. Ao exemplificar a qualidade desse jogo no ato de profanar, que atribui outra dimensão de uso ao que antes era sagrado, Agamben (2007) alude ao jogo infantil. O autor toma como exemplo o uso que a criança faz de objetos destinados a determinados usos, com os quais ela interage desativando seu emprego habitual e atribuindo-lhe outros. Deste modo, um pedaço de madeira pode virar uma espada, a areia de uma construção ou da praia transforma-se em castelo, ou apenas em material com o qual a criança experimentará movimentos, transportará de um recipiente ao outro, afundará os dedos para quando levantar a mão ver os grãos escorrerem.

Esse jogo da criança não tem como propósito a profanação. Trata-se de brincadeira, de experimentar, de repetir, de inventar a partir do real outras possibilidades, mas não é uma ação intencional de estudo, ainda que produza conhecimento. Para Kastrup (2019, 8’16”), em seu abecedário, esse tipo de brincadeira é uma “[...] ação onde o conhecimento não se separa

do afeto” e coloca a criança em “[...] conexão direta com um plano coletivo de forças que não está só entre pessoas, mas está no mundo, é a conexão com o mundo enquanto força”, que não é “[...] marcada pela imitação, pela homogeneidade, não é marcada pela busca do equilíbrio e sim, pela improvisação, pela reciprocidade, pela surpresa, pela quebra do equilíbrio, pela queda deliberada do equilíbrio” (KASTRUP, 2019, 10’00”). Essas brincadeiras na visão de Kastrup (2019), tratar-se-iam de estudos com muitas repetições, “[...] onde a repetição é sempre diferenciante, onde a repetição não se separa da invenção. Essas múltiplas vezes, essas inúmeras repetições de uma brincadeira são consolidações, são experimentações, mas num contexto de processo de aprendizagem” (KASTRUP, 2019, 11’51”).

A ideia de jogo como meio de profanar, descrita por Agamben (2007) a qual relaciono com a noção de brincadeira de Kastrup (2019) não se restringe a ação infantil, embora na infância seja bastante evidente. Quando Agamben (2007) alude a este tipo de jogo como intrínseco ao ato de profanar, penso que evoca a relação traçada por Walter Benjamin (1984; 2002; 2007; 2013) em diversas obras nas quais o autor aproxima as

[...] atitudes da criança e do colecionador [...] no que diz respeito à forma de organizar a materialidade e a história da qual fazem parte. Eles compartilham a profanação como uma conduta na ordenação das coisas do mundo, o olhar desviante na escolha dos objetos e uma mentalidade que consegue compor relatos e histórias com um repertório de imagens que se aproxima do mundo onírico. (SANCHES; SILVA, 2018, p. 380)

As atitudes da criança frente a este tipo de jogo e a figura do colecionador apresentam-se na obra de Benjamin, segundo Sanches e Silva, (2018), como vertente fundante de sua metodologia filosófica. De modo bastante sintético, poder-se-ia dizer que na perspectiva de Benjamin a criança e o colecionador ao retirarem do mundo objetos, citações, observações e conferirem a esses um outro arranjo, uma outra composição em seus jogos e/ou coleções profanam o socialmente consagrado. Ou seja,

[...] há algo de anarquista e destruidor na forma apaixonada com a qual o colecionador lida com os objetos. Esse veio desordeiro anárquico, secular se constitui para desnaturalizar as relações do mundo consagrado e, portanto, para este mundo, o colecionador adquire traços profanos. (SANCHES; SILVA, 2018, p. 385)

De acordo com Sarlo (2013), por intermédio da publicação póstuma das notas e materiais de Walter Benjamin, intitulada na edição brasileira como *Passagens*⁷³, é possível

⁷³ A edição de Rolf Tiedemann, *Das Passagens-Werk* (Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1982) foi traduzida para o italiano com supervisão de Giorgio Agamben sob título *Parigi, capitale del XIX secolo*. I ‘passages’ di Parigi

perceber a estratégia de pensamento do autor no processo de elaboração de sua obra sobre Paris que não chegou a ser terminada. Essa coleção de citações e comentários breves, compilada por Benjamin, evidencia o uso da estratégia surrealista como um suposto método para sua prática filosófica. A prática do *collage* surrealista traça “[...] uma aproximação entre dois registros que, em separado, cada um em si mesmo, perderam sua verdade, mas cuja a contraposição institui um sentido” (SARLO, 2013, p. 36). O colecionar para Benjamin implicaria em estar “[...] sensível ao aspecto estranho, excepcional, fortemente individual da experiência” e esse olhar minucioso sob fragmentos

[...] descobre no incomum o significado geral, em vez de buscar no geral no habitual e na acumulação do mesmo. Seu olhar é fragmentado, não por renunciar à totalidade, mas por procurá-la nos detalhes quase invisíveis. Ele [Benjamin] constrói um conhecimento a partir de citações excepcionais e não só de séries de acontecimentos parecidos. (SARLO, 2013, p. 35)

O profanar, na perspectiva filosófica de Benjamin (2007) e Agamben (2007), tratar-se-ia do jogo entre objetos, citações, descrições, fragmentos retirados de seu contexto consagrado para ser rearranjado pelo colecionador, produzindo, como no jogo das crianças, uma aparente desordem, mas que, no entanto, permite a elaboração de novos conhecimentos. Nos processos de criação com os grupos nos Institutos Federais, penso que, num primeiro momento, nós colecionamos naturalizações sobre os modos de ocupar a escola, discutimos a respeito delas, trouxemos outros elementos, referências artísticas e compusemos roteiros de ações. Nesse sentido, tendo como inspiração a figura do colecionador de Benjamin o performer seria uma espécie de colecionador de naturalizações?

No programa performativo *Escutar o sol*, jogamos com a crença do silêncio como fundante no ato de aprender, jogamos com as experiências de John Cage sobre o silêncio, as retiramos de seu espaço habitual, organizamos um roteiro de ações que não convocavam o silêncio, mas eram silenciosas, nossa conduta, nossos corpos em relação aos alunos eram convidativos, não explicadores, sabíamos que ficaríamos parados um tempo determinado em círculo expostos ao sol, como se quiséssemos escutá-lo, mas estávamos atentos para a música que se comporia naquele momento, por intermédio da tentativa da experiência do silêncio. Ao profanar o silêncio que integra a crença escolar nós não o negamos, mas o colocamos em

(Torino: Giulio Einaudi Editore, 1986). Ela inclui os famosos “Exposés” de 1935 e 1939, com um apêndice no qual estão reproduzidas anotações contemporâneas à redação, e quase mil páginas de “Notas e materiais”, organizadas por Benjamin com letras maiúsculas e minúsculas do alfabeto, que consistem em reflexões, e citações. Uma seção final de “Primeiro esboço” apresenta breves escritos sobre as passagens parisienses e a arquitetura de ferro. [No Brasil, essa edição foi traduzida sob o título *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006] (SARLO, 2013, p. 39-40).

composição com outras referências e ações. Destarte, parece-me que o jogo de profanação da performance nem sempre visa a negação/rompimento da crença profanada, mas ao engendrar suspensão e profanação, talvez se produza um alargamento da crença ou a descoberta de outras possibilidades. A operação de profanação é o jogo, a composição e recomposição de elementos de naturalizações e tal recomposição convida um outro a jogar. No entanto, tal como descreve Kastrup (2019) no jogo que se estabelece há improviso, há a quebra deliberada do equilíbrio, é um jogar aberto para impensáveis jogadas que virão.

3.3 O RISCO E O INCÔMODO NO ATO DE PROFANAR

Finalizei o subcapítulo anterior mencionando a imprevisibilidade como uma das implicações provocadas no jogo de composições na operação de profanação. No trabalho realizado com os grupos percebi que o jogo da profanação uma vez que abre caminhos para o imprevisto implica riscos tanto por parte do performer quanto dos participantes. O incômodo gerado pelos jogos de composição que profanam determinadas crenças produz reações e ações dos participantes as quais não há controle. O risco à primeira vista alude ao performer, que intencionalmente se coloca numa posição vulnerável, mas há também o risco que a ação pensada pelo performer pode expor os participantes, em ambos os casos me parece que é fundamental considerar os limites.

Os documentários sobre as ocupações que assistimos mostraram que os estudantes manifestaram sua preocupação e interesse em debates e palestras sobre gênero, esse foi também um dos pontos destacados por um dos subgrupos do IF Restinga para ser tratado na criação de uma das nossas três ações performativas. A questão que mobilizou o subgrupo foi: como lidar com a homofobia no espaço escolar? Os estudantes sentiam que mesmo com os trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS) a maneira como cada membro da comunidade escolar lidava com seus preconceitos deveria ser questionado. Na opinião dos *performers* que escolheram esse tema os preconceitos criavam barreiras nas relações do espaço escolar.

O grande grupo ao ouvir o subgrupo logo se mostrou engajado em criar um programa tendo como *questão-esquelético-inquietante*: como cada um e cada uma lida com sua LGBTQfobia? O programa criado era bem simples: fazer uma barreira humana, impedindo o fluxo no corredor principal do IF Restinga. Para que os indivíduos pudessem passar deveriam responder à pergunta escrita num grande cartaz suspenso pelo grupo: como você ultrapassa a barreira da LGBTFOBIA?

A palavra barreira foi usada pelos *performers* para descrever as dificuldades geradas nas relações interpessoais e institucionais no tocante às questões de gênero e sexualidade. Para eles a falta de discussão e de acesso a saberes produzidos no campo científico, cria distâncias, embates e conflitos no espaço escolar. Para os *performers* além de informações é relevante que cada um e cada uma se indague sobre o que precisa fazer para ampliar sua compreensão sobre o tema. Pensamos em materializar essa barreira. Na visão dos *performers* há uma sensação de barreira criada pelos comportamentos, mas também por meio do silenciamento das questões de gênero no espaço escolar. A sensação dos performers do grupo é de retrocesso às políticas educacionais no que reporta a gênero e sexualidade.

A percepção de Sevilla e Seffner (2017) a esse respeito vai ao encontro das sensações dos *performers*. Os autores apontam que as políticas educacionais entre os anos 1990 e 2010 avançaram e qualificaram-se muito no tocante aos direitos humanos, gênero e sexualidade graças à participação de grupos ligados aos movimentos LGBT e feminista. Na medida em que se amplia a ideia de escola como espaço de acolhimento, discussão e aprendizagem das ditas diferenças, os autores identificam um aumento de grupos resistentes a essas transformações, com a criação de projetos de lei e ONGs para a defesa de uma educação mais conservadora. A tensão social produzida por esses movimentos conservadores, na visão de Sevilla e Seffner (2017), ganha cada vez mais espaço no campo das políticas públicas de educação. As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “[...] também não ficaram de fora de polêmicas e disputas, em especial, nas áreas de ciências humanas. Recentemente a BNCC do ensino infantil e fundamental foi lançada sem a incorporação das temáticas de gênero e sexualidade” (SEVILLA; SEFFNER, 2017, p. 4).

O campo do currículo tornou-se um território de grande tensão nos últimos anos, para Paraíso (2018, p. 23) vivemos

[...] em tempos de propagação do slogan ‘ideologia de gênero’. Nesses tempos, grupos que exercem poder acionam *aparelhos do estado* – que por si têm a preocupação de *conservar* – para impedir que a diferença prolifere e para fazer com que gênero e sexualidade sejam considerados temas não escolares.

Na opinião da autora, em momentos sociais como este, de amplo crescimento de movimentos conservadores, a escola, assim como outras instituições teriam um papel fundante na garantia de vidas consideradas não vivíveis⁷⁴. Paraíso atenta para a

⁷⁴ Ver Butler (2006).

responsabilidade e importância da escola enquanto instituição abordar as questões de gênero e sexualidade, pois

[...] muitas vidas têm dificuldades de serem vividas em diferentes espaços, inclusive no currículo. Todas as estratégias de poder vinculadas ao *slogan* 'ideologia de gênero', que buscam intimidar, coibir e impelir qualquer trabalho na escola com os temas gênero e sexualidade, estão contribuindo exatamente para aumentar o número de *vidas não vivíveis*; aumentar o número de mortes sociais. (PARAÍSO, 2018, p. 24)

A barreira sentida pelos estudantes me parece que diz respeito a essa limitação de suas vidas, por serem entendidas no meio social como vidas que escapam ao modelo heteronormativo. Essa barreira sentida limita o fluxo e trânsito dos corpos que fogem à norma. Nesse sentido, nosso grupo pensou que deveríamos materializar essa barreira, provocando a sensação de barrar o outro, sendo sua passagem liberada com alguma condição, mas qual? Respondendo à questão de nossa barreira: como você ultrapassa a barreira da LGBTQFOBIA? A pergunta estaria escrita e nós também a faríamos verbalmente a quem desejasse passar.

No dia em que realizamos o programa performático Barreira da LGBTQFOBIA, ao formarmos a barreira outros estudantes manifestaram o desejo de compô-la conosco, chegando um momento em que tínhamos uma barreira muito densa. O fato de alguns estudantes de outras turmas aderirem a nossa ação, impedindo de maneira mais eficaz a passagem de quem não respondesse à pergunta, encorajou os *performers*, que no início da ação mostraram-se um pouco intimidados.

Quando conversamos sobre como eles se sentiram no decorrer da performance a *performerA* mencionou seu constrangimento, a sensação era de estar incomodando.

PerformerA - Tipo, eu sentia que as pessoas tavam me odiando. Então essa sensação foi ruim, não gostei de estar ali, mas não quis sair para não deixar meus colegas na mão e porque acho importante, mas foi difícil. (DOSSIÊ IF RESTINGA, 2019, p. 19)

O *performerL* disse que estar em grupo o deixou mais forte e relacionou esse incômodo da colega, com a sensação que algumas pessoas que participaram das ocupações ficaram, ele disse:

PerformerL - Quando ouviam falar das ocupações na TV era como se, tipo, eles fossem marginais. (DOSSIÊ IF RESTINGA, 2019, p. 19)

O relato da *performerA* e a ligação estabelecida entre o sentimento da colega e dos estudantes das ocupações pelo *performerL*, salientou ainda mais para mim um dos aspectos da operação de profanação na performance, o incômodo. A profanação da performance, assim eu acredito, causa desconforto, incômodo, naquele que participa, mas às vezes também naquele que atua como performer. Tal incômodo causado no performer durante a ação ou como relaciona o *performerL*, um estudante que se manifesta concerne a um certo estigma social que têm aqueles que destoam da ordem estabelecida. Kolody e Rosas (2019) ao analisarem as ocupações estudantis no Brasil por meio de documentos das ações políticas sob um viés jurídico, concluem que há enraizado, no sistema político brasileiro, a tendência à criminalização dos movimentos sociais. Os autores identificam na construção narrativa sobre as ocupações estudantis, tanto pelos órgãos oficiais da mídia, quanto pelos documentos jurídicos e Estatais, a tendência de criminalizar esses movimentos, o que justificaria a ação violenta do Estado contra os estudantes a fim de estabelecer a ordem. Ou seja, as ocupações, enquanto movimento social são identificadas

[...] com a ideia de desordem e perigo. [...] diante da desordem e do perigo, o que é que se pede? Repressão. Cada vez que há uma luta por direitos contra privilégios, essa luta é vista como violenta e precisa ser reprimida. Há, portanto, uma inversão ideológica fantástica no Brasil: a violência é vista como ordem. (KOLODY; ROSAS, 2019, p. 12)

Ao seguir a lógica dos autores, a violência é vista como ordem e os manifestantes são vistos como criminosos, não só pelo estado, mas por grande parte da sociedade, que apoia as ações violentas entendidas como necessárias para o restabelecimento da ordem. Tal inversão ideológica mencionada por Kolody e Rosas (2019) é um mecanismo de controle social do Estado brasileiro que há muito

[...] é marcado pela criminalização das lutas sociais e pela (re)produção de estigmas sobre a liberdade de associação e manifestação. Essa prática deriva do caráter autoritário, patrimonialista e privado da ‘modernização à brasileira’, constituídos a partir do compadrio, do clientelismo, do nepotismo e da ideia que os segmentos populares não participam de mudanças estruturais. (KOLODY; ROSAS, 2019, p. 11)

O incômodo, o desconforto, o mal-estar de muitos estudantes que ocuparam as escolas, assim como a sensação dos *performers* do IF Restinga, penso que está conectado ao estigma da marginalidade social daqueles que se manifestam contra a ordem social estabelecida. No entanto, contestar a ordem estabelecida é um dos aspectos da performance, deste modo, a posição do performer nunca é cômoda, ou só será menos incômoda na medida

em que o performer estiver convicto de sua ação, mas ele invariavelmente estará em risco. Na medida em que um programa performativo joga com crenças, em que tira determinadas coisas de lugar e as reordena, coloca uma lente de aumento sobre determinados temas, no caso de nossa *Barreira da LGBTQFOBIA*, convocando diretamente o outro a responder como lida com algo que em geral nem se deseja saber que existe, gera incômodos. Corre-se o risco de reações violentas, agressivas, o risco está em não saber qual a reação do outro, mas também gera um certo isolamento, como a figura do louco, a qual abordei no capítulo um. A exposição e o risco na *Barreira da LGBTQFOBIA* colocou os performers na posição daqueles que destoam, que fogem à regra, que passam incógnitos e tal situação produz uma sensação de isolamento, de solidão. A figura do louco é solitária.

Susan Sontag (2008) em seu texto de abertura do Prêmio Oscar Romero, fala sobre coragem e resistência. A autora defende que atos de coragem sempre nos colocam em risco, pois sempre há, na visão da autora o

[...] risco de ser castigado. O risco de ficar isolado. O risco de ser ferido ou morto. O risco de ser alvo de zombarias. [...] A coragem inspira comunidades: a coragem de um exemplo – pois a coragem é tão contagiante quanto o medo. Mas a coragem, certos tipos de coragem, também pode isolar o corajoso. (SONTAG, 2008, p. 126-127)

Se a profanação da performance coloca o performer em risco, poder-se-ia pensar que uma das qualidades do profanador é a coragem. O que sustenta a coragem das ações? Sontag (2008) aponta a comunidade, o grupo como uma maneira de se produzir coragem e proteção ao mesmo tempo. Quando, por exemplo, no IF Restinga formamos a *Barreira da LGBTQFOBIA* éramos apenas alguns, somente os alunos da turma, mas quando outros nos viram ali juntos, questionando sobre como cada um ultrapassa a barreira da LGTBQfobia, logo vieram somar, isso fortaleceu o grupo que já estava ali, mas não impediu de alguns sentirem-se incomodados. Ao permanecerem junto com o grupo os *performers* que sentiram desconforto durante a ação, talvez tenham se fortalecido, reconhecido em si algumas fragilidades, penso isso porque em nossa conversa sobre a performance os performers mencionaram a sua percepção das reações das pessoas.

PerformerB - As pessoas queriam passar e ficavam, ‘pô’, às vezes muito sem respostas, elas ficavam tipo, te olhando assim e não sabiam o que fazer. Mas tipo, outras falavam: eu faço isso, eu faço aquilo. E tipo, muitas queriam passar a força, sabe, elas não queriam responder.

PerformerD - Teve um menino que inventou mil desculpas para passar a barreira sem falar o que ele faria, tipo: não, mas eu quero ir ao banheiro. Daí eu disse: tem banheiro lá do outro lado. Aí, ele ficou tipo, ahhh, mas eu tenho que passar. Daí eu falei, mas então o que tu faria. Daí ele ficou tipo meio

assim e passou a força. Daí a gente ficou, bah..., mas né...porque ele não falou nada? Por que ele não faz nada?

PerformerC - Teve muita gente também que não passou pelo simples fato de não querer responder aquilo.

Performer - Esperaram, tipo, a barreira sair para passar. Teve gente que ficou de cara, deu as costas e saiu. (DOSSIÊ IF RESTINGA, 2019, p. 19)

Profanar os comportamentos implica coragem para colocar-se em risco diante das reações dos outros e das sensações que elas nos provocam, e com isso é possível que mais perguntas surjam, tanto sobre o comportamento dos outros por nós observados, quanto indagações sobre nós mesmos. Se por um lado a exposição ao risco por parte do performer está implícita por meio da operação de profanação, por outro há na formulação dos programas performativos a avaliação dos riscos que esta ação implicará aos participantes. A observância dos riscos a que estarão expostos os participantes emergiu com maior evidência no programa *Isso é corte*.

O programa *Isso é corte!* intencionava dar uma dimensão da reverberação dos cortes de orçamento do governo federal no ano de 2018 que previa reduzir em trinta por cento os recursos das instituições de ensino federais. Depois de vermos os vídeos documentários sobre as ocupações e as referências sobre performance perguntei ao grupo que características eles destacavam dos trabalhos dos artistas que vimos. Eles ficaram muito impactados com o caráter militante e questionador da maioria dos trabalhos. Então, divididos em três grupos, pedi a eles que pensassem uma ação performativa na escola que respondesse à seguinte questão: que ações de ocupação do espaço escolar vocês pensam que são importantes hoje aqui no IF Restinga? Os grupos discutiram durante algum tempo até formularem um ponto de partida ou ao menos definirem qual aspecto deveria ser trabalhado pela ação.

Depois que cada grupo chegou a uma ideia inicial do que desejava trabalhar, voltamos ao grande grupo e ouvimos as ideias. O passo seguinte foi encontrar meios de pôr em prática as ações ou de elaborar ações para a questão que o grupo desejava trabalhar. Um dos grupos mostrou extrema preocupação com os cortes no orçamento das instituições federais de ensino. Eles queriam mostrar para os colegas das outras turmas como o corte no orçamento afetaria a qualidade do ensino nos IFs. Como dispúnhamos de acesso à internet e computador na sala de aula buscamos mais informações sobre quais os itens seriam cortados do orçamento caso se efetivasse o não repasse das verbas. Na matéria que encontramos no site do G1⁷⁵ os cortes

⁷⁵ No mês de abril de 2019 o Governo Federal, sob a alegação de baixa arrecadação contingenciou parte do orçamento das universidades Federais e dos Institutos Federais. A efetivação dos cortes privaria as instituições de arcar com gastos entendidos como não obrigatórios. Disponível em:

afetariam gastos considerados *não obrigatórios*: água, luz, bolsas acadêmicas, insumos de pesquisa, compra de equipamentos para os laboratórios e pagamento de funcionários terceirizados. Ao saberem disso os performers manifestaram maior indignação. Para os performers, como esses gastos poderiam ser considerados não obrigatórios? Como teriam aulas sem água, sem luz, sem os recursos dos laboratórios? Mas nossa questão como performers era encontrar um meio de dar visibilidade aos cortes e suas consequências no cotidiano escolar. Conversamos durante um longo tempo até chegarmos ao consenso de que o melhor seria interromper por um tempo determinado as atividades consideradas como não obrigatórias. Organizamos uma lista do que seria cortado, tendo como referência a definição de *gastos não obrigatórios*:

1. Programas e projetos de extensão⁷⁶, total de vinte e duas ações realizadas pelos profissionais e alunos do IF em diversas escolas e entidades do bairro Restinga,
2. Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NEPGS),
3. Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI),
4. Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE),
5. laboratório de matemática,
6. laboratório de robótica,
7. laboratório de música,
8. laboratório de humanidades,
9. laboratório de artes,
10. laboratório de empreendedorismo,
11. laboratório de informática,
12. laboratório de eletrônica,
13. auditório,
14. sala de jogos e dinâmicas,
15. salas de estudos,
16. bebedouros,
17. banheiros,
18. refeitório. (DOSSIÊ IF RESTINGA 2019, p. 8)

Em nossa lista constavam dezoito lugares/atividades que iríamos interditar por um tempo, talvez um ou dois dias. No entanto, os *performers*, enquanto pensávamos no material necessário para a interdição demonstraram preocupação com as consequências de interditar esses locais. Alguns disseram que eles iriam ser crucificados pela direção, pelos colegas e pelos professores. Tal preocupação colocou-nos diante de um dilema: como interditar sem atrapalhar, sem gerar incômodo? Como performer eu entendia que é justamente pelo incômodo, pelo inusitado que conseguiríamos um impacto efetivo sobre o tema dos cortes,

https://www.youtube.com/watch?v=K2c3YJnY_1Y&feature=youtu.be&ab_channel=LucianaAthayde. Acesso em: 24 mar. 2020.

⁷⁶ Relação e descrição dos projetos e programas de extensão do IF Restinga no ano de 2019. Disponível: <https://ifrs.edu.br/restinga/extensao/projetos/>. Acesso em: 24 mar. 2020.

mas como pesquisadora dentro de uma instituição com a qual desde o início construímos uma ideia de parceria eu compreendia a preocupação dos performers. Optei por conversarmos mais sobre os impactos que eles imaginavam, seus medos. Houve um debate intenso no grupo no qual poucos integrantes desejavam ser mais radicais e interditar de fato os espaços, enquanto a maioria temerosa com a repercussão nas vidas dos colegas e reações repressivas da instituição almejava encontrar um meio de cortar sem interditar completamente. Uma das performers sugeriu colocarmos nas portas dos espaços um X com fita de isolamento e ao lado um cartaz com a frase: *isso é corte!* Esta ideia pareceu conciliar os desejos. Pensamos os cartazes e acrescentamos após a frase *isso é corte!* Uma pergunta: *como isto afeta a qualidade de sua educação?*

A solução encontrada pelo grupo conciliou o desejo de interditar com o que eles entenderam como o direito dos outros alunos de usar os espaços, pois alguns poderiam ser prejudicados ao não conseguirem realizar suas atividades por conta da interdição, assim como evitou indisposições com a equipe diretiva. Ao conversarmos com a direção da escola sobre a ideia de isolarmos os locais da nossa lista a orientação que tivemos foi de não isolar realmente, ainda que a ideia da ação fosse, na opinião da direção, excelente. Os performers dedicaram-se na confecção dos cartazes, juntos colocamos as fitas e os cartazes que permaneceram por mais de uma semana, visto que de fato não impediam o acesso, apenas sinalizavam uma possível interdição. Questionei-me se o programa *Isso é corte!* de fato, profanou o espaço. O efeito do programa nos alunos, professores e funcionários do IF Restinga criou ainda que momentaneamente uma sensação de perda? Minha sensação de performer intui que não profanamos o espaço escolar, ao contrário fizemos uso de uma de suas tecnologias: cartazes ilustrativos sobre determinado tema. Mas os cartazes, quando lidos não necessariamente produzem um afecto que suspende o outro, que causa estranhamento, desconforto, incômodo. É possível profanar sem causar incômodo?

Ainda me questiono se o programa *Isso é corte* produziu alguma profanação, ou melhor, se os recursos que usamos profanaram de algum modo a estética escolar, produzindo um impacto nos participantes a ponto de fazê-los sentir e não só racionalmente compreender, as consequências dos cortes no orçamento das instituições federais nas suas vidas. Inicialmente, poder-se-ia dizer que ao optarem por uma ação menos radical e que esteticamente é muito próxima àquela escolar, esse programa performativo não impactou tanto as pessoas quanto se os espaços fossem de fato interditados, pois elas seguiam podendo acessá-los. Nosso grupo optou em manter a ordem institucional estabelecida e não agir de modo a romper com ela, optamos por uma ação que não colocasse cada um de nós e aos

participantes em risco. O trabalho que desenvolvi com os grupos previa um tempo limitado, o que inviabilizou aprofundar algumas questões que surgiram posteriormente, no momento de análise do material. No caso do programa *Isso é corte* talvez o mais relevante seja pensar que deveríamos ter pensado em outras estratégias para provocar o impacto que desejávamos.

A preocupação dos performers em não prejudicar os colegas impedindo-os de acessarem determinados espaços me pareceu ética, posto que os performers avaliaram os possíveis prejuízos dos demais alunos caso fossem impedidos de acessarem os espaços. Penso que além refletir sobre a eficácia da ação performativa, uma das preocupações do performer deve ser se a ação proposta é ética e responsável, assim como o fizeram os performers do IF Restinga. É imprescindível, para o performer considerar as implicações éticas de sua ação. Como destaca Taylor (2015, p. 140-141) um “[...] artista/ativista pode se cortar, mutilar ou flagelar, mas não pode fazê-lo em outra pessoa sem seu consentimento. [...] as performances têm consequências no mundo, ainda que talvez não tenham o poder desejado”⁷⁷. As questões éticas que envolvem o processo de criação de um programa performativo seriam, neste caso, também objeto de estudo.

A operação de profanação gera incômodo, implica risco para o performer, assim como também uma preocupação ética com os participantes, isto não quer dizer evitar incômodos aos participantes, mas que estes não sejam prejudicados sem o seu consentimento.

3.4 A SENSACÃO DE QUE NÃO É UMA AULA

A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não ao contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o 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. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem compreendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. (RANCIÈRE, 2002, p. 20)

De acordo com o já exposto, nos capítulos anteriores, nos quais tratei da operação de suspensão e de como tal operação teve papel basilar para que pudéssemos identificar algumas crenças sobre a instituição escolar que atuam com efeitos de naturalização, um dos pontos por

⁷⁷ No original em espanhol: “[...] un artista/activista se puede cortar, mutilar o flagelar, pero no puedo hacérselo a otra persona sin su consentimiento. [...] Los performances tienen consecuencias en el mundo, aunque tal vez no tengan el poder deseado” (TAYLOR, 2015, p. 140-141).

mim abordados tratou das atuações de professoras e alunos. A relação entre professora e alunos, conforme descrita por meio das elaborações dos performers participantes da pesquisa, mostrou-se como um dos pontos mais marcantes que constituem uma aula. Essa relação professora-alunos foi igualmente um dos pontos que considerei em meu planejamento para os encontros com os grupos dos Institutos Federais. Penso que ao suspender determinados aspectos da relação professor-aluno e profaná-los desde os primeiros encontros produziu algo. Ainda que o jogo que se estabeleça por meio da operação de profanação abra para uma gama de jogadas impensáveis, acredito que há no processo de composição das crenças, por parte dos performers, intencionalidades de produzir algo mesmo que não haja um controle sobre os acontecimentos e afetos que reverberam em cada um. Em nosso último encontro no IF CAVG perguntei aos performers quais as sensações que eles tiveram ao longo de nosso processo. A resposta de uma das performers foi a seguinte:

PerformerB - De todas as experiências que a gente teve na escola com você, desde o primeiro dia, aquela sensação de que não é uma aula... É uma coisa nova que eu preciso pensar para entender o que está acontecendo. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 56)

Se, com alguma antecedência preparei os tópicos a serem trabalhados em cada encontro, defini uma ordem para as questões propostas, estabeleci um cronograma, com horários fixos para os nossos encontros, reservei um espaço para que eles acontecessem, tal espaço era em uma instituição escolar, porque a *performerB*, desde o primeiro encontro teve a sensação de que não era uma aula? O que é uma aula? Uma aula é uma palestra? Uma aula é um espetáculo no qual a professora atua como protagonista? Uma aula é um tempo no qual uma pessoa ensina e outras pessoas aprendem? O que nas práticas propostas por mim produziu tal sensação na *performerB*?

Foram muitas as minhas preocupações como pesquisadora, ao traçar as linhas do planejamento dos encontros, elas orbitaram em torno de minhas ações e das sensações que elas provocariam nos participantes, pois a forma como eu me comportaria diria muito sobre a proposta de trabalho. Isso parece óbvio em todo planejamento de aula, no entanto, nesse caso pareceu-me ainda mais exigente, por isso explico as razões da relevância desta preocupação.

A primeira razão deve-se ao caráter dos encontros. Minha intenção não era dar aulas sobre performance e sim criar um grupo de criação em performance, que por meio de processos de criação de programas performativos pensasse sobre os modos como habitamos a escola. A segunda, porque meu convite era para que os participantes atuassem como performers, atuando como intervenientes no processo. Com efeito, tratava-se de uma pesquisa

imaginada por mim, mas deslocar o modo de atuação dos integrantes dos grupos do papel de alunos para o de *performers* era um dos meus pressupostos metodológicos, entendendo os participantes não como sujeitos da pesquisa, mas como *performers* produtores e pensadores sobre os modos como habitamos a escola. A terceira razão diz respeito ao modo como inicialmente eu intuía sobre as possibilidades do que se produziria ao aproximar as noções de performance e currículo, quais sejam: alterações não tanto no tocante aos conteúdos, mas na relação que se estabelece com eles e entre os atores do espaço escolar. Isso posto, as ações planejadas deveriam potencializar um ambiente capaz de permitir que nossas atuações chegassem o mais próximo dessas intenções. Mas quais seriam os cuidados e procedimentos para forjar tal ambiente e relações?

Em minha formação em teatro, uma das coisas que primeiro aprendi é que no espaço de cena tudo significa. As escolhas dos objetos, da iluminação, das ações, do tom da voz, do caminhar, do figurino, enfim, tudo o que ocupar e agir no espaço da cena será de algum modo *lido* pelo público, mesmo que algo esteja em cena por mero descuido ou acaso, será tomado pelo espectador como parte integrante do que é *dito*. Por essa razão, cada detalhe é exaustivamente estudado, planejado e escolhido. A grande questão que se impôs para mim, no momento do planejamento dos encontros com os grupos dos IFs partiu dessa premissa: tudo o que eu fizer nos encontros, a minha atuação, o dito, o não dito, conformaria a noção de performance.

Minha preocupação era permear os encontros com aspectos que compreendo como fundantes na atuação de um performer, mais por meio das propostas de ação e menos pelas explicações orais, profanando o *mito explicador da pedagogia*, como aponta Rancière (2002,) no trecho que compõe a epígrafe deste subcapítulo. Como borrar as linhas explicadoras já incorporadas em minha prática de professora? Como compartilhar e potencializar a compreensão, em cada um dos performers participantes, do que designo como *olhar perguntante* sobre o ordinário, que nos permitiria acessar um *pensamento do talvez*? O que eu deveria fazer para atuar mais como performer do que como professora? De que maneira eu deveria agir para que os participantes dos grupos se sentissem, assim como eu, pesquisadores e não *esperadores* de explicações? Como eu poderia desenhar as linhas que me parecem constituintes da noção de performance como linguagem e como, por meio delas, atuar nas escolas? Esta última pergunta me pareceu bastante relevante diante da infinidade de possibilidades de abordagens a partir dos mais variados entendimentos sobre performance e os supostos conceitos que se preestabelecem sobre o tema. A que tipo de performances eu

estaria aludindo? Como desvanecer ao máximo algumas confusões recorrentes em relação à performance arte?

A resposta às quatro primeiras perguntas foi inicialmente a mesma: eu deveria em cada encontro, ou pelo menos nos primeiros de cada grupo, criar programas performativos. Ao responder às quatro primeiras, em parte já estava respondendo as duas subsequentes: como desenhar as linhas que me parecem constituintes da noção de performance como linguagem e a que tipo de performance eu estaria aludindo? A preocupação em evidenciar tais linhas pretendia evitar certa confusão em torno do que seria performance arte, sobretudo entre estudantes com algum contato nos campos do teatro e da dança. Identifico tal confusão na maioria dos grupos com os quais já trabalhei e, sobretudo, em minha própria trajetória. Lembrei-me dos primeiros contatos que tive com a arte da performance, das infindáveis discussões nas aulas da graduação sobre o que era teatro e o que era performance, do quão confuso para mim eram os limites e as linhas que os separavam. Com o tempo compreendi que a confusão de tais linhas não era somente uma questão de falta de conhecimento de minha parte, mas de todo um contexto na produção artística que justamente procurava implodir e explodir as linhas entre si, escapando às tentativas acadêmicas de delimitar as formas. Em Bonatto⁷⁸ (2015) encontrei um relato da pesquisadora muito semelhante às minhas primeiras impressões sobre a arte da performance e que reforçaram minha intuição de que há uma grande confusão em torno do que seria performance. Tal confusão é fruto da característica fundante da própria linguagem, mas também do transbordamento dos limites das produções cênicas contemporâneas.

Bonatto (2015) descreve que sua aproximação com a arte da performance deu-se por meio de um projeto que desenvolveu no ano de 2006 com seus alunos da educação básica de uma escola privada da cidade de Porto Alegre, tendo como ponto de partida o estudo do trabalho do artista visual Élcio Rossini⁷⁹. A autora faz um longo relato das experiências criadas com os alunos a partir do contato com algumas obras do artista e relata que tal experiência a instigou a compreender com maior profundidade “[...] o teor de propostas como aquelas que estava desenvolvendo nas aulas, muitas vezes intuitivamente, e de situá-las no cenário do teatro contemporâneo” (BONATTO, 2015, p. 59).

⁷⁸ Mônica Bonatto é professora de teatro no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, formada, assim como eu, no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A época da experiência relatada era professora de teatro da escola Projeto da rede privada da cidade de Porto Alegre.

⁷⁹ Professor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Estão presentes em seu trabalho os seguintes temas: performance, teatro, museografia e instalação (BONATTO, 2015).

Bonato (2015) alude a autores como Lehmann (2007; 2013) e Féral (2009) que ao longo de décadas dedicaram suas pesquisas a fim de compreender as mudanças nas produções teatrais desde o meado do século XX. Lehmann (2007; 2013), por meio da descrição de um compilado de obras realizadas, sobretudo, na Europa e nos Estados Unidos, elenca uma série de características que as colocariam dentro do escopo que o autor designou como teatro pós-dramático. Fernandes (2010, p. 43) descreve a obra de Lehmann como uma “[...] exaustiva cartografia da cena contemporânea e os vetores elencados pelo autor em sua tentativa de categorizar os processos cênicos multifacetados que caracterizam especialmente o teatro que vai dos anos 70 aos 90 do século XX” (FERNANDES, 2010, p. 43). A autora afirma ainda que o

[...] conceito de pós-dramático vem juntar-se a uma série de nomeações que, há pelo menos três décadas, tenta dar conta da pluralidade fragmentária da cena contemporânea, especialmente dessas espécies estranhas do teatro total que, ao contrário da *gesamtkunstwerk* wagneriana, rejeitam a totalização, e cujo traço mais evidente talvez seja a frequência com que se situam em territórios bastardos, miscigenados de artes plásticas, música, dança, cinema, vídeo, performance e novas mídias, além da opção por processos criativos descentrados, avessos à ascendência do drama para a constituição de sua teatralidade e seu sentido. (FERNANDES, 2010, p. 43)

Féral (2009; 2010) vai ao encontro dos questionamentos de Fernandes (2010), pois acredita que o termo pós-dramático é insuficiente para a diversidade que a cena contemporânea apresenta e propõe o uso do termo teatro performativo. A autora acredita que o teatro contemporâneo se apropriou de elementos da arte da performance, ela diz que:

[...] se há uma arte que se beneficiou das aquisições da performance, é certamente o teatro, dado que ele adotou alguns dos elementos fundadores que abalaram o gênero (transformação do ator em performer, descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação ou de um jogo de ilusão, espetáculo centrado na imagem e na ação e não mais sobre o texto, apelo à uma receptividade do espectador de natureza essencialmente especular ou aos modos das percepções próprias da tecnologia...). Todos esses elementos, que inscrevem uma performatividade cênica, hoje tornada frequente na maior parte das cenas teatrais do ocidente (Estados Unidos, Países-Baixos, Bélgica, Alemanha, Itália, Reino Unido em particular), constituem as características daquilo a que gostaria de chamar de ‘teatro performativo’. (FÉRAL, 2010, p. 198)

Outro exemplo que me parece relevante de tal tentativa de nomeação, como aponta Fernandes (2010), talvez hoje infecunda, ou no mínimo possível somente se bem contextualizada, afigura-se no *Dicionário de Teatro* de Patrice Pavis (1999). Entre os verbetes que iniciam com a letra T, trinta e sete deles são sobre formas teatrais, modos de fazer teatro

que extrapolam os gêneros clássicos de tragédia e comédia. Desses trinta e sete, dezesseis⁸⁰ o autor menciona alguma característica relacionada à performance arte. Com efeito, tais formas teatrais⁸¹ apresentam muitas características de performance, mas os artistas que as produzem as nomeiam como teatro. Deste modo, à primeira vista parece que, tudo que escapa às formas já conhecidas tanto nas artes da cena, quanto nas artes visuais, pode ser nomeado de performance. A fala da *profC* ao comentar sua sensação sobre o trabalho que desenvolvemos no IF CAVG, remete igualmente a esta ideia, ela diz:

ProfC - Acho que tu pode considerar que foi provocativa, reflexiva...eu estou com mil ideias, mil pensamentos em torno da performance. Porque a gente sempre pensa: bom, se não é dança, se não é nada, pode ser uma performance, mas não é bem assim. Tem alguns riscos, tem alguns pontos de referência que a gente tem que estabelecer para não perder a noção. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 65)

É interessante ressaltar que a *profC* tem sua formação em ballet clássico assim como uma larga experiência nesta área e só recentemente dedica-se ao estudo das artes da performance. A sua fala me recorda em muito as discussões que tínhamos no período da graduação em Licenciatura em teatro e, em certa medida, confirma minha preocupação no momento de planejamento dos encontros com os grupos, em delimitar os aspectos de performance como linguagem que nortearam o trabalho. Ainda que em muitas produções cênicas seja possível identificar elementos de performatividade, como aponta Féral (2009; 2010), e que essas produções possam ser analisadas *como* performance, seguem ao menos para fins de estudo, sendo consideradas dentro dos campos específicos do teatro, dança ou das artes visuais. Assim, também, poder-se-ia considerar que é possível encontrar em performance arte elementos do teatro, das artes visuais ou da dança. Por essa razão, cônica da confusão, inerente ao primeiro contato com a arte da performance e da marcante sensação que circula no senso comum de que toda obra que foge aos padrões das linguagens já secularmente delimitadas, como, por exemplo, o teatro e a dança é nominada de performance, entendi que minhas ações deveriam ser organizadas com cautela. Para assim, fugir da ideia de

⁸⁰ Teatro alternativo, teatro ambiental, teatro antropológico, teatro da crueldade, teatro das mulheres, teatro de guerrilha, teatro de imagem, teatro de participação, teatro documentário, teatro espontâneo, teatro experimental, teatro gestual, teatro invisível, teatro laboratório, teatro mínimo (PAVIS, 1999).

⁸¹ Forma teatral é um termo frequentemente empregado hoje, provavelmente para renovar o desgastado termo *gênero* e para distinguir tipos de peça e de representação mais precisos que os grandes gêneros (*tragédia, comédia, drama*). A atual mistura de gêneros (e mesmo desinteresse por uma tipologia das formas e uma nítida dos tipos de espetáculo) facilitou enormemente o emprego deste termo. *Forma* indica de imediato o aspecto eminentemente móvel e transformável dos tipos de espetáculo em função dos novos fins e circunstâncias que tornam impossível uma definição canônica e estática dos *gêneros*. Fala-se de formas teatrais para as coisas mais heteróclitas e também nos servimos deste termo para componentes da estrutura dramática ou da representação (diálogo, monólogo, prólogo, montagem de textos, colocação no espaço, etc.) (PAVIS, 1999).

que “se não é dança, se não é nada, pode ser performance” como relata a *profC* no trecho citado acima.

Percebo a noção de programa performativo de Fabião (2009; 2010) como uma excelente ferramenta para, entre outras coisas, elucidar as diferenças entre os campos da performance e do teatro. A autora afirma que os programas performativos podem ser instrumentos com o qual

[...] o ator poderá ampliar seu campo de experiência e conhecer outras temporalidades, materialidades, metafisicalidades; experimentar mudanças de hábitos psicofísicos, registros de raciocínio e circulações energéticas; acessar dimensões pessoais, políticas e relacionais diferentes daquelas elaboradas no treinamento, ensaio ou palco. Tal prática conduzirá o artista pelas campinas da desconstrução da ficção e da narrativa; pelos sertões da quebra da moldura; pelas imensidões do desmanche da representação. Conduzirá à realização de ações físicas cujo objetivo é a experiência do espaço-tempo no aqui-agora dos encontros; cujo super-objetivo é o embate com a matéria-mundo. A concepção e realização de programas possibilita, para além de gêneros ou técnicas específicas, pesquisar capacidades, propriedades, especificidades do *corpo*, investigar *dramaturgias do corpo*. Programas tonificam o artista do corpo e o corpo do artista. (FABIÃO, 2010, p. 8)

Em certa medida o pensamento de Fabião (2010) vai ao encontro do que, designa como teatro performativo, Féral (2010), ou seja, ainda que a performance arte alargue os limites do teatro, em alguma medida esses limites seguem existindo. Para Fabião (2010, p. 9) os programas performativos permitem “[...] uma ampliação da pesquisa sobre a *cena* e sobre a *presença* justamente por ser *cena-não-cena*”. Um programa performativo não trata da criação de uma história, não representa algo, não espetaculariza algo para ser visto, ele é o enunciado de uma ação, de um acontecimento. Retomo a síntese da definição da noção de programa performativo, já apresentada na introdução, pois ela foi de extrema relevância na elaboração dos encontros com os grupos que participaram da pesquisa nos Institutos Federais, assim como me parece fundante para pensar o que seria uma aula na perspectiva de currículos-performance. Fabião diz que

[...] muito objetivamente, o programa é o *enunciado* da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio. Ou seja, a temporalidade do programa é muito diferente daquela do espetáculo, do ensaio, da improvisação, da coreografia. FABIÃO, 2010, p. 4)

Minha intenção ao preparar os encontros com os grupos dos IFs era pensar uma aula a partir das ideias que constituem um programa performativo, isto exigiu a elaboração de um conjunto de ações articuladas com bases conceituais, não para ser vista, mas para ser vivida

tanto por mim quanto por aqueles que ocupariam o lugar de alunos, ou como os designa Bonatto (2015) tanto pela *professora-performer*, quanto pelos *estudantes-performer*. Nestes híbridos propostos por Bonatto (2015) as primeiras palavras são diferenciantes, mas as segundas conferem alguma igualdade aos diferentes, os contornos dos papéis sociais de alunos e professores não desaparecem completamente, mas os coloca com alguma igualdade no espaço do não saber, inerente aos acontecimentos. Ou seja, ainda que o conjunto de ações dos primeiros encontros fora pensado por mim (*professora-performer*), as ações seriam realizadas tanto por mim (*professora-performer*), quanto pelos estudantes-performers. Visto que em programas performativos não há ensaio prévio, o modo como seriam vivenciadas tais ações inscrevia-se na ordem do *não saber*. O *não saber*, neste caso, tratar-se-ia da imprevisibilidade frente ao modo como os performers dos grupos iriam se relacionar/jogar com os programas, assim, mesmo que eu ao organizar os enunciados dos programas houvesse *mirado* em determinados assuntos não tinha o controle do que seria produzido de conhecimentos por parte dos *performers*. Deslocar-me do papel social de professora, era em certa medida, aderir ao híbrido *professor-performer*, proposto por Bonatto (2015). A autora acredita que ao tomar estudantes e professores “[...] como performers estamos tomando-os como colaboradores em criação, relativizando hierarquias e gerando novas possibilidades de transformação” (BONATTO, 2015, p. 115). Isto quer dizer que não se trata de subsumir a hierarquia dos papéis sociais, mas, em alguma medida, colocar ambos atuando como colaboradores no espaço de *não saber*, como dito anteriormente, inerente aos processos de criação.

Ao criar os programas com os quais pretendia iniciar o trabalho com os grupos não visava a evitar a imprevisibilidade, mas jogar com ela e até mesmo a provocá-la. A imprevisibilidade predita está longe da ideia de: *fazer qualquer coisa para ver no que dá*. Vale lembrar que, como define Fabião (2010), “[...] o programa é o enunciado da performance” e esse se constitui por meio de ações previstas pelo performer a partir de questões que deseja questionar, desnaturalizar articulando conceitos, jogando com determinadas crenças, com o intuito de produzir a suspensão do outro, de si mesmo e das crenças. Atuar como performer exigiria de mim sair da lógica explicadora, visto que a figura do performer pode ser entendida como aquela que não reproduz os códigos sociais, mas promove a sua

[...] desarticulação e rearticulação, ou seja, com sua reinvenção. Tais operações, geradoras de ampliações perceptivas e cognitivas, ao funcionarem como produtoras de conhecimento adquirem frequentemente um caráter filosófico. O processual da

construção do saber passa a funcionar muitas vezes como a matéria mesma de seu fazer, do fazer do performer. Desse modo, nesses casos o performer pode ser visto como um ‘filósofo da prática’, e as ações executadas por ele funcionam antes de tudo como dispositivos. (BONFITTO, 2013, p. 211)

As operações de desarticulação e rearticulação, com reinvenção que funcionam como produtoras de conhecimentos na atuação da figura do performer e que Bonfitto (2013) confere um caráter filosófico me parecem aproximam-se das operações descritas na figura do colecionador de Benjamin (1984; 2002; 2007; 2013). Poder-se-ia dizer que o performer é uma espécie de colecionador de naturalizações e que ao reorganizá-las e compô-las fora de seus contextos, rearticulando e reinventando as estaria profanando? Acredito que as rearticulações dos códigos sociais às quais alude Bonfitto (2010) e sua posterior reinvenção aproxima-se muito também da ideia de profanação como jogo de Agamben (2007), já referida no início deste capítulo. Com base nessa ideia de profanação como o jogo de composição de crenças tomadas como naturais sobre o que compõe uma aula criei programas performativos para cada IF a fim de disparar algumas ideias sobre performance. Para criar os programas performativos considerei, além das intenções já mencionadas, as experiências anteriores dos participantes em relação à performance e ao espaço no qual nossos encontros aconteceriam. Destarte, ainda que eu jogasse com os elementos que se entende como naturais na constituição de uma aula, profanando-os, foi necessário criar um programa para cada grupo, dadas as especificidades de cada um deles.

Para o primeiro encontro com o grupo do IF Camaquã criei o programa *Teia biobibliográfica* no qual compus com os elementos do espaço da biblioteca um roteiro de ações não habituais deste espaço, convocando os performers a olhar o espaço e ao mesmo tempo para as memórias pessoais que emergiam deste olhar. A ação de investigação cotidiana da biblioteca deslocou-se dos livros para o espaço e para as memórias e permitiu aos performers elaborações outras que não o encontro de respostas nos livros, mas na articulação que se produziu entre um olhar perguntante, o espaço e suas memórias. Não expliquei a eles o que eu entendia como suspensão, mas procurei, por meio desse roteiro (já descrito anteriormente) provocar em seus corpos a sensação de suspensão.

Para o grupo do IF CAVG criei a performance *A professora está presente?* De acordo com a descrição do programa na introdução, a inspiração para ele veio, em parte da performance *The artist is present* de Marina Abramovic. Nesta performance Marina coloca-se no centro do Marrom Atrium do MOMA, um espaço amplo, sentada numa cadeira diante de uma mesa e uma cadeira vazia, na qual qualquer um que desejasse poderia sentar-se e olhá-la.

Este espaço era iluminado por quatro torres de luz branca, conforme a descrição de Bonfitto (2013). A julgar pelos vídeos disponíveis na rede⁸² a artista e a pessoa que lhe olhava ficavam no centro do espaço delimitado como espaço de cena, em torno deles os demais poderiam observar, a artista estava no centro do espaço e da ação, estava visível.

Ao pensar em uma aula, a imagem de uma professora à frente de um grupo, orientando as ações é bastante comum, ou seja, a professora ocupa um espaço de destaque dos demais, como se os holofotes estivessem voltados todos para ela, semelhante à organização cênica da performance de Abramovic. Para uma aula iniciar a professora deve estar ali, deve estar presente. Ao criar o programa performativo *A professora está presente?* pensei no que aconteceria ao profanar esta imagem. A aula aconteceria? De que maneira aqueles que ocupam o papel de alunos se comportariam? Além da presença de alunos e professora, uma aula tem um foco, um objetivo a ser alcançado por meio das atividades propostas. Assim, joguei com esses elementos que compõem uma aula com o intuito de profaná-los e, deste modo, suspender os participantes provocando o estranhamento por meio da ausência da professora, ou melhor, pelo que, poder-se-ia chamar de efeitos de presença. A professora não estaria ali no centro da cena, orientando e dizendo aos participantes o que fazer, mas deixaria instruções para que parte do encontro acontecesse.

Para esse programa performativo considerei o fato dos performers não me conhecerem, apenas a *profM* e o professor Márcio sabiam quem eu era, posto que os contatei inicialmente por e-mail e depois pessoalmente. Diferente de nos outros IFs, nos quais parte da divulgação consistiu em falas rápidas nas salas de aula explicando o motivo e o caráter do trabalho proposto nesta atividade, no IF CAVG a divulgação foi feita por meio de cartazes afixados no campus e contato com as professoras do curso de Licenciatura em Dança da UFPEL, deste modo as pessoas interessadas em participar não me conheciam. No processo de criação deste programa considerei esse fato, posto que não funcionaria caso os alunos soubessem quem eu era. Outro ponto que me pareceu importante foi o perfil dos participantes, a maior parte deles eram alunos do curso de Licenciatura em Dança e a disciplina ministrada pela *profM* e *profC* tratava justamente de performance, outros eram formados em Licenciatura em Teatro pela UFPEL e uma das participantes era mestranda em Artes Visuais tendo como foco de pesquisa a performance arte. O fato dos participantes já terem algum contato com a arte da performance me fez crer que a vivência com um programa performativo como o que

⁸² Performance *The artist is present* e o trabalho de Marina Abramovic. Disponível em: <https://vimeo.com/72711715>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2020.

propus geraria afectos conectados com o tema de nossos encontros, não seria algo muito distante das suas vivências anteriores.

A sala que usamos no IF CAVG era uma sala de aula, tinha um quadro branco em uma das paredes, mesas, cadeiras, e entre as mesas e cadeiras dispostas em frente ao quadro, uma mesa maior, com uma cadeira, ambas de costas para o quadro de modo que quem as ocupasse ficaria de frente para o grupo sentado no conjunto de mesas e cadeiras. Ao chegar organizei o espaço de outra forma. Coloquei as mesas no fundo da sala e as cadeiras num semicírculo voltado para o quadro, a mesa e a cadeira maior.

Enquanto os performers chegavam, eu, dentro da sala seguia concentrada na ação de lavar o chão. Não busquei representar uma pessoa da limpeza, alterando meus gestos, colocando o uniforme costumeiramente usado pelas pessoas que desempenham a função de limpar. Vestida com as roupas que uso habitualmente, apenas lavava o chão e escutava as conversas, acompanhava o movimento da sala. Reafirmo que minha intenção não era representar alguém da limpeza, mas somente jogar com as ações e com efeitos de naturalização sobre o que faz uma professora, profanando, deste modo, o comportamento esperado de alguém que vai ministrar uma aula. A não representação tem a ver com a atitude do performer, que segundo Fabião (2009), não intenciona a construção de um personagem como no teatro. Minha suspeita era de que somente ao profanar a ação da figura do professor, a maioria dos participantes não enxergaria naquela pessoa que limpava o chão, nenhuma possibilidade de ser quem iria supostamente ministrar uma aula. Na performance *A professora está presente?* joguei com os elementos que compõem uma aula, alterei disposição habitual de alguns móveis, retirando as mesas de frente das cadeiras, organizei as cadeiras em semicírculo, mas mantive em seu local costumeiro o quadro e a mesa da professora e mantive igualmente as tarefas, por meio das orientações que escrevi no quadro do quadro. No entanto, a professora não estava *em cena*, atuando como professora, dedicava-se a outra atividade, a de limpar a sala.

O programa performativo *Te descrevo pelas costas*, como já referido criado para o grupo do IF Restinga, buscava igualmente a vivência da suspensão e não a explicar. Joguei com algo que percebi ser uma tendência forte no grupo, a do julgamento do Outro. Assim como em outros programas descritos neste capítulo, não neguei a tendência julgadora dos performers, mas desloquei o foco da mesma intuindo que produziria uma experiência diversa do seu convívio cotidiano.

Cada um desses programas, acredito que, nos conduziu em direção às minhas intencionalidades iniciais, mas igualmente produziu nos performers outras sensações, outros

pensares, como, por exemplo, a sensação da *performerB*, a qual aludi no início deste subcapítulo, de que desde o nosso primeiro encontro ela teve a sensação de que não era uma aula, era uma coisa que ela precisava pensar para entender o que estava acontecendo. Em vista disso acredito que um dos aspectos relevantes da operação de profanação na performance é sua potência produtiva, que difere da entrega de uma mensagem, de um saber, mas a partir de uma série de ações planejadas, intencional e conceitualmente elaboradas dispara afetos, pensares dos quais não há um controle por parte do performer.

Ao longo deste capítulo busquei apontar como no trabalho desenvolvido nos IFs a operação de profanação permeou nossos processos e me permitiu perceber alguns dos aspectos que a constituem. Ao deslocar determinada crença de seu espaço sagrado, destituí-la em parte de seu caráter de verdade, e trazê-la para o espaço do comum, o performer joga compondo com outras referências, com outros elementos de sua coleção de naturalizações, criando um roteiro de ações que produzem algo. Em tal jogo de composição o performer cria regras para si mesmo, faz combinações inusitadas, e ao tornar esse jogo público, trazendo para um espaço comum, o performer corre riscos, incomoda, pode ser comparado à figura do louco, do inadequado, atua como aventa Bonfitto (2010) como um filósofo da prática. Conquanto o incômodo, o deslocamento seja intrínseco à performance, acredito que a conduta ética do performer deve considerar os limites e o espaço para o consentimento ou não daquele que participa.

4 A OPERAÇÃO DE FICÇÃO NA PERFORMANCE

No capítulo anterior abordei a operação de profanação na performance, compreendendo-a como um jogo de composição das crenças tomadas socialmente como verdade, no caso da pesquisa em tela especificamente sobre os modos de habitar a escola. Tais composições produziram tanto o que designo como programa performativo, inspirada na ideia de Fabião (2009; 2010), quanto nas reflexões sobre nossos procedimentos e processos junto aos grupos de criação em Performance nos Institutos Federais. No entanto, é impossível dimensionar o que produziu de pensamento e saberes naqueles que participaram das performances, por essa razão o foco da análise centra-se em nossos processos e nas sensações dos performers a respeito do que criamos juntos. A análise das reflexões sobre nossas práticas me permitiu identificar movimentos engendrados pelos procedimentos adotados, ou seja, como nos movemos e quais movimentos reverberaram ao termos, como princípios norteadores, as operações de suspensão e profanação, ou seja, o que ficcionamos.

Portanto, neste capítulo, pretendo descrever como esses movimentos emergiram em nossas práticas (não somente nos programas performativos, mas em nossas ações durante o processo e as sensações que conseguimos vislumbrar) e de que maneira elas nos permitem pensar em habitar/construir a escola. Por meio de nossos processos de criação evidenciaram-se três movimentos que penso constituir a operação de ficção da performance, quais sejam: movimentos experimentais, movimentos colaborativos e movimentos políticos. No entanto, antes é fundante apresentar o que entendo como operação de ficção na performance e suas implicações com o jogo que estabeleço entre performance e educação. Assim, na primeira parte deste capítulo sugiro que a operação de ficção é inerente à performance, para tanto, apresento a noção de ficção que me parece está implicada com a linguagem da performance. Na segunda parte descrevo o que designo como os movimentos experimentais, na terceira, os movimentos colaborativos e, na quarta, os movimentos políticos e como nossos processos me permitiram desenhá-los como parte da operação de ficção da performance.

4.1 FICÇÃO NA PERFORMANCE

Um dos elementos dramaturgicos que compõem a noção de programas performativos, proposto por Fabião (2009, p. 63) trata da “[...] recusa de performar personagens fictícios e o interesse em explorar características próprias” do performer. Isto é, um programa não busca criar uma história, tampouco ter como foco que o performer jogue atuando *como se* fosse

outro que não ele mesmo, não há a criação de um personagem ligado a uma fábula. Mas ao explorar a própria biografia para compor um programa o performer não estaria operando ficcionalmente? Entendo que ao trabalharmos nos grupos de criação e performance, recompondo com nossas coleções de crenças, jogando com elas, nós ficcionamos tanto por meio da experiência dos programas performativos, quanto na elaboração dos pensamentos que reverberaram sobre os modos de habitar a escola no decorrer dos processos de criação. No entanto, porque falar em ficção na performance se tal linguagem não intenta criar fábulas e personagens como no teatro?

Medeiros (2014) defende que a performance não é ficção, pois não busca representar algo. Para a autora, a performance “[...] não apresenta, ela *presenta*, presentifica, torna presente algo que antes não estava posto. A arte pode ser ficção. A performance à qual nos referimos não é ficção: ela joga na cara o real irreduzível as representações” (MEDEIROS, 2014, p. 55). Tornar presente algo que antes não está posto não seria uma operação de ficção? Penso que na perspectiva da autora a noção de ficção está relacionada a uma tradição filosófica, antropológica e sociológica, na qual real e ficção antagonizam, posto que a segunda seria uma rerepresentação do real, ou uma cópia *não verdadeira* da realidade.

Nos processos de criação com os grupos dos Institutos Federais partimos de crenças, naturalizações sobre o espaço escolar, trabalhamos com crenças que atuam no cotidiano e compõem nossa ideia de realidade. Criamos ações/situações nas quais nós e os participantes dos programas experimentamos por um período de tempo, situações extracotidianas no espaço escolar. Nosso grupo tornou algo presente, que antes não estava posto sobre o que é compreendido como natural, real nas instituições escolares. Para tanto, elaboramos as ações jogando com as naturalizações, compondo com elas. Isto não seria em alguma medida ficção?

A performance *Teia de afectos*, por exemplo, solicitava ao participante marcar no pátio da escola um lugar no qual viveu algo que o afectou. O afecto de um estava ligado ao afecto de outro, formando assim a grande teia. As memórias foram presentificadas, mas também muitas pessoas que por ali passavam tiveram seus corpos alterados, precisaram mover-se de maneira distinta do habitual. Como mencionou um dos professores participantes a teia remetia às relações interpessoais da escola que também criam currículos, que também ensinam⁸³. A participação dele nesta performance o levou a pensar e associar a ação aos currículos, ele por meio do contato com a performance criou algo. Tanto a ação de elaboração

⁸³ O depoimento desse professor, Gustavo, foi citado no capítulo anterior.

de programas quanto os afectos produzidos pelo contato com a performance, não seriam ficção?

Uma das questões disparadas pela arte da performance é o borramento, a diluição dos limites entre vida e arte. O questionamento de tais limites não foi um movimento isolado do campo das Artes, trata-se de um dos grandes marcos do que se convencionou chamar de pós-modernidade (COELHO, 2001). Nessa conformidade, outros campos movimentaram-se, buscando referências e modos de compreender e pensar as relações sociais, o corpo, a ética, a política, pondo em xeque as verdades inabaláveis que regiam o mundo. Desse modo, a performance como metodologia de análise das condutas sociais também parte do pressuposto de que as relações sociais, as condutas entendidas como reais, cotidianas são construídas histórica e culturalmente. Há na vida que designamos como real uma teatralidade, mas que não antagoniza com o real e sim configura o que se entende como real. Tal pressuposto já foi apresentado na introdução e no capítulo um, posto que é fundante para a pesquisa em tela. Retomo aqui com o intuito de repensar a ideia de que na performance não há produção ficcional.

Talvez seja importante considerar que a linguagem da performance assim como a performance social, ligada ao campo da antropologia, emergem entretecidas com uma tradição filosófica, na qual ficção e realidade não antagonizam, posto que se entende a realidade como um eterno jogo de criação, ao contrário da tradição filosófica platônica.

Flusser (1966) aponta que o tema da ficção do mundo ou a metáfora do mundo como ficção apresenta-se ao longo de toda a história do pensamento ocidental e de modo sintético o autor apresenta alguns exemplos: “Platão (vemos apenas sombras); Cristianismo medieval (o mundo é uma armadilha montada pelo diabo); Renascimento (o mundo é um sonho); Barroco (o mundo é teatro); Romantismo (o mundo é minha representação); Impressionismo (o mundo é como se)” (FLUSSER, 1966, p. 1). No entanto, todos esses exemplos conferem ao mundo, ou ao conhecimento de mundo, traços de ficção se comparado à determinada realidade, assim, sob esse prisma, ficção seria o contrário de realidade. Isto é, todos eles partem da ideia de que há uma realidade ancorada numa suposta verdade. O Mito da Caverna de Platão, ainda hoje baliza com força as noções de conhecimento, verdade e aparência. Para Platão vemos as sombras, mas há outro espaço no qual estão as imagens que produzem as sombras, logo há o espaço das imagens verdadeiras. Devemos lutar para sair da caverna, do mundo das aparências, das ilusões em direção à luz do exterior da caverna onde descobriremos a verdade, teremos acesso ao verdadeiro conhecimento. Assim, vale pensar que o conhecimento é a busca por descobrir esse espaço no qual está a verdade, ou melhor, há verdades para serem

descobertas e há ficções que deturpam e ludibriam a percepção daquilo que é verdadeiro. Ao afirmar que a performance não é ficção é possível supor que ela teria a função de tirar-nos da caverna, de mostrar uma realidade escondida. Por conseguinte, ficção e em certa medida, o teatro firmaram-se ao longo de grande parte da história do pensamento como antagônicos à realidade, como ilusão e conseqüentemente como mentira. A ficção configura, nesse prisma, como algo no âmbito do não real, da não verdade.

Na perspectiva teórica adotada na pesquisa em tela, poder-se-ia dizer que a verdade é algo da ordem do ficcional, que há nos modos de habitar o mundo, de compreender o mundo teatralidade e ficção. A tradição filosófica que penso está tramada com a performance tanto como arte, quanto como metodologia de análise social e antropológica, parte do pressuposto que a própria noção de verdade é construída. Ou seja, trata-se de tomar

[...] a verdade como ficção, invenção e criação. Uma visão perspectivista e interpretativa do conhecimento. O conceito como produção e intervenção e não como descoberta ou reflexo. A insistência no caráter produtivo da linguagem. O privilegiamento da diferença e da multiplicidade em detrimento da identidade e da mesmidade. Rejeição da transcendentalidade e da originalidade do sujeito. O caráter heterogêneo, derivado das formações da subjetividade. A não identidade do 'sujeito' consigo mesmo. A opção por uma genealogia em detrimento de ontologia. A pesquisa não das essências e das substâncias, mas das forças e das intensidades [...] O devir em vez do ser. Não valores, mas sua valoração. Não a moral, mas sua proveniência. (SILVA, 2002, p. 35)

Esse olhar para a noção de ficção e seus desdobramentos na discussão sobre conhecimento e verdade não são novos, de forma mais contundente podemos encontrá-lo na obra de Nietzsche. A verdade e o conhecimento, os valores e o sujeito, têm centralidade na obra do autor. Sua obra produziu grande influência na relevante ruptura ou virada conceitual em meados do século XX, na qual ficção não é compreendida como o contrário de real ou de verdade, mas como o processo pelo qual algo ou alguém passou a constituir-se como verdade e conhecimento. Tampouco ficção é algo que “[...] fazemos nas horas de folga em que não estamos descobrindo a verdade. É a nossa única atividade. E depois não se trata de uma atividade desprezível, nem as ficções são um produto inútil. As ficções são a nossa vida. Elas são a nossa verdade” (SILVA, 2002, p. 39). Ao questionar a verdade Nietzsche desloca o antagonismo entre ficção e realidade ou ficção e verdade. O autor afirma que a verdade não é algo a ser encontrado ou descoberto, visto que a verdade só existe por meio de processos de criação, ao que Nietzsche (2011, p. 357) designa como “[...] *processus in infinitum*, uma determinação ativa, e não manifestação da consciência de algo que seja em si fixo e determinado”.

A verdade para Nietzsche não é algo a ser descoberto, mas a verdade “[...] é uma coisa deste mundo” (SILVA, 2002, p. 39). Dito de outro modo, a ideia de verdade é uma criação do homem, que interpreta algo, por meio da linguagem. Assim, não se descobre algo, descreve-se algo, inventasse-o, por isso a interpretação é produtiva. Ao pensar a verdade como processo constante de criação o autor problematiza o conhecimento, os processos de valoração, de universalizações, de naturalizações e de totalizações. Para o autor, a verdade e o conhecimento são criados pelo homem e não *estão* desde sempre em algum lugar para serem descobertos e, por essa razão, deve-se questionar de que modo determinadas verdades e conhecimentos foram criados, qual o processo de valoração pelo qual passaram. No entanto, essas criações não são atos isolados. “Elas passam a existir como atos de força, de imposição de sentido. [...]. Sua dinâmica é movida pelo desejo – vital, impessoal, anônimo – de dominar. [...] esse impulso, esse desejo, essa ânsia chama-se vontade de poder. É a vontade de poder que transforma o caos em ordem, a diferença em ser, a multiplicidade em unidade” (SILVA, 2002, p. 45).

Nietzsche, ao discutir os valores morais na própria teoria do conhecimento alega que há um desprezo por tudo que transmuta e a constante procura por estabelecer uma verdade, por “[...] um mundo que não se contradiga, que não engane nem transmute, um *mundo-verdade* – um mundo que não sofra: contradição, ilusão, mutação – causas do sofrimento” (NIETZSCHE, 2011, p. 362). Para o autor esse *mundo-verdade* ou a vontade de saber busca fixar o conhecimento e evita o “sendo”.

O saber paralisa aquilo que sem ele seria insuportável: movimento, fluxo, corrente. Pelo saber, a matéria em ebulição entra em estado de congelamento. O problema é que o saber tende a esquecer o estado de onde veio. O que era devir vira ser. O que era ‘será?’ vira ‘é’ [...] conhecer é reduzir o diferente ao igual. (SILVA, 2002, p. 39-40)

Na visão de Nietzsche, o conhecimento só é possível num devir, como vontade de potência, no erro, na ilusão, na ficção e não pela crença de que o mundo é, de um mundo durável. É o jogo de forças que determinará o que chamamos de realidade e o que designamos como mentira, pois o mundo que chamamos de realidade, é apenas aparência no sentido de aparecer e, na sua constante mudança, um conjunto de “apareceres”. “Aí, então, reforçamos que Nietzsche não faz dualismos entre realidade e aparência, porque não temos outra coisa que somente aquilo que nos aparece efetivado pelas relações das forças” (SOUZA, 2009, p. 55).

O Mito da Caverna de Nietzsche, ou melhor, o Mito da Caverna de Platão, se lido com as lentes do pensamento nietzschiano, permite-nos pensar que não só as sombras são aparências, mas que aquilo ou aqueles que produzem as sombras também são aparências. A questão do conhecimento deixa de ser a luta para descobrir e encontrar a verdade e passa a ser a indagação sobre o processo de valoração que elegem como e quais aparências para que reconhecamos como verdades. Assim não há, como no mito da caverna de Platão, um mundo das aparências e o mundo da realidade, pois tanto as sombras quanto o processo de elaboração das sombras são aparências, são criações, portanto são ficções. O conhecimento deixa de ser compreendido como algo a ser descoberto e passa a ser tratado como algo a ser produzido, pois o ficcional “[...] é uma potência que habita a produção, mesmo daquilo que é absolutamente palpável e material” (SILVA, 2014, p. 579).

Ao conceber conhecimento e verdade como invenção, como criação, ou seja, como ficção, a performance joga com as fronteiras entre arte e vida, provocando pensar sobre os limites entre esses dois campos. Com efeito, a oposição entre ficção e real contradiz a própria noção contestadora de performance. Dizer que a linguagem da performance não é ficção, parece-me que contraria questões fundantes desta linguagem, posto que seria o mesmo que dizer que a performance “mostra” o real, a verdade. Ao passo que a performance não intenciona mostrar a verdade, elucidar a realidade, mas questionar crenças e práticas sociais entendidas como verdade, evidenciando a transitoriedade de conceitos e conhecimentos sobre o mundo. A performance questiona, por meio de ações organizadas e públicas, processos de valoração de verdades que são tomados como naturais, universais e absolutas. Dizer que a performance não é ficção seria em certa medida reforçar a ideia de que os modos como habita-se o mundo e os conhecimentos são fixos?

Os programas performativos criados tanto pelos grupos quanto por mim, de acordo com o apresentado nos capítulos anteriores, partiram de nossas observações e debates sobre crenças de como habitamos a escola, o jogo de composição que profanou tais crenças produziu algo diverso, o exercício de composição e aquilo que ele produziu são invenções, ainda que partam de questões relativas ao cotidiano. Apenas para citar um exemplo, quando o grupo de performers do IF Restinga criou a Banca do Incomprável, partiu da constatação de que no espaço escolar o toque, as demonstrações de carinho e acolhimento por intermédio do contato corporal são de algum modo interditas na instituição, na qual os performers sentem um estímulo maior à competição entre os estudantes. A ação pensada pelos performers não foi uma fala ou a criação de uma fábula, mas um roteiro de ações. Os performers não usaram figurinos, nem criaram personagens, mas organizaram o espaço com elementos que remetem

a atividade do comércio. Usaram um balcão, no qual fixaram um cartaz simulando um letreiro, orientavam o público de como poderiam “adquirir” um abraço, uma massagem ou um cafuné. O grupo valeu-se de referências que aludem ao comércio para falar de algo que a priori não seria vendido. Há uma elaboração, um jogo que inventa algo ou situação que não existia anteriormente. Por tais razões sugiro que os programas performativos seriam invenções, criações (ficções) engendradas no entrecimento das operações de suspensão e profanação, em geral buscam suspender as ficções entendidas como realidade e fixadas pelos regimes de verdade de um determinado tempo/espço e/ou grupo social. Ou seja, ainda que um performer não busque representar um personagem, ficcionar um outro que não ele mesmo, ainda que elabore uma narrativa autobiográfica, ainda assim estará roteirizando, editando e compondo a si mesmo, fazendo um recorte de determinada situação, suspendendo crenças e profanando-as e assim criando, ainda que temporariamente uma situação que poderá ser vivida.

Ideia semelhante é defendida por Klinger (2008, p. 26) que compreende a escrita de si, os textos autoficcionais como performance, entendendo que eles quebram o “[...] caráter naturalizado da autobiografia numa forma discursiva que ao mesmo tempo exhibe o sujeito e o questiona, ou seja, que expõe a subjetividade e a escritura como processos de construção”. Com efeito, a performance, conquanto invoque alguma teatralidade por vezes, em geral, posiciona-se como uma prática “antiteatral”. A performance não busca que seu público compreenda uma história e dessa maneira se afete, como no teatro, ainda que muitas performances empreguem alguma teatralidade, como por exemplo nosso programa *O Banquete dos Mentirosos*.

Fabião (2009) apresenta a performance como uma pedra no sapato que altera nossas percepções, deriva nossas relações com nossos corpos, com objetos e com o meio. No entanto, a intenção de alterar concepções não se restringe ao público, mas igualmente ao performer. Pois “[...] um performer não apenas coloca propositalmente pedras no seu sapato, mas usa sapatos de pedra para que os fluxos ditos ‘naturais’ sejam interrompidos e outras maneiras de percepção e relação possam se desenvolver” (FABIÃO, 2009, p. 68).

Colocar uma pedra no sapato ou colocar sapatos de pedras para interromper (suspender) determinadas percepções, para que outros saberes possam emergir é, em certa medida, abrir espaço para a invenção, para a criação, para novas e outras ficções. Assim, poder-se-ia compreender que a arte da performance e a performance como metodologia de análise negam a noção de ficção que antagoniza com um suposto real, justamente porque crêem na vida como ficção, na vida como algo que se possa inventar. Destarte, penso que a

operação de ficção é um dos procedimentos inerentes nos processos de criação de performance e que em relação com as operações de suspensão e de profanação convocam os corpos, engendram gestos e movimentos. A partir da análise do material produzido com os grupos de criação em performance nos Institutos Federais destaco três movimentos que penso estão implicados a operação de ficção e, por conseguinte a noção de currículos-performance, quais sejam: movimentos experimentais, movimentos colaborativos e movimentos políticos.

4.2 MOVIMENTOS EXPERIMENTAIS

Uma das perguntas presente em nosso plano de trabalho era: como ocupamos a escola e como a escola nos ocupa? Diante disso acreditei que era importante conhecermos o espaço do IF CAVG visto a singularidade do campus e que sua configuração espacial deveria ser pensada e considerada em nossas propostas de ação. Deixei como último exercício uma saída em grupo para investigar o espaço. Para evitar minha tendência ao controle, apenas orientei o grupo que faríamos uma caminhada pelo campus observando os detalhes espaciais, para que os participantes externos o conhecessem e aqueles que já o conheciam o *reconhecessem*. Três fatos me chamaram atenção na maneira como o grupo se relacionou com essa proposta. O primeiro foi minha surpresa ao ver que uma das performers foi embora quando iniciamos essa atividade sem falar nada, como se "a aula tivesse terminado". O segundo foi do restante do grupo que ao sair comportou-se como se fosse um passeio. Fiquei pensando se essa maneira deles saírem andando e conversando como se estivessem passeando favoreceu a eles uma experiência perceptiva do espaço? Será que eles conseguiram assim instaurar um estado de *olhar perguntante*? Será que meu incômodo tinha a ver com uma expectativa minha de como eles deveriam estar corporalmente? Será que existe um caminho para instaurar esse estado? Eu deveria ter orientado com mais detalhes como proceder na investigação? O terceiro fato que me chamou atenção foi o relato de uma das performers que se distanciou do grupo, pois tomou para si a tarefa de seguir um cão e filmá-lo, como se o cão apresentasse a ela o espaço do IF CAVG. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 3)

O trecho com o qual inicio este subcapítulo é parte da transcrição de um áudio registrado no WhatsApp sobre minhas impressões de nosso encontro no dia 18 de junho. A escolha por iniciar este subcapítulo com tal fragmento pode à primeira vista parecer deslocada. Qual seria o liame desses três fatos com o que designo de *movimentos experimentais* da operação de ficção na performance? Ao analisar minhas sensações sobre a descrição de como os performers aturam frente à proposta de investigar o espaço do IF CAVG, assim como as questões disparadas por essa observação percebi meu incômodo diante da palavra *experimental* como um dos movimentos da operação de ficção na performance. Perguntei-me a respeito desse incômodo e perscrutei sobre a noção de experimental.

Em Kastrup e Vergara (2012) encontrei algumas pistas. Os autores ao descreverem sua noção de experimental aludem à formulação de Hélio Oiticica que “[...] fala de um exercício experimental de liberdade” (OITICICA, 2011, p. 155) como um dos princípios do movimento artístico brasileiro neoconcreto, do qual um dos precursores foi Hélio Oiticica. O exercício experimental de liberdade a que se referia Oiticica defendia “[...] a ideia de que o artista deve

abandonar o trabalho de especialista para assumir a função do experimentador, ampliando suas intervenções para além dos ambientes artísticos tradicionais e concorrendo, assim, para a produção de novos comportamentos” (KASTRUP; VERGARA, 2012, p. 68). A ideia do artista como experimentador visa produzir obras com as quais o público vivencie experiências estéticas, ou seja, na qual tanto artista quanto o público experimente o experimental (KASTRUP; VERGARA, 2012). Isso implica que ambos sejam convocados a perceber a obra com todo o corpo, ao que os autores designam de suprassensorial.

No entanto, o experimental nessa acepção não tem a ver com uma suposta primeira etapa do trabalho ou com um não saber fazer, para depois “[...] entender como se faz e fazer com regras, fazer com protocolos, fazer como um perito, como alguém que tem uma competência” (KASTRUP, 2019, 8'24"). Neste exemplo de Kastrup, o experimental seria apenas o início de algo ou como diz a autora, uma etapa a ser superada. Outra maneira de entender o experimental, ainda segundo Kastrup (2019) seria o experimental como uma alternativa a formas já existentes, às formas hegemônicas. Essas duas acepções de experimental, a primeira que alude a um não saber fazer e a segunda a uma opção às formas hegemônicas minoram a potência do experimental. Kastrup e Vergara (2012) entendem como potente a significação do experimental na medida em que a ação amplia as capacidades perceptivas habituais “[...] em direção a uma espécie de centro de criação interior, atualizando então uma expressividade adormecida. A senha passa a ser experimentar o experimental” (KASTRUP; VERGARA, 2012, p. 68). O experimental nesta acepção, parece-me, tratar-se-ia de pôr a si mesmo em experiência e para tanto implicaria a criação de procedimentos ou a vivência destes procedimentos preestabelecidos.

O incômodo que sinto com a palavra experimental reporta às duas primeiras acepções apresentadas por Kastrup (2019). Ao analisar os dois primeiros fatos que relatei no início deste subcapítulo, a performer, que foi embora no momento destinado a investigar o campus e o comportamento da maioria do grupo, que me remeteu a um passeio sem objetivos de estudo, penso que denotam a ausência de compreensão sobre a relevância da ação proposta para o processo de criação. Talvez a maneira como eu conduzi a ação tenha oportunizado tal relação dos performers. Na tentativa de ampliar as possibilidades de observação dos performers não preestabeleci limites para criar nos corpos sensações distintas daquelas de um passeio cotidiano. A ausência de limites predefinidos, por meio de instruções objetivas que deveriam pautar nossa investigação pelo campus, não conferiu ou convocou aos corpos um estado diferenciado do cotidiano, como, por exemplo, pude observar no exercício proposto na biblioteca com o grupo do IF Camaquã, no qual solicitei que buscassem o estranho dentro do

espaço habitual da biblioteca. Acredito que a minha condução ao tentar abrir possibilidades e não cercear os performers não foi eficaz e talvez tenha reforçado para alguns a ideia do experimento como *livre fazer*.

O terceiro fato que menciono na abertura deste subcapítulo, alude ao modo como uma das *performers* experimentou a proposta de investigação do campus. Quando retornamos à sala, a performer descreveu lugares que o grupo não havia percebido. Ao invés de acompanhar o trajeto feito pela maioria do grupo a *performer* se autoimpôs a tarefa de seguir um cão que habita o campus e filmá-lo. Não havia nem percurso, nem ritmo de caminhada preestabelecido, somente o objetivo de seguir o cão. Ao seguir o cão a *performer* abriu espaço para o imprevisto, assim como também para o deslocamento das suas próprias decisões de para onde ir, transferindo ao cão a escolha do trajeto. O corpo da *performer* vivenciou o campus nesse curto espaço de tempo pela ótica de um outro corpo. Acredito que tal fato implicou alterações em seu próprio corpo, engendrando outra perspectiva sensorial que não o seu olhar cotidiano. A partir do que eu propus (investigar o campus) ela estabeleceu suas regras e com isso experimentou viver trajetos inusitados, o fato de não saber o percurso que seria realizado pelo cão provocou um estado de atenção diferenciado do estado cotidiano de um simples passeio.

A estratégia adotada pela *performer* me remete à prática da Deriva, um procedimento criado pelos Situacionistas, que tem, entre outras propostas, a criação de experiências urbanas distintas das cotidianas. A Deriva “[...] está ligada indissolavelmente ao reconhecimento da natureza psicogeográfica e à afirmação de um comportamento lúdico-construtivo que a opõe em todos os aspectos as noções clássicas de viagem ou passeio” (DEBORD, 1958, p. 1). Um dos objetivos dessa prática é pensar o urbano, e novas formas de compô-lo. As Derivas são deslocamentos pela cidade marcados pelo acaso, mas não são um simples passeio pela cidade. As práticas situacionistas baseavam-se na invenção de jogos que criavam situações para os jogadores experimentarem vivências extraordinárias. Deste modo, o acaso na prática da Deriva ocorre não por meio do trânsito habitual do indivíduo, como seu trajeto ao trabalho ou o passeio à casa de alguém, mas por meio da criação de um dispositivo, do estabelecimento de regras que nortearão o deslocamento de um pequeno grupo ou um indivíduo (DEBORD, 1958), como por exemplo, seguir um cão como fez a *performer* do grupo do IF CAVG. Os trajetos não são criados pelo desejo dos indivíduos, mas pelas situações que se apresentam no decorrer da deriva, somente as regras para os deslocamentos é que são previamente estabelecidas e é justamente ao seguir tais regras que o acaso, que a experimentação se torna possível.

Diante do exposto anteriormente, poder-se-ia pensar que os movimentos experimentais criam situações para experimentação, mas não são nem uma alternativa às formas hegemônicas, tampouco a primeira etapa de um trabalho que não se sabe como fazer. Destarte, um dos aspectos relevantes a considerar sobre os movimentos experimentais da operação de ficção da performance, tratar-se-ia das delimitações impostas ou autoimpostas que convocam alteração das percepções, posto que pôr-se em experiência pressupõe a criação de regras com as quais passa-se a viver temporariamente, para que o acaso seja provocado. Em nosso encontro final no IF CAVG as reflexões da *ProfM* sobre nossas criações e experiências nas escolas, parece-me que vão ao encontro dessa noção de experimental, ela diz que:

ProfM - [...] porque a gente foi criando aquilo e foi um processo criativo muito rápido, muito ligado. A gente foi criando e não sabia o que ia acontecer. Nem a gente sabia o que ia acontecer. Então, ao mesmo tempo foi... ele vem de uma construção de muito debate, muita discussão. E depois eu identifiquei, eu identifiquei depois o que a gente tinha feito. E o que eu identifiquei foi que tinha uma dramaturgia nessas três ações, que unia as três ações. Então, uma que tirava a gurizada da sala de aula para tomar banho de sol [escutar o sol] a outra levava a sala de aula para o espaço do recreio e de um jeito diferente [Cada um no seu ritmo] e a outra que era a que aqueles corpos bagunçando a sala de aula. Então, foi de fato uma desconstrução, aquilo que eu falei para o Andrius, que eu acho que foi muito intencional. Essa intencionalidade política de transformação daquele espaço estava desde o início. Eu acho que a Luka já tinha falado outro dia da importância desse momento da construção da performance. Que é um momento de criação, que a gente não ensaia, que a gente não..., mas que tem todo um momento de construção. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 45)

A *profM* ressalta que nós não saberíamos o que aconteceria quando fôssemos vivenciar com os alunos os programas criados, mas a partir do material (crenças sobre a escola) que emergiu por meio da operação de suspensão, nosso jogo com ele (as suspensões das crenças sobre os modos de habitar a escola) e a organização e composição, profanando-os, criamos um programa performativo, com regras autoimpostas colocamos a nós e aos outros em situação de experiência. A visualização desta dramaturgia de que fala a *profM* só foi possível depois de experienciamos (nós e os alunos) os programas performativos que criamos, somente depois de mover-nos em experiência, ou seja, numa situação delimitada por regras que criamos, mas ao mesmo tempo aberta ao acaso, foi-nos possível elaborar um pensamento sobre o ficcionado. Nesse sentido, a perspectiva de experimental de Oiticica, na qual se deve experimentar o experimental é produtiva em certa medida, mas não intenciona testar hipóteses. O artista reforça que a palavra experimental “[...] é apropriada, não para ser entendida como descritiva de um ato a ser julgado posteriormente em termos de sucesso ou fracasso, mas como um ato cujo resultado é desconhecido. [...] os fios soltos do experimental

são energias que brotam para um número aberto de possibilidades” (OITICICA, 2011, p. 158). Os movimentos experimentais da operação de ficção da performance oportunizam viver e pensar um número aberto de possibilidades que potencialmente produzem outras ficções.

Tal abertura de possibilidades na construção ficcional, por meio das experimentações dos programas me remeteu a outra questão que emergiu, em nossa análise coletiva sobre nossas vivências, também no IF CAVG, a qual igualmente relaciono com os movimentos experimentais da operação de ficção da performance, qual seja: a dimensão efêmera e sua implicação com o aprender. Ao comentarem sobre as ações que experimentamos nas escolas algumas performers teceram os seguintes comentários:

PerformerG - Eu fiquei pensando: ah, eu poderia ter feito isso, poderia ter feito aquilo, tipo, conforme a resposta que eles vão dando também surgem ideias novas e daí vai se transformando dentro da própria ideia inicial.

PerformerF - É porque sempre vai ser outra coisa. Sempre vai ser uma nova performance, apesar da proposta beber do mesmo lugar a gente vai sempre estar inovando, porque a gente vai estar com pessoas diferentes.

PerformerH - Tanto para quem está fazendo, quanto para quem está vendo.

PerformerF - sim, o nosso estado também entra em lugares diferentes na proposta em cada vez. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 44)

Esse trecho de nossa conversa, na qual as *performers* falam das muitas possibilidades que o estar em experiência e o pensar sobre as experiências lhes permitiram reporta às ideias trabalhadas antes, mas também ao irrepitível dos movimentos experimentais da operação de ficção. O grupo de criação em performance do IF CAVG foi o único a experimentar o mesmo programa performativo em dois dias e locais diferentes. Realizamos o programa *Cada um no seu ritmo na sala de aula* no campus do IF CAVG e na semana seguinte na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santa Rita. A fala das *performers* reporta-se a essa experiência. Percebe-se que todas estão de acordo com a impossibilidade de repetir a mesma performance, mas ressaltam que experimentar o mesmo programa performativo em dias, locais e com públicos distintos amplia a sua potência ficcional. Na elaboração de pensamento das *performers* cada performance é única, ainda que o programa performativo seja o mesmo, sua vivência não será a mesma. De acordo com o que escreve Oiticica (2011, p. 157) é importante “[...] não confundir reviver com retomar [...] o experimental pode retomar nunca reviver”. O que me parece que se evidencia tanto na fala das *performers* quanto nos escritos de Oiticica é que ao experienciar um mesmo programa performativo em situações distintas retoma-se a estrutura de regras, de proposições, mas o vivido a cada vez será único e irrepitível.

A qualidade irreprísável da performance deve-se – como sugerem as *performers* – ao fato de os participantes não serem os mesmos, os espaços serem outros e os próprios performers estarem em estados diferentes a cada dia, seja em consequência de questões de caráter pessoal, seja por já terem vivenciado o programa outras vezes, o que pode lhes conferir sensações e afectos que modificarão suas ações. Diante disso, o ficcionado/inventado a cada vez que o programa performativo é retomado tende a variar, criando um processo contínuo, no qual o inventado não é revivido e não permanece, mas criam-se outras ficções. A experiência e as ficções/invenções/conhecimentos produzidos pela performance registram-se nos corpos, nas reverberações de cada um que a viveu, não é possível o registro, a fixação e a transmissão do ato vivido, essa é, a meu ver, a dimensão efêmera da performance, ela acontece em ato, qualquer coisa depois disso não é mais a mesma performance. Assim como também o registro fílmico, fotográfico ou descritivo não é a performance, tratar-se-ia de um arquivo ou de uma outra performance. Retomar um programa performativo não seria reviver a performance, visto que um programa é apenas o enunciado que gera a ação, enquanto a performance é o acontecimento produzido pela experimentação do enunciado. Um programa performativo é a elaboração de uma proposta de ação, não é nem a ação em si, nem o acontecimento que ela gera, por isso ele pode ser tanto experimentado inúmeras vezes pelos seus criadores ou por outras pessoas, mas sua retomada não será um refazer da performance. Como sugere Fabião (2013a, p. 9):

[...] programas podem ser dados, ofertados, presenteados. Podem ser armas, escudos, geradores de conflito, elementos ‘disruptivos’. Criam-se programas para serem realizados individual ou coletivamente; oferecemos programas uns aos outros; concebemos aquele **um** específico, destinado **àquela** determinada pessoa, **naquele** exato momento; criamos programas para a elaboração de novos programas [...] Depende das aventuras de **significância**, **subjetivação** e **organização** que queiramos proporcionar uns aos outros; que queiramos proporcionar a nós mesmos e aos espectadores, participantes, colaboradores, coautores, cúmplices ou testemunhas dos trabalhos. Depende das temperaturas relacionais, dos tipos de contato que queiramos vivenciar⁸⁴.

Nesse sentido, o livro no qual Ana Teixeira (2018) compila sua trajetória de vinte anos de performer, a artista oferece ao final um pequeno encarte no qual ela descreve alguns programas performativos, como que convidando a seus leitores que se experimentem com eles, ou como propõe a artista *para que algo aconteça*. Cada uma das experimentações que vivemos nos grupos de criação em performance produziram distintos acontecimentos puros de invenções, de ficções para aqueles que o experimentaram.

⁸⁴ Grifos da autora.

No entanto, acredito ser relevante ressaltar que dar, oferecer, retomar programas performativos nada tem a ver com a preservação de determinadas performances ou de refazer uma performance, posto que essa tem como sua principal característica o desvanecimento. Ao reafirmar o caráter efêmero da performance, Taylor (2015, p. 145) afirma que não existe “[...] uma performance original, ainda que alguns movimentos e gestos tenham uma história de uso que se pode repetir ou citar [...] sempre se reatualizam no *agora* da reiteração”⁸⁵. Um programa performativo não é a obra, tampouco a obra original, posto que a ideia de obra para a arte da performance é o acontecimento vivenciado no instante do ato o que impede de cogitar-se que há um original e posteriormente as suas cópias, cada experimentação de um programa é uma nova ou uma reatualização da performance.

Peggy Phelan (2011, p. 97) também defende a efemeridade da performance, para a autora:

A única vida da performance transcorre no presente da performance. A performance não se guarda, registra, documenta, nem participa de maneira alguma na circulação das representações: uma vez que se faça, se converte em outra coisa; já não é performance. Na medida em que a performance pretenda ingressar na economia da reprodução, trai e enfraquece a promessa de sua própria ontologia⁸⁶.

Entendo que a promessa da própria ontologia da performance a que se refere a autora trata do questionamento da arte como produto, como algo que pode ser reproduzido e comercializado em larga escala, é justamente essa relação de consumo com a arte que os artistas da performance questionam, transformando a obra não em algo material, mas em experiência, a obra não é o programa performativo, mas o acontecimento e suas reverberações em cada participante. Parece-me interessante pensar que essa lógica de consumo está presente também nos modos como habitamos a escola, na medida em que há a expectativa que o professor entregue ao aluno “o conhecimento” para que este *aprenda* algo, tome esse conhecimento para si, como algo mensurável. Como seria pensar o efêmero na constituição de um currículo? Como seria pensar num currículo, em modos de habitar a escola, não reproduzindo os conhecimentos, mas criando movimentos experimentais nos quais seja possível experimentar o experimental?

⁸⁵ No original em espanhol: “No existe una performance ‘original’. Aunque algunos movimientos Y gestos tienen una historia de uso que se puede repetir o citar [...] siempre se reactualizan en el *ahora* de la reiteración” (TAYLOR, 2015, p. 145).

⁸⁶ Original em espanhol: “La única vida del performance transcurre en el presente. El performance no se guarda, registra, documenta ni participa de manera alguna en la circulación de las representaciones: una vez que lo hace, se convierte en otra cosa; ya no es performance. En la medida en que el performance pretenda ingresar en la economía de la reproducción, traiciona y debilita la promesa de su propia ontología” (PHELAN, 2011, p. 97).

Pereira (2012) aponta com base nos estudos de Garoian (2008) que umas das significações da performance para educação é o seu caráter experimental, posto que este “[...] torna visível o caráter ficcional da realidade – ela torna o real um campo de problematização das convenções morais, éticas, estéticas, pedagógicas, artísticas. Identifica-se como uma forma de crítica cultural” (PEREIRA, 2012, p. 307). Para tanto é basilar compreender o conhecimento como invenção, como um constante devir alinhado a perspectiva nietzschiana apresentada no início deste capítulo. Tal compreensão desloca o processo de aprender tomado como aquisição de conhecimentos fixados para o exercício do constante devir, aprender seria um fazer constante, não negando o já construído, mas agindo a partir deste. Essa perspectiva na educação aponta para processos nos quais professores e alunos atuam como criadores de novos conhecimentos, mas também como reativadores das memórias que constituem a cultura na qual estão inseridos, compreendendo os processos de valoração dos saberes referenciais da cultura, não apenas tomando-os como verdades naturais, universais e totais. A dimensão efêmera dos movimentos experimentais da operação de ficção da performance evidencia e complexifica as análises tanto dos espaços escolares quanto dos saberes elencados nos documentos curriculares, posto que convoca o olhar para saberes invisibilizados na educação escolar. Tais movimentos experimentais não conferem valor exclusivamente ao prescrito, mas ao constante *processus in infinitum* (NIETZSCHE, 2011) nos acontecimentos provocados pela ação de experimentar.

4.3 MOVIMENTOS COLABORATIVOS

Ao longo da pesquisa de campo, e a análise do material que constitui os dossiês, outro aspecto que se evidenciou fundante da operação de ficção da performance foram o que designo como *movimentos colaborativos*. Poder-se-ia iniciar a abordagem destes movimentos afirmando que a pesquisa em tela não existiria como tal sem o trabalho realizado com os grupos de criação em performance nos Institutos Federais. Cada um dos grupos, com sua singular composição, produziu saberes tanto sobre os modos como ocupamos a escola quanto sobre a experimentação da performance nos espaços escolares para além do ensino de uma linguagem. Para tanto tomo como produção de saberes, de acordo com o já exposto, tanto os programas performativos criados, quanto seu processo de elaboração e as reflexões sobre as experiências vividas, nas quais os *performers* relataram suas vivências e a observação daqueles que se relacionaram com os programas performativos. Dito de outro modo, tudo que pude ficcionar na análise dos materiais que emergiram da prática no campo, bem como as

reverberações, sensações e pensamentos compartilhados no processo e igualmente nos programas performativos que criamos são criações/invenções/ficções que implicaram movimentos colaborativos.

A opção por designá-los como movimentos colaborativos e não coletivos deve-se ao fato de além do trabalho realizado com os grupos ser coletivo, assim como a maior parte dos programas performativos criados serem relacionais, ou seja, envolverem a participação de indivíduos externos aos grupos de criação, os processos implicaram um trabalho de colaboração, ou *coelaboração*, isto é, laborar juntos em torno de algo. Ao tomar as ocupações estudantis como disparador em nossos processos nos grupos de criação em performance nos Institutos Federais evidenciou-se com maior vigor o caráter colaborativo do que coletivo. Os estudantes que ocuparam as escolas necessitaram mais do que ser um grupo de pessoas que se manteve junto num determinado tempo-espço, a sua permanência nas escolas pressupunha um labor conjunto, um colaborar, implicava em *coelaboração*, em *coelaborar* em suas ações no cotidiano.

Ao afirmar que os estudantes ao longo das performances de ocupação produziram movimentos colaborativos, poder-se-ia pensar que viveram harmoniosamente, sem conflitos ou dissensos e que a maioria dos estudantes participou das ocupações. No entanto, isto não foi o que apontaram as minhas entrevistas, tampouco os materiais publicados sobre as ocupações por mim consultados, como evidenciam os trechos selecionados dos depoimentos de alguns alunos no Facebook organizados por Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), nos quais os alunos relatam:

No começo todo mundo ficou meio inseguro, eu acho assim que a preocupação inicial era de ocupar a escola, então quando a gente chegou aqui a gente ficou meio assustado, a gente ficou pensando como a gente ia poder se virar, e quando a gente conseguiu se organizar pra fazer comida, conseguiu se organizar pra trazer outras pessoas aqui dentro e cuidar das outras pessoas, numa questão também de limpeza e tudo mais...eu acho que foi uma surpresa, tudo aqui dentro porque a gente fez coisas que a gente nunca imaginou que ia fazer. (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p. 131)

Aqui nós não só aprendemos a lutar pelos nossos direitos, mas a viver. [...] Não tem sido fácil muitas vezes concordar discordando. [...] Mas é para isso também que estamos aqui: aprender uns com os outros. Aceitar opiniões, diferenças ... Ajudar o próximo e esquecer um pouco do nosso 'eu' [...]. (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p. 133)

Nos dois trechos destacados os alunos relatam a necessidade de trabalho conjunto em função de um objetivo comum, mas também a dificuldade e o aprendizado na elaboração desse trabalho e de como o dissenso estava presente, ainda que o projeto entre eles fosse

comum. No entanto, ainda que muitos alunos estivessem de acordo com as ocupações essas performances não contaram com a totalidade dos alunos matriculados. Na primeira etapa de minha pesquisa, na qual participei da ocupação do campus do IF Camaquã e posteriormente fiz entrevistas com alunos de escolas ocupadas em Porto Alegre, duas coisas me chamaram a atenção: a primeira foi o número de ocupantes ser bem menor que o número de alunos matriculados nas escolas e a segunda, o silêncio dos estudantes que não ocuparam as escolas quando os convidei para entrevistas. Em nenhuma das escolas nas quais fiz entrevistas os alunos que optaram por não ocupar a escola no período das ocupações quiseram ser entrevistados por mim. Como pesquisadora esse silêncio me chamou a atenção, pois encontrei na rede social do Facebook, muitos grupos que se autodesignavam como *Desocupa*. Em geral eram estudantes radicalmente contrários às ocupações, que promoviam ações de pressão aos estudantes ocupantes. Perguntei aos alunos que entrevistei em 2017 se eles sabiam da existência de um grupo que se manifestava nas redes sociais como *Desocupa*, ao que me responderam:

Alysson - Sim, sim, tinha um grupo, o *desocupa Protásio Alves*

Ariane - O desocupa era mais um grupo de alunos que não sabia muito bem o que estava acontecendo.

Yago - É, que nunca veio aqui na ocupação.

Ariane - E acabaram juntando pessoas que também junto no grupo, que não sabiam o que estava acontecendo. Eram mais preocupados em não perder aula para não ter aulas nas férias; (PAZ, 2017, p. 35)

Na sequência da entrevista os alunos relataram que numa das noites da ocupação alguns integrantes desse grupo forçaram a entrada na escola, acompanhados de uma professora para que voltassem às aulas. Ao narrar o acontecido um dos alunos entrevistados menciona que não houve possibilidade de conversa. Vejamos a fala dele:

Alysson - Assim, como eu falei, decidimos que não teria aula, mas se eles (os alunos que não estavam ocupando a escola) quisessem vir para as atividades e comparecer, a porta estava aberta para eles. Aí, chegou no dia e eles chegaram e daí eles...começou a chegar a turma e tudo, mas eles começaram a falar com a gente, daí a gente começou a conversar com eles, né? Falar que não, que estava ocupado, que né? Não seriam assim as coisas... enfim, né? Só que a gente mal começou o diálogo, eles partiram pro.... pro....para uma agressão verbal, assim. Começaram a xingar a gente, falar o que a gente sabe, que a gente sempre escuta. Que a gente não queria ter aula, que a gente estava atrapalhando o direito de ir e vir, essa coisa toda que a gente sempre escuta. E.... até que eles começaram a ameaçar a galera que estava ali. Que iam entrar, que iam bater na gente, que iam quebrar tudo, nisso, tipo a gente parou o diálogo por ali, né? Que eles não estavam mais dialogando com a gente, eles só estavam gritando com a gente, nos xingando. A gente entrou para escola, fechou o portão do saguão e nisso, eles, não sei como, eles acharam uma pedra na Ipiranga e quebraram o cadeado, arrebentaram o cadeado... (PAZ, 2017, p. 37)

Essa noite, de acordo com o relato dos alunos entrevistados, foi de muita tensão, culminando com a entrada de alguns alunos contrários a ocupação na escola que usaram de violência física para intimidar os ocupantes, sendo resolvido o conflito somente após a chegada da Polícia da Brigada Militar, que retirou, a pedido da direção da escola, os alunos contrários a ocupação. Mesmo sabendo da existência desse grupo *Desocupa*, não consegui, no ano de 2017, entrevistar nenhum de seus integrantes. Os alunos com os quais conversei informalmente que manifestaram não participar das ocupações não quiseram falar sobre elas. Muitas vezes me questionei o porquê dessa recusa. Seria algum constrangimento em mostrar-se contrário ao movimento? Seria uma maneira de não fortalecer as performances de ocupação? Segui sem essa resposta ao longo da pesquisa, tendo apenas uma pista, por meio da fala de uma das integrantes do grupo de criação em performance do IF CAVG. No segundo encontro do IF CAVG conversamos mais sobre as performances de ocupações, alguns dos integrantes do grupo já estavam na universidade à época e participaram das ocupações universitárias. Fiz a seguinte anotação em meu caderno de notas que posteriormente transcrevi para o Dossiê:

Quanto às questões sobre as ocupações os primeiros comentários que vieram foram boas lembranças, momentos nos quais os alunos se uniram mais, de luta e de exercício exaustivo da democracia, segundo um dos *performers*, com o qual muitos outros concordaram. Lembraram que chegavam a realizar três assembleias por dia. Um dos *performers* comentou que esse exercício de atuação democrática não é realizado na escola, não há espaço para discussão, segundo ele. Os comentários que seguiram a essa observação foram em tons elogiosos às ocupações, como um espaço no qual havia democracia e colaboração no cotidiano. Num determinado momento uma das *performers* comentou que não se sentia representada nas ocupações, que em geral era um pequeno grupo e que esse grupo decidia tudo e não ouvia os outros. Ela, por exemplo, gostaria de ter aulas e na escola e na universidade, na sua opinião, não era lugar de fazer festa. A fala dessa integrante do grupo causou uma tensão nos demais, manifestada por meio de um silêncio. Quando percebi o constrangimento da *performer* causado pelo silêncio dos outros integrantes do grupo, acolhi suas colocações e me interessei em saber mais sobre o seu ponto de vista. Perguntei a ela como entendia que as ocupações poderiam ter sido mais democráticas. Ao que ela respondeu: respeitando os que eram contra ocupar. Diante da resposta da aluna muitas outras perguntas me ocorreram e as compartilhei com o grupo: será que existe espaço para o dissenso no que entendemos como relações democráticas? Será que sentimos que há democracia somente quando a nossa perspectiva é contemplada? Nossos currículos nos ensinam a viver coletiva e colaborativamente? Percebi que nossa conversa chegou num ponto delicado e sugeri a todos pensarmos nessas questões. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 5)

De fato, eu pensei muitas vezes sobre as questões que anotei em meu caderno de campo. Igualmente, pensei sobre o medo que senti da reação dos outros *performers* em relação a única integrante do grupo que se posicionou contrária ao senso comum. Pensei na coragem que ela teve de expor naquele espaço a sua visão sobre as ocupações e de como o consenso e o dissenso são mais fáceis do que parece quando estamos de acordo com um

grupo. Durante a análise do material retomei inúmeras vezes esse trecho de minhas anotações, assim como revi as entrevistas do ano de 2017 e me indaguei sobre as sensações que o silêncio dos não ocupantes e o silêncio gerado pela fala da *performer* produziam em mim.

No trecho que citei anteriormente, as entrevistas realizadas em 2017 com alunos ocupantes, três frases me chamam atenção: “É, que nunca veio aqui na ocupação” (o aluno refere-se ao grupo *Desocupa Protásio Alves*). “Eram mais preocupados em não perder aulas para não terem aulas nas férias”. “Que eles não estavam mais dialogando com a gente, eles só estavam gritando com a gente, nos xingando”. Nas frases proferidas pelos estudantes ao narrar a relação entre os ocupantes e aqueles que desejavam desocupar me parece que se evidenciam dois projetos não só diferentes, mas duas intenções que antagonizam, são projetos antagônicos, ainda que ambos entendam que se pautam em relações democráticas, mas, no entanto, ao considerar também a fala da *performer* as relações democráticas eram possíveis de serem estabelecidas somente entre os participantes do mesmo projeto. Não havia a possibilidade de uma meia ocupação ou meia desocupação, o diálogo só era possível para definir como ocupar ou que estratégias usar para desocupar. Ao pensar sobre isso hoje intuo que se tratavam de duas performances distintas, as de ocupação e as de desocupação. Percebi que meu equívoco, como pesquisadora no momento das entrevistas, foi olhar para os grupos *Desocupa* como parte das performances de ocupações. Talvez por isso, os alunos não ocupantes não tinham nada a falar sobre as ocupações. Eu, em momento algum perguntei aos alunos contrários às ocupações sobre os movimentos de desocupação, apenas dizia que estava pesquisando sobre as ocupações estudantis e gostaria de entrevistá-los.

Hoje percebo que entre os dois grupos (os ocupantes e os desocupantes) não havia um projeto comum, no qual as discussões pudessem girar em torno de quais estratégias seriam as mais eficazes para sua manifestação. Houve um grupo que decidiu ocupar, mobilizado pelos rumos das políticas educacionais que mudariam os currículos e os cotidianos escolares, a fim de defender a escola e manifestar não apenas sua contrariedade em relação a tais políticas, mas também de reafirmar a importância dos espaços escolares em suas vidas. As ocupações estudantis protestavam contra as políticas educacionais que vinham sendo adotadas pelo governo da época e que culminaram na aprovação da Base Nacional Comum Curricular e a aprovação de um teto de investimento governamental em setores como a educação pelo período de vinte anos. Os estudantes que ocuparam as escolas tentaram expor o quanto tais políticas públicas afetariam a todos, estudantes, professores, técnicos e suas reverberações sociais. Dito de outro modo, as ocupações estudantis buscaram denunciar o quanto as políticas públicas adotadas seriam, no ponto de vistas desses estudantes, nocivas para a

educação de todos, seriam nefastas para o que é compreendido atualmente como um bem comum, a educação. Desse modo, poder-se-ia considerar que as performances de ocupação suspenderam e profanaram o espaço escolar com a intenção de preservá-lo, de conservar seu caráter público.

Tal ação gerou uma reação contrária que se concretizou na constituição de grupos sobretudo nas redes sociais que exigiam a desocupação das escolas. Os grupos que reagiram às ocupações não se opunham às políticas educacionais governistas, sua oposição, seu desacordo era com as ocupações das escolas, posto que essas, segundo o relato de alguns de seus integrantes, feriam o direito de ir e vir dos alunos no espaço escolar, bem como seu direito individual de ter as aulas previstas no calendário escolar. As ocupações estudantis, na percepção dos alunos contrários feriam seus direitos individuais e por isso eram por eles consideradas antidemocráticas. Por isso talvez o silêncio, que, neste caso, era a manifestação da impossibilidade de elaborar juntos, posto que a intenção dos grupos (ocupantes e desocupantes) não era um projeto comum, mas a exclusão de um pelo outro. Ambos os grupos diziam lutar pela democracia. Por um lado, os estudantes que ocuparam as escolas suspenderam temporariamente o direito individual de ir e vir e de que cada um pudesse seguir seu cotidiano de estudos, sob o argumento de que era necessário preservar e qualificar a educação de todos, ou seja, a educação comum. De outro lado, os alunos que integravam os grupos *Desocupa* pretendiam garantir seus direitos individuais ao conservar a ordem na qual todos deveriam manter suas atividades educacionais nos períodos previstos, garantindo a organização de suas vidas privadas.

Cada um dos grupos sob seu ponto de vista defendia a democracia, mas seus objetivos como coletivos de manifestação antagonizavam, poder-se-ia dizer que eram duas performances distintas e não interligadas como anteriormente eu as via. A única relação a priori que se poderia fazer seria que os grupos *Desocupa*, tratar-se-iam de performances de reação às ocupações, ações geradas para antagonizar com outra ação, em função de uma ação que as antecede, elas não existiriam sem as ocupações. O silêncio dos não ocupantes quando os convidei a falar, assim como o silêncio provocado no grupo de criação em performance no IF CAVG quando a *performers* manifestou seu posicionamento frente às ocupações e seu desacordo com a ideia de serem movimentos democráticos, leva-me a pensar que se trataria de um silêncio produzido pelo antagonismo dos propósitos.

O olhar pormenorizado que dediquei ao silêncio produzido pela aproximação dessas duas performances me permitiram atentar para dois aspectos dos movimentos colaborativos, quais sejam: o projeto comum e a noção de democracia. Se compreendo colaborar, como

elaboração conjunta, como um labor, um trabalho comum (*com-um outro*) é necessário antes de tudo o desejo de ter um projeto comum, ainda que não se saiba de antemão como fazê-lo. Dito de outro modo, os movimentos colaborativos que integram a operação de ficção da performance pressupõem um projeto em comum, não necessariamente igual para todos os integrantes e predeterminados, mas com pontos comuns, ou seja, que pretendam suspender e profanar as mesmas crenças, que criam e experienciam o mesmo programa performativo, ainda que as reverberações e ficções produzidas sejam múltiplas. Esses dois aspectos que aponto sobre os movimentos colaborativos, o projeto comum e a ideia de democracia se evidenciam, no meu ponto de vista, também por meio da fala dos *performers* do IF Restinga, que em nossa análise conjunta sobre os processos vividos disseram que:

PerformerD - Tipo, aquele dia que a gente tava criando as ideias, cada um teve, sabe, tipo, ah, vamos fazer... As meninas que fizeram aquele negócio do carinho e tal...Tipo, acho que todo mundo foi dando ideias para os grupos. Tipo, ah, a gente pode ter isso, aquilo, aquilo e no fim criou uma baita ideia e que todo mundo gostou. Porque todo mundo participou. E não foi algo que a gente ficou: ah, vamos fazer para agradar aquela pessoa. Não, a gente fez para agradar a todos.

PerformerC - [...] as atividades das performances, de pensar em grupo...por incrível que parece a gente não brigou até agora, a gente não brigou em trabalho em grupo, foi tudo muito tranquilo. Ninguém disse: não, mas o meu trabalho é melhor, acho que tem que ser esse. A gente apoiou todas e disse, vamo embora. Acho que é uma maneira de trabalhar que foi mais inclusiva assim, em prática, sabe? E também não teve uma competição, que a nossa turma é muito competitiva. Sempre tipo, não, mas eu tenho que ganhar, o meu tem que ser melhor. É importante sabe, trabalhar esse outro lado fora da competição e mais empático. De ver o lado bom em todo mundo e tudo que está sendo feito.

PerformerB - [...] a gente tem que sentar em grupo, se ouvir e montar esse negócio meio democrático. Tanto na execução que a gente tem que saber lidar com os colegas e com quem vai participar da performance. Tipo a da Barreira, a gente tem que saber lidar com quem está do nosso lado e saber lidar com quem não vai querer passar, ou vai querer empurrar, etc..Também no abraço, muita gente... o Luís foi abraçar um menino e o menino tomou um susto, não queria o abraço. E daí depois tem que saber lidar com isso e entender as pessoas e também aceitar quem não quer um abraço. (DOSSIÊ IF RESTINGA, 2019, p. 20, 23, 24)

No IF Restinga, como mencionado anteriormente, nosso processo de criação ocorreu num primeiro momento com a turma dividida em três grupos, cada um deles pensou uma ação ou o tema que gostaria de abordar por meio da ação, depois voltamos ao grande grupo e debatemos cada uma das ideias a fim de encontrar maneiras de pô-las em prática. Por essa razão acredito que os *performers* mencionam os grupos, mas também o debate coletivo que permitiu executarmos todos juntos, cada uma das ideias. Os projetos que iniciaram com o desejo de alguns, logo passaram a ser projetos de todos, projetos comuns, nos quais elaboramos juntos, perguntando-nos como faríamos, quais os riscos, quais os materiais, o que cada um gostaria de fazer, qual o melhor momento e espaço para cada ação. O trecho no qual uma das *performers* fala que: “a gente tem que sentar em grupo, se ouvir e montar esse

negócio meio democrático”, alude novamente a palavra democracia. Mas o que é democracia? Parece-me que, a palavra democracia é usada de forma tão alargada que tanto pode ser a suspensão do direito individual em nome de preservar direitos comuns, quanto a conservação dos direitos individuais em detrimento dos direitos coletivos na preservação do bem público. Assim como também se apresenta na descrição dos alunos ocupantes sobre as assembleias, nas quais todos podiam falar e em nosso processo criativo no qual os *performers* sentiram que não só podiam falar, como a exposição de suas ideias foi fundamental na criação de ações nas quais todos se sentiam autores. A palavra democracia nesses dois últimos casos denota o “poder pensar e falar livremente” sobre esse projeto comum.

Ao tomar a perspectiva de Rancière (2014) como linha condutora para pensar as alusões à democracia que apresentei anteriormente, poder-se-ia depreender que, de maneira sinóptica, democracia não é nem forma de governo, nem regime político, tampouco uma forma de vida que prima pela manutenção da felicidade privada, ao contrário, seria a luta contra a divisão entre público e privado. A democracia poderia ser conceituada como uma “[...] ação que arranca continuamente dos governos oligárquicos o monopólio da vida pública e da riqueza a onipotência da vida [...] ela não se fundamenta em nenhuma natureza das coisas e não é garantida por nenhuma forma institucional” (RANCIÈRE, 2014, p. 121). Para o autor democracia seria justamente o poder daqueles que socialmente são entendidos como não qualificados para o poder, ou seja, não possuem nem riquezas, nem especialização reconhecida pelo governo instituído. Para Rancière (2014), como explicam Masschelein e Simons (2014, p. 89) a “[...] democracia trata do poder daqueles que não têm poder, aqueles que não têm qualificação em uma ordem social ou governamental particular, aqueles que não compartilham o que deve ser compartilhado a fim de se tornar parte de uma sociedade, comunidade ou ordem social”. A intervenção na ordem social de pessoas assim, na perspectiva de Rancière (2014) evidencia a capacidade de qualquer um falar ou agir e tal igualdade seria o motivo do ódio à democracia, a emancipação dos governados. Tal emancipação como ressaltam Masschelein e Simons (2014, p. 90) “[...] tem uma tradição que não é feita de atos espetaculares, mas é moldada por uma busca para criar novas formas de comum, que não são aqueles do estado e do consenso”.

A democracia não seria, então, uma ordem institucional estabelecida, tampouco seria a manutenção de um modo de vida pautado na felicidade privada, individual, mas sim, um ato daqueles que não têm poder instituído que trata (pensa, fala ou age) sobre o que é comum, e por meio dessa ação de igualdade evidencia as desigualdades da ordem estabelecida pelos governos. A igualdade à qual alude Rancière (2014) supõe a igualdade intelectual, ser capaz

de pensar, falar e agir independente da classe social ou qualificações. Masschelein e Simons (2014, p. 105) a descrevem como uma hipótese, um axioma, o qual “[...] constitui um ponto de partida: não é o ato cognitivo de concluir algo, mas uma hipótese prática da qual alguém atua ou fala”. Essa ideia de democracia me parece um dos aspectos fundamentais do que designo como movimentos colaborativos da operação de ficção da performance, pois remete a igualdade necessária para pensar e elaborar em conjunto, em colaboração um projeto comum que trata de questões públicas, ou tornadas públicas e não individuais. Os movimentos colaborativos da operação de ficção da performance teriam então três aspectos fundantes: projeto comum, ação democrática e o *roubo criativo*.

O projeto comum seria o objeto inicial compartilhado por um grupo e, esse algo em comum que permitiria atuar democraticamente, ou seja, pensar e falar de forma a provocar o dissenso. De acordo com o que falou uma das *performers* no trecho citado anteriormente, ela destacou sua surpresa ao constatar que eles como turma construíram algo sem brigar, sem disputa para ver quem seria melhor, mas foram em torno de um propósito comum elaborando uma ideia conjunta. Não haver brigas não significa o mesmo que haver consenso, enquanto que dissenso tampouco seria o total desacordo e a incomunicabilidade. Retomo aqui a frase de uma das alunas no trecho destacado de Campos, Medeiros e Ribeiro (2016, p.133) no qual ela diz: “[...] não tem sido fácil muitas vezes concordar discordando”. Percebo nesta frase uma síntese interessante para pensar a produtividade do dissenso e a sua necessidade nos processos de criação. No entanto, também são precisos acordos, concordâncias nos processos de criação e esses ocorrem não em função dos desejos individuais, mas daquilo que é necessário ao projeto comum. A produtividade do dissenso implica em, como disse a aluna, “esquecer um pouco o nosso ‘eu’”, colocar-se a serviço daquilo que é de todos e ninguém ao mesmo tempo. Trabalhar conjuntamente não só permitindo, mas também provocando o dissenso exige como disse a *performer*, sentar, ouvir outros e compor, para tanto é necessário pensar mais no que se tem em comum do que nas *felicidades individuais*.

No entanto, a igualdade do ato democrático de pensar e falar não suprime as diferenças, posto que é por meio dos diferentes modos de pensar que pode haver o dissenso e por meio dele a elaboração de algo no qual haja o labor, o pensar e o falar de todos. O borramento das hierarquias institucionais nos movimentos colaborativos não significa o apagamento das experiências e saberes individuais, posto que serão tais diferenças que potencializarão as criações.

Esse não apagamento das experiências e saberes individuais se enunciou para mim num dos encontros no IF Camaquã onde desenvolvi o trabalho com o primeiro grupo de

criação em performance. Eu estava bastante vigilante para nos momentos de elaboração dos programas interferir o menos possível, na tentativa de que o espaço fosse ocupado mais pelos performers de maneira que suas ideias e suas referências constituíssem nossos programas. Nesse dia estávamos elaborando o roteiro do *Banquete dos Mentirosos* e para uma pessoa como eu, que viveu sua adolescência nos anos de 1980, é um lugar comum, ao falar em comida, lembrar-se da música dos Titãs⁸⁷. No momento em que me lembrei da música falei ao grupo, mas logo em seguida comentei que poderia ser muito clichê, que essa música já era muito conhecida. Para meu espanto, os jovens integrantes do grupo não conheciam a música. Então mostrei a eles um clipe disponível no Youtube e eles gostaram muito, decidiram que deveríamos usar. Nesse mesmo encontro eles sugeriram para a sobremesa do Banquete o poema *Amoras* do cantor Emicida (2018)⁸⁸. O que para mim foi uma surpresa por não conhecer o Emicida como escritor, sobretudo como alguém que produz poesia para crianças. Acredito que essa troca intergeracional de referências ocorreu devido ao fato de estarmos em uma situação de igualdade para pensar, falar e criar um projeto comum.

Essa igualdade do ato democrático aludido por Rancière (2014) é a igualdade intelectual, na qual tanto eu quanto os integrantes dos grupos exercitamos ocupar o lugar do *não saber* e do *saber* simultaneamente. O não saber refere-se ao fato de estarmos todos diante do desafio de criar algo que não sabemos, não ao tocante de nossos conhecimentos individuais. Seria um exercício de ouvir o outro sem o saber prévio, de sair de si mesmo, no qual todos participam de uma experimentação aberta na troca desejante, por meio da linguagem, renunciando a posições de poder/saber para investir na troca, não na anulação dos saberes individuais, nem os dissensos, mas esses são colocados a serviço de algo comum a fim de *coelaborar*. Os movimentos colaborativos da operação de ficção, tratar-se-iam tanto do trabalho conjunto entre os performers, quanto num trabalho colaborativo entre os participantes, posto que este “[...] é parte ativa na recepção – essa se apresenta como produtiva” (PEREIRA, 2012, p. 307).

O terceiro aspecto que me parece importante destacar sobre os movimentos colaborativos na operação de ficção é o *roubo criativo*, ou seja, quando os referenciais estéticos, artísticos são usados na composição de programas ou servem de inspiração para tal criação. No relato que fiz anteriormente sobre a música dos Titãs e o poema *Amora* do

⁸⁷ Música *Comida*, do grupo Titãs. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hOyt4cwjVns&feature=youtu.be>. Acesso em: 06 de novembro de 2018.

⁸⁸ Animação do poema *Amoras*, de Emicida. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Avt7s8XgDjs&feature=youtu.be&ab_channel=Emicida. Acesso em: 06 de novembro de 2018.

Emicida, não só compartilhamos nossas referências, como as trouxemos para integrar nosso programa performativo. Calvino (2015) aponta para a importância do *roubo* ou do tomar emprestado a obra de outros autores em suas criações, não só para prestar uma espécie de homenagem, mas para que ele não se repita. O uso da palavra roubo por parte do autor, longe de ser um plágio, é o reconhecimento das criações que o antecederam e o constituem como artista. Calvino aponta a leitura como um furto, ele diz que:

Talvez a leitura já seja esse furto. Há aquela coisa ali, fechada, esse objeto do qual se extorque algo que está encerrado lá dentro. Há um arrombamento, há um furto com arrombamento em toda leitura verdadeira. Naturalmente, nesse sentido, os quadros e as obras literárias são construídos de propósito para serem saqueados. Assim como o labirinto é construído de propósito para que a gente se perca nele – mas também para que a gente se ache. (Calvino, 2015, p. 71)

Nessa perspectiva as criações não nascem do nada, mas também não são meras réplicas, cópias, para o autor a “[...] arte nasce de outra arte [...] mesmo quando alguém acredita estar simplesmente deixando o coração falar” (CALVINO, 2015, p. 67). O *roubo criativo*, nos movimentos colaborativos da operação de ficção da performance, alude a essa ideia de que não estamos sós nos processos de criação, temos conosco as obras, as referências estéticas que constituem nossos corpos e, marcar e reconhecer tais referências, é não só reativar as obras de outros artistas, como profaná-las, convidando-as para uma nova composição, deste modo, poder-se-ia pensar que esses artistas também *coelaboram* no projeto comum. Para Calvino a relação que se estabelece por meio deste *roubo criativo* “[...] corresponde a uma ideia de arte não centrada na personalidade do autor, mas na de que toda obra é patrimônio comum” (CALVINO, 2015, p. 73). Em vários dos programas performativos, criados nos grupos dos IFs roubamos de alguém, há outras obras como inspiração. Destaco a seguir três deles apontando como cada um a seu modo se apropriou de criações artísticas.

No *A professora está presente*, conforme já mencionado, me inspirei na obra *A artista está presente* de Marina Abramovic. O processo de criação desse programa não partiu da obra de Abramovic, mas da intenção de criar um programa no qual eu jogasse/profanasse com os elementos constitutivos de uma aula. A questão da presença/ausência da professora aparece no processo de fluxos de ideias inerente a uma composição e a lembrança da obra *A artista está presente*, permitiu-me questionar: e se a professora estiver presente, mas não evidente?

No programa *Banquete dos Mentirosos*, nosso roubo criativo não foi de uma obra específica, mas de vários fragmentos de obras literárias que nos ajudaram a compor o *menu*

do Banquete no qual os participantes alimentaram-se além dos pratos preparados por nós de textos também distribuídos como alimento.

Cada um no seu ritmo na sala de aula teve como ponto de partida a discussão sobre a individualização nos processos de aprendizagem, nos quais há uma grande ênfase no ritmo e desenvolvimento pessoal em detrimento dos processos coletivos da turma. Ao pensarmos sobre essas questões um dos performers lembrou-se da coreografia de Jérôme Bel intitulada *The show must go on*⁸⁹. Nessa coreografia há uma cena na qual cada um dos bailarinos escuta por meio de fones de ouvido uma das dezenove músicas que compõem o espetáculo (*hits* dos anos de 1980) e em determinados momentos a canta. A imagem de cada um com seu fone, escutando um ritmo e dançando neste ritmo, pareceu-nos interessante para compor uma sala de aula na qual cada um escuta a sua própria música, sem comunicar-se com o outro, ainda que quem olhe de fora tenha uma noção de conjunto, mas se poderia pensar: essas pessoas estão em relação? Qual relação é possível se cada um está centrado no seu próprio ritmo? O que nos inspirou nessa obra de Bel foi essa imagem e as perguntas que ela nos proporcionou. A obra *The show must go on* é composta por muitas outras cenas e tem no cerne de sua concepção outras questões. Nosso grupo apenas valeu-se da imagem da cena já mencionada, sem atentar para a concepção do autor, suas provocações ou mesmo a tentativa de montar a mesma estrutura dramática criada por Bel.

Aludo brevemente a esses três programas apenas para exemplificar como nos movimentos colaborativos a presença dos referenciais estéticos, das obras que nos afetam e com as quais nos relacionamos também atuam no processo de elaboração. Deste modo, os movimentos colaborativos da operação de ficção ocorrem tanto por meio das relações entre os performers, dos participantes (público), quanto por meio das criações de outros que nos servem de inspiração, de quem *roubamos* para compor, para *coelaborar* com igualdade intelectual num projeto comum.

4.4 MOVIMENTOS POLÍTICOS

Mirarnos a los ojos: ¿puede ser acaso esa una definición, torpe, ingenua, de lo político? Es que si nos mirásemos a los ojos ya no sería posible hacer de cuenta que nada ocurre. Tal vez al mirarnos y hablarnos la acción política comience a hilvanarse, a hacerse carne, a ser política en la relación con otros. La política y lo político no nos preexisten. Se construyen. Se hilvanan en cada reunión entre hombres y mujeres. Se diluyen cuando los hombres y las mujeres se dispersan, se evaden, se ignoran. La política y lo político acaban allí mismo, donde hombres y

⁸⁹ Trailer de *The show must go on* de Jérôme Bel. Disponível em: <https://youtu.be/3v69hrtufDw>. Acesso em: 16 de julho de 2019

mujeres dejan de mirarse y de hablarse. Por eso, la política es esa experiencia humana de comenzar algo nuevo, la exposición a los ojos de los demás, una relación íntima con la contingencia, la fragilidad y lo imprevisto. (SKLIAR, 2011, p. 302)

No último encontro que tivemos no IF CAVG perguntei aos *performers* como eles perceberam a perspectiva de performance que abordamos juntos em relação ao que eles já sabiam sobre performance, as primeiras falas destacaram a questão política da performance, transcrevo a seguir o diálogo que se estabeleceu entre os dois *performers* e a *profM*:

PerformerA - Claro que todo posicionamento ele sempre vai ser político de um cidadão na sociedade, ainda que ele pense que é ou não. Mas a primeira oportunidade que a gente teve de estudar o conceito, os materiais oferecidos para nós indicavam esse olhar mais político. De um modo mais ativo, digamos assim, dos artistas enquanto performavam. Nessa oportunidade que a gente teve de experienciar eu percebi que não necessariamente pode ser esse viés. Ele pode ter outros motivadores para ser feito. Então eu achei interessante esse aspecto de a gente poder não vincular somente com um olhar, com uma postura política, mas com outros olhares, outros focos, outros objetivos.

ProfM - Mas eu fiquei curiosa do Anderson falar que o que a gente fez não é político.

PerformerA - Não, eu fiz um adendo no início que...afirmando isso, que mesmo que um cidadão não pense que está fazendo, ele está se posicionando. Só o fato de estar inserido na sociedade ele já está politicamente aqui, não importa como e ainda que ele não se dê conta. Eu fiz esse adendo.

ProfM - Mas é que eu acho que o que a gente fez na escola é tão forte, tão potencialmente político quanto. Porque o que foi, acho que tu está te referindo aquele livro da Diana Taylor que a gente viu, que ela traz performances latino-americanas, não sei se tu conhece (referindo-se a mim).

Luciana - Qual, o Arquivo e Repertório?

ProfM - Não. Acho que tenho ele aqui. Tem várias imagens no livro trazendo questões do corpo, a relação dos latino-americanos com esse, digamos, já construindo um pensamento decolonial antes disso existir. Então na verdade são pessoas, ela faz um recorte ali de pessoas que se colocam questionando gênero, questionando várias coisas. A gente também tava fazendo isso, só que a gente estava questionando o corpo na escola. Por isso que eu não vejo diferença.

PerformerA - Não, foi o que eu falei, desde o início, mesmo que tu não esteja motivado, tu já está agindo politicamente não importa onde, enquanto cidadão tu está inserido, tu já está na coisa. Mas eu falei em termos de motivação da performance, nesse sentido.

ProfM - Mas é disso que eu estou falando. Que no meu entender minha motivação para performance era política. Toda a construção que a gente fez era uma forma de problematizar o espaço da escola. É quebrar com as regras da escola.

PerformerA - Engraçado, mas eu não vejo assim.

PerformerB - Eu acho que a principal diferença que a gente pode perceber nessa tua metodologia é justamente a desconstrução da busca da performance, de onde a gente pode construir ela e sobre quais contextos. [...] Então eu acho que é justamente essa percepção de onde a gente pode construir, com que material a gente pode perceber uma performance. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 40-41)

A decisão de trazer esse longo trecho, de um diálogo que tivemos no último encontro no IF CAVG, tem como objetivo compartilhar com o leitor a sensação que tive ao ouvi-lo, transcrevê-lo e posteriormente lê-lo repetidas vezes. Fiquei curiosa por entender cada uma das noções de política que porventura cada um dos performers parece apresentar, por vezes senti como se estivessem falando de coisas diferentes, outras da mesma, contudo a sensação de desentendimento permanece, o assunto muda, sem que haja um entendimento da política de

que cada um fala. Assim como a *profM* fiquei curiosa para saber mais sobre a diferenciação que o *performerA* expôs, mas o debate encaminhou-se para outras questões. No entanto, no momento da análise do material percebi que a questão posta nesse trecho exigia um olhar mais circunstanciado. O *performerA* inicia sua fala ressaltando que entende que todo posicionamento é político, mas percebeu por meio de nossa prática de criação que é possível ter outros motivadores e de acordo com suas palavras não precisa estar vinculado somente com um olhar, com uma postura política, mas com outros focos, com outros objetivos. Ao que a *profM* demonstra surpresa, pois no seu entender o que fizemos é político, posto que segundo ela, questionamos o corpo na escola e isso seria também político. Ainda assim o *performerA* manteve sua sensação de que era diferente daquilo que está presente nas descrições do livro por eles estudado. Na sequência o *performerB* coloca de modo diferente, mas entendo que na mesma direção da fala do *performerA*, que a maneira como trabalhamos ampliou sua percepção sobre os materiais possíveis para criar um programa performativo. O que me chamou a atenção foi que tanto o *performerA* quanto o *performerB* não questionam o caráter político, mas ambos destacam que o processo mostrou possibilidades distintas daquelas entendidas por eles anteriormente como fundantes na performance: a política. Do que se trataria essa diferença identificada por eles, que segundo minha compreensão das suas falas seriam políticas, mas com outro enfoque, com outros motivadores? Há diferença entre o que motiva uma performance e o posicionamento político que nela se inscreve? Há motivadores estabelecidos na arte da performance considerados mais ou menos políticos? O processo de criação/invenção/ficção de um programa performativo e de suas reverberações nos partícipes implica sempre movimentos políticos?

A fim de encontrar pistas sobre a sensação dos *performers* de que o caráter político das performances estudados por eles como parte da bibliografia da disciplina do curso de licenciatura em dança era diferente daquelas por nós criadas nas escolas solicitei à *profM* acesso ao material. A *profM* gentilmente me presenteou com o livro *Performance*, uma publicação, em espanhol, de Diana Taylor (2015). Nesta obra a autora faz uma síntese de algumas questões abordadas em sua publicação anterior intitulada na tradução para o português como *Arquivo e Repertório* (2013), enfocando com mais detalhes a descrição do trabalho de alguns *performers* latino-americanos, a análise de algumas manifestações políticas como performances⁹⁰, bem como o uso de elementos performativos em ações políticas, designados pela autora como ativismo. Assim, o livro aborda as múltiplas perspectivas da

⁹⁰ Las madres da Plaza de Mayo e H.I.J.O.S (Argentina).

performance estudadas por Taylor (2015) desde obras teatrais, manifestações políticas, performances que tratam de questões como feminismo, gênero, construção de memória e ativismo ou ativismo social. Ao ler o mesmo material que serviu de base aos alunos do curso de Licenciatura em dança da UFPEL, que participaram do grupo de criação em performance no IF CAVG, pude conjecturar uma hipótese sobre a sensação dos dois performers.

Penso que o contato com a obra de Taylor (2015) deixou nos *performers* uma forte sensação de que tanto os trabalhos de arte da performance, quanto os movimentos sociais analisados como performance tinham como objetivo produzir efeitos nas políticas de Estado e de governo. De acordo com Oliveira (2011) é importante observar a diferença entre política de Estado e de governo, visto suas reverberações no campo. Ao apresentar algumas reflexões sobre a agenda educacional brasileira em texto publicado em 2011, a autora estabelece tal diferença da seguinte forma:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 329)

As políticas de governo seriam, então, a execução do plano político dos gestores públicos durante seus mandatos, que subordinados à legislação vigente, têm alguma autonomia para criar programas, definir investimentos, pautar prioridades e que ao final de seus mandatos são geralmente substituídos pelo programa do novo grupo eleito. As políticas de Estado são mais difíceis de serem transformadas e estão estabelecidas pela legislação, são aquelas que orientam as ações de governo, mas permitem alterações ou extinção de programas, orçamentos, práticas. A alteração de uma política de Estado é bem mais difícil de alterar, posto que envolve, como expõe a autora, as diferentes esferas de poder. Ao tomar como política apenas o modo como o Estado é gerido e dessa forma incide sobre a vida das pessoas, me parece que de fato os motivadores dos programas performativos que criamos nos IFs, salvo o *Isto é Corte*, não foram políticos. Assim, a sensação do *performerA* de que poder-se-ia criar programas performativos sem motivação política, ao que tudo indica, se confirma. Aquilo que motiva alguém a criar um programa performativo não tem necessariamente relação com a política, posto que essa se restringe somente ao poder exercido pelo Estado na vida dos cidadãos. Os movimentos políticos na criação de um programa performativo

estariam relacionados somente com uma atitude militante do performer que se opõe às políticas de governo ou de Estado?

Penso que a palavra política/político abrange uma infinidade de significações, assim como tantas outras, como, por exemplo: ficção, democracia, estética, ética, corpo, pedagogia, criatividade, performance, educação, *ad infinitum*. Política/político é tanto substantivo quanto adjetivo, isto por si só amplia em muito suas possibilidades de uso, de significação, fora isso é objeto de estudo em diversos campos, como sociologia, filosofia, educação, história, economia. Deste modo, por vezes acredito que seja relevante recorrer ao *pensamento do talvez* proposto por Derrida⁹¹ e perguntar: o que é política? Com efeito, o exercício de pensamento do talvez a que me dedico frente a essa pergunta não busca explorar todas as possibilidades de respostas, mas pensar sobre ela no campo da performance. O que seria política ou político no que concerne a performance?

No dicionário básico de filosofia o verbete política traz a seguinte definição:

Tudo aquilo que diz respeito aos cidadãos e ao governo da cidade, aos negócios públicos. A filosofia política é assim a análise filosófica da relação entre os cidadãos e a sociedade, as formas de poder e as condições em que se exerce, os sistemas de governo, e a natureza, a validade e justificação das decisões políticas. Segundo Aristóteles, o homem é um animal político, que se define por sua vida na sociedade organizada politicamente. Em sua concepção, e na tradição em geral, a política como ciência pertence ao domínio do conhecimento prático e é de natureza normativa, estabelecendo os critérios da justiça e do bom governo, e examinando as condições sob as quais o homem pode atingir a felicidade (o bem-estar) na sociedade, em sua existência coletiva. (JAPIASSÚ, MARCONDES, 1996, p. 215)

A partir dessa definição, política não teria só relação com o poder Estatal, mas também com o que normatiza a conduta dos cidadãos, a economia, as formas pelas quais o poder é exercido, ou seja, a filosofia política como disciplina dedica-se a analisar como as sociedades se organizam. Poder-se-ia pensar que o político ou a política trata da organização da existência coletiva dos indivíduos, não só no que se refere ao Estado, mas aos diversos espaços nos quais se vive coletivamente, posto que em todos eles haja alguma normatização de condutas. Viver coletivamente implica normatizar as condutas, logo o governo dos indivíduos não se dá somente por meio do poder do Estado, mas por um complexo campo de relações de poder.

A questão do poder foi bastante estudada por Foucault, algumas ideias engendradas ao longo de sua extensa obra me permitem pensar o governo como algo que vai além da instituição do Estado. O autor entende o poder “[...] não como algo que se possui ou se tem; é

⁹¹ A noção de pensamento do talvez de Derrida foi trabalhada nesta tese no primeiro capítulo.

antes de tudo uma forma de relação. [...] O exercício de poder consiste em conduzir condutas e dispor a probabilidade. [...] Este é o sentido originário do conceito de ‘governo’, dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos” (CASTRO, 2009, p. 326). Foucault argumenta que na sociedade moderna há uma complexa rede de dispositivos que normatizam as condutas e é por meio do jogo constante de poder/saber que determinados campos conduzem os comportamentos, ou seja, atuam como governo. Ao conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) “[...] deliberadamente a própria conduta, ou a conduta dos outros” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952), Foucault usa o termo governamento.

O governamento não trata a priori do poder do Estado, mas de acordo com Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 952) Foucault ao urdir a história da palavra governo

[...] compreende-se que, a partir de um âmbito bastante amplo – o pastor governava suas ovelhas, o pai governava a casa e os filhos, o educador governava a conduta dos educandos etc. –, ela foi se restringindo a ponto de atualmente ser usada quase que apenas para designar instâncias e ações relativas ao Estado.

Destarte, se política é aquilo que normatiza as condutas sociais, como afirmam os autores e o entendimento de política acaba restrito às ações do Estado, é possível compreender a sensação do *performerA*, que as questões relacionadas com as condutas na escola não seriam políticas ou não seriam tão políticas quanto os exemplos do livro de Taylor (2015), inicialmente estudado por eles. Por outro lado, ao tomar como referência os estudos de Foucault sobre o poder e compreendê-lo de forma mais ampla, mirando no que o autor designou de *artes de governar*, poder-se-ia entender que a política é justamente o conjunto de ações que determinam nossas condutas, nossos modos de existir, nos quais o Estado é um dos dispositivos de poder. Desta maneira, seria concebível também concordar com o *performerA* quando ele diz que tudo é político, que todo posicionamento de um indivíduo diante de questões sociais é político, de acordo com sua fala, na medida em que está inserido socialmente o indivíduo já está agindo politicamente.

No entanto, Foucault não associa à palavra política, a centralidade do Estado na regulação das condutas, nem ao conjunto de ações que determinam as condutas sociais, que se ocupam da vida das populações. O que o autor apresenta no seu texto *Omnes et singulatim* (FOUCAULT, 2003), para designar o controle da vida das populações é a palavra *polícia*. Com base nos estudos de Foucault, *polícia* também é palavra usada por Rancière (1996) com

semelhante significação no exercício que o autor faz ao argumentar sobre o desentendimento em torno da palavra política⁹².

O autor usa a palavra polícia para designar as relações de poder que mantêm, organizam e governam as condutas dos indivíduos socialmente e não como a instituição ligada ao Estado como é designada hoje. Os dispositivos de governo das condutas não poderiam na visão do autor serem chamados de política, ele propõe chamá-los de polícia. Assim, para Rancière (1996, p. 42) polícia é

[...] na sua essência, a lei, geralmente implícita, que define a parcela ou a ausência de parcela das partes. Mas, para definir isso, é preciso antes definir a configuração do sensível na qual se inscrevem umas e outras. A polícia é assim, antes de mais nada, uma ordem dos corpos que define as divisões entre os modos do fazer, os modos de ser e os modos do dizer, que faz que tais corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tal tarefa; é uma ordem do visível e do dizível que faz com que essa atividade seja visível e outra não o seja, que essa palavra seja entendida como discurso e outra como ruído.

Na perspectiva do autor, a lógica policial que organiza a coletividade, produz o litígio, separa aqueles a quem se deve ouvir, daqueles que são considerados não produtores de discursos, define a parcela das partes, ou seja, organiza a ordem social. A polícia não seria tanto a “[...] disciplinarização dos corpos quanto uma regra do seu aparecer” (RANCIÈRE, 1996, p. 42). Rancière entende como política uma ação sobre a lógica policial, que reconfigura as partilhas, a divisão dos espaços, dos corpos e muda o estatuto das palavras. Destarte, nada é político, mas algo vem a ser político, por meio da ação de indivíduos ou grupos que evidenciam o litígio da lógica policial. O ato político ocorre quando aqueles indivíduos ou uma rede de indivíduos evidencia, por meio da igualdade, as desigualdades, as parcelas destinadas a cada parte do social definida pela lógica policial. Esse ato estabelece sempre uma relação inconciliável com a ordem policial. O ato político cria fraturas na lógica policial, posto que ele existe

[...] onde a contagem das parcelas e das partes da sociedade é perturbada pela inscrição de uma parcela dos sem-parcela. Ela começa quando a igualdade de qualquer um com qualquer um inscreve-se como liberdade do povo. Essa liberdade do povo é uma propriedade vazia, uma propriedade imprópria pela qual aqueles que não são nada colocam seu coletivo como idêntico ao todo da comunidade. A política

⁹² Por desentendimento, de forma muito sintética o autor entende que: “Os casos de desentendimento são aqueles em que a disputa sobre o que quer dizer falar constitui a própria racionalidade da situação de palavra. Os interlocutores então entendem e não entendem aí a mesma coisa nas mesmas palavras. Há todas as espécies de razão para que um X entenda e não entenda ao mesmo tempo um Y: porque, embora entenda claramente o que o outro diz, ele não vê o objeto do qual o outro lhe fala; ou então porque ele entende e deve entender, vê e quer fazer ver um objeto diferente sob a mesma palavra, uma razão diferente no mesmo argumento” (RANCIÈRE, 1996, p. 12).

existe enquanto formas de subjetivação singulares renovarem as formas da inscrição primária da identidade entre o todo da comunidade e o nada que a separa de si mesma, quer dizer, da contagem apenas de suas partes. (RANCIÈRE, 1996, p. 123)

A política como ação nunca é universalizante ou total, mas sempre situada em tempos, espaços e corpos, tampouco é algo que permanece, como ato é efêmera. A ação política torna visível a divisão das parcelas sociais, a distinção entre aqueles que podem dizer, daqueles que não são qualificados para dizer, aquilo que a ordem policial busca naturalizar, ou seja, as desigualdades. A ação política é democrática, segundo Rancière (1996) não por meio da organização do conjunto das instituições, mas pelo confronto público da lógica da igualdade com a ordem policial.

Penso que o entendimento da política como ação de fratura na ordem policial, como um ato de dissenso das normas de conduta tanto institucionais quanto como leis implícitas do comportamento social, aponta um caminho profícuo para pensar o que seriam os movimentos políticos na operação de ficção da performance. O primeiro a se pensar seria que nem toda performance produz e é produzida por meio de movimentos políticos, visto que “[...] por ser radicalmente instável, pode apoiar os sistemas de poder como pode também subvertê-los” (TAYLOR, 2015, p. 109)⁹³. Assim, uma performance que reforce a ordem policial, portanto mesmo aderindo a um posicionamento, na perspectiva de política inspirada nas proposições de Rancière, ela não poderia ser considerada um ato político, visto que não cria fissuras, não evidencia por meio da igualdade intelectual as desigualdades das parcelas econômicas, identitárias, da conduta dos corpos.

O ato político necessita estar em relação heterogênea à ordem policial, portanto implica não só um posicionamento de dissenso com a ordem policial, como também que tal posicionamento seja tornado público. Isso não significa que uma performance seja meramente a emissão de opiniões, mas sim, um posicionamento tornado ato, que ocupa um espaço social ao qual o performer, pela lógica da ordem policial, não ocuparia. Um dos processos que compõem a significação pedagógica da performance trata da posicionalidade, “[...] o colocar-se, o posicionar-se mediante a cultura, e não pelo discurso dominante histórico-cultural” (PEREIRA, 2012, p. 307). A posicionalidade não trata de apenas aderir a uma opinião, de fato, talvez ela pouco tenha relação com a emissão de opiniões, mas de criar essas fraturas naquilo que por nós é naturalizado. Tais naturalizações tanto podem ser referentes às

⁹³ No original em espanhol: “El performance por ser radicalmente inestable, puede apoyar los sistemas de poder como puede también subvertirlos. Depende de quién y cómo lo maneje” (Taylor, 2015, p. 109).

determinações legais do Estado quanto a qualquer outro governo de condutas que ao visibilizar o consenso anulam o dissenso. A performance ao tornar uma posicionalidade ato,

[...] demonstra pelo corpo como o corpo performa, sedimenta dinamicamente as mais variadas facetas do produzido, dos comportamentos fabricados, construídos social e historicamente; modos de proceder, de agir, de pensar, de atuar, de educar que são, num tempo e lugar determinados, aprendidos e reproduzidos [...] ela questiona sobre a ‘natureza do corpo’. (PEREIRA, 2012, p. 306)

Os movimentos políticos da operação de ficção da performance, seguindo as linhas da noção de política de Rancière (1996), são políticos, não por serem motivados pelas normas de conduta da lógica policial do Estado ou dos governos, mas quando nos processos de criação de um programa cria-se dissenso com essa lógica e produzem atos públicos em alguma medida que evidencia, por meio da igualdade intelectual, as desigualdades, as contradições de tais lógicas. Assim um programa performativo não seria por si só político, mas se torna algo político.

O programa performativo *Banca do incomprável* criado no IF Restinga à primeira vista passa a impressão de uma ação na qual contradições do governo da escola não são expostas, se comparada com o programa *Isto é corte* que se opõe à política de cortes orçamentários do governo federal das instituições de ensino federal. No entanto, talvez a diferença entre eles não seja o caráter político, mas o fato de que o primeiro torna público algumas contradições no âmbito do governo das condutas entre elas ações do Estado e o segundo evidencia a desigualdade na partilha das partes do que seria um bem comum e tal desigualdade na partilha é por meio direto de uma ação do governo de Estado. Mas qual exatamente seria a desigualdade/contradição do governo de condutas da escola que o programa *Banca do incomparável* traria para o espaço comum, tornaria público para o debate?

No programa *Banca do incomprável* os *performers* colocaram-se à disposição para abraçar, ouvir, fazer cafuné ou massagem em quem desejasse “adquirir” por um tempo um desses carinhos. Aquele que desejasse usufruir de um momento assim deveria antes, oferecer a um passante o mesmo que desejasse. A “moeda” era a oferta de uma dessas ações a alguém que não havia solicitado, criando assim um espaço de trocas de contato corporal. No corredor principal do IF Restinga viam-se alguns alunos jogados num grande almofadão recebendo massagem, cafuné, abraços. Uma imagem inusitada no espaço escolar e se poderia dizer um comportamento reprimido nos modos como habitamos a escola no entendimento dos *performers* do IF Restinga. Para eles tanto os atos de violência quanto manifestações de

carinho por meio do contato físico entre os atores da escola não são permitidos. Os *performers* do IF Restinga manifestaram em sua justificativa para o programa que sentem falta do contato carinhoso entre eles e de que na escola isso deveria ser possível e estimulado. A questão colocada pelos performers indaga sobre a maneira que a sexualidade se insere no espaço escolar.

Em seu livro *História da Sexualidade I* Foucault (1998) aponta a sexualidade como um dispositivo de governo da modernidade, ou seja, por meio da lógica policial a produção discursiva a respeito do sexo possibilita o controle das condutas das vidas. Assim, pode-se pensar que a sexualidade que entra na escola não é a vivida pelos alunos e professores, os corpos no espaço escolar podem ser instruídos a como exercer a sua sexualidade, mas não a manifestá-la. Um dos quatro conjuntos estratégicos deste dispositivo trata da *pedagogização do sexo das crianças* que ficaria a cargo “[...] das famílias, educadores e os médicos [...] que devem encarregar-se dessas atividades potencialmente perigosas” (CASTRO, 2009, p. 400). A sexualidade não se restringe ao ato sexual, mas

[...] compreende o gênero, a identidade e a orientação afetivo-sexual, o erotismo, o prazer, a reprodução, etc., cuja expressão e experimentação pelos sujeitos ocorrem por meio de pensamentos, fantasias, desejos, valores, atitudes e relacionamentos, tanto no plano individual como no coletivo. (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1593)

Para Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019,) o espaço escolar é permeado pela sexualidade, mas as abordagens na escola ocorrem por meio de uma perspectiva médico-higienista. Ao analisarem a temática da sexualidade na BNCC (BRASIL, 2018), os autores destacam que esse documento é ainda mais restritivo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1996), posto que perde o caráter transversal e concentra-se especificamente no componente curricular Ciências, somente no oitavo ano do Ensino Fundamental. Com base neste pequeno parêntese, arrisco pensar que ao colocarem no meio de um espaço de grande trânsito na escola uma banca que em troca de massagens, abraços, escutas e cafunés ofereciam aos interessados o mesmo, os *performers* evidenciam a lógica policial e atuam em contrariedade com a mesma, tornando público as restrições sobre sexualidade no espaço escolar. A escola como um corpo institucional que atua pela e na lógica policial prescreve as condutas adequadas sobre sexualidade, tendo como princípios o discurso médico-higienista, mas interdita a manifestação de contatos físicos que aludem à vivência da sexualidade.

Neste capítulo argumentei que há na performance operações de ficção, mas que, no entanto, tal operação não parte da perspectiva filosófica que antagoniza ficção e realidade e, sim, que compreende tanto o cotidiano quanto às elaborações do campo da arte como algo criado, editado, organizado, ficcionado. Tal entendimento confere ao que chamamos de real, a abertura para pensar o conhecimento como criação, em fluxo contínuo. As operações de ficção na performance não intencionam mostrar um real, mas por meio das operações de suspensão e profanação, ao mesmo tempo que evidenciam o caráter construído das crenças cotidianas, elaboram situações na quais experimentam-se outras relações com tais crenças. Nesse sentido, os programas performativos, provocam movimentos experimentais, colaborativos e torna-os algo político, trazem questões sobre a lógica policial para um espaço público. Os movimentos produzidos pelo constante fluxo relacional que se estabelece entre as operações de suspensão, profanação e ficção mostraram-se potentes nos processos vividos para pensarmos nos grupos, os modos como habitamos a escola e a aproximação entre a noção de currículo e performance.

5 CURRÍCULOS-PERFORMANCE

La palabra ‘enseñar’ dice y muestra, apunta y indica hacia una tercera cosa, ni al uno, ni al otro. Dice como anuncio, es anunciación, no enunciado retórico. Muestra el mundo, el mundo que exige travesía y experiencia y padecimiento y risa. Lo que la palabra ‘enseñar’ muestra no puede ser transformado en una representación interna del conocimiento. Es presentación e invitación a conocer, aunque no se disponga de ningún saber ya predispuesto. Se enseña el sabor de lo que alguna vez se podrá o no saber. Es compañía, conversación, donación. Bajo la forma de dádiva, enseñar es humillar. Y humillar es traicionar el gesto de mostrar. La tradición induce a pensar que ‘enseñar’ es completar lo incompleto. El alma sabe que ‘enseñar’ es ir de incompletud a incompletude. (SKLIAR, 2011, p. 130)

Ao compreender que a ausência de linhas de um caderno não é suficiente para que um corpo explore traçados desconhecidos na folha, posto que há linhas já incorporadas com efeitos de naturalização, dediquei-me no primeiro e no segundo capítulos a descrever a operação de suspensão e a maneira como ela nos permitiu evidenciar algumas naturalizações nos modos como habitamos a escola. Ou seja, foi preciso para mim e para os grupos, o exercício de *reconhecer* as linhas, pensar sobre elas, colecioná-las. Assim, suspender nos processos de performance os quais experimentamos foi um procedimento que nos permitiu pensar sobre os modos como habitamos e construímos as crenças do habitar no espaço escolar, sobre as linhas já traçadas e a partir delas inventar meios para borrá-las, ficcionando outras linhas possíveis.

No terceiro capítulo tratei da operação de profanação na performance descrevendo os aspectos que se mostraram constituintes em nossos processos nos grupos de criação. Para nós profanar implicou em jogar com as atualizações, correr riscos, incomodar e se incomodar e assim, produzir algo. Ao jogar com as linhas suspensas e colecionadas eu e os grupos dos IFs tratamos de borrá-las, recompô-las. Assim, enquanto a operação de suspensão da performance retira algo de seu espaço habitual, mantendo suas referências, não o isolando completamente, apenas alterando sua relação, a operação de profanação joga e compõe com aquilo que foi suspenso. Desse modo, ao seguir as pistas profanadoras de Agamben (2007), poder-se-ia pensar que o suspender da performance seria a ação de coletar, colecionar crenças, de destacar algo de seu meio. Ao passo que o profanar seria o jogo de composição dos elementos suspensos e tal jogo produz algo que antes não existia, no caso da performance, um programa performativo, acontecimentos que por sua vez suspendem e produzem algo naqueles que participam da ação.

A operação de ficção é tanto o que emerge do jogo estabelecido com as crenças, quanto as reverberações que ocorrem na relação com aquilo que foi profanado. Um programa

performativo, quando executado, produz algo, por vezes suspende e profana os indivíduos que com ele se relacionam. Por essa razão no quarto capítulo busquei não só arguir a maneira como entendo a ficção na performance, com também elencar alguns movimentos que no decorrer da pesquisa me pareceram implicados em tal operação. Suspender, profanar e ficcionar seriam então ações em constante movimento e relação na linguagem da performance. Essas três operações engendraram os procedimentos, infundiram ritmos sob os quais nós dançamos de modo a alterar nossas corporeidades e da relação que se estabeleceu entre os procedimentos e nossas danças é que me parece possível pensar não apenas aproximação entre a noção de currículos e performance, mas o híbrido currículos-performance.

De que maneira, no espaço escolar, as operações de suspensão, de profanação e de ficção nos permitem pensar na noção de currículos-performance que se inscreveria no campo da pedagogia performativa? Para tanto, na primeira parte deste capítulo busco pormenorizar a noção de currículo que acredito liga-se com as acepções de performance deste trabalho, traçando as conexões com as operações de suspensão, profanação e ficção expostas nos capítulos anteriores. A seguir aponto como nossas experiências nos grupos, por meio das naturalizações suspensas, profanadas e ficcionadas, atuam igualmente na circunscrição de currículos-performance. Para tanto, no segundo subcapítulo, parto da naturalização sobre a negação do corpo na escola e a padronização dos comportamentos, pensando como o corpo se inscreve no ato de aprender e como se poderia rachar, fissurar os comportamentos padronizados na escola. No terceiro subcapítulo retomo a discussão já iniciada nos capítulos anteriores sobre as corporalidades que atuam na escola, centrando nos papéis sociais de professores e alunos, vistos como protagonistas no ato de aprender.

5.1 TRAMAR AS LINHAS ENTRE CURRÍCULOS E PERFORMANCE

Palabra de nadie, de todos y de cualquiera. Atesora tesoros, pero también secretos detestables. Designa un modo de escolaridad, una forma solapada de quitarse de encima a los indeseables y un tipo extremo de ficticio bienestar. La palabra ‘común’ tiene algo de universal. Sin embargo, como deviene de la palabra ‘comunidad’, lo universal acaba siendo lo particular. Al decir ‘común’ es deseable evitar el escuchar otras palabras, tales como: ‘uniforme’, ‘normal’, ‘habitual’, e, inclusive y sobre todo: ‘global’. (SKLIAR, 2011, p. 54)

No presente trabalho proponho pensar os currículos como os modos de pensar/construir e habitar a escola, partindo das teorias pós-críticas da educação, entendendo como sugerem Traversini, Andrade e Goulart (2018) os currículos também como as práticas,

as vivências no espaço escolar. Com efeito, não se nega o caráter organizacional da noção de currículo, imbricado no próprio significado da palavra. No entanto o que essa compreensão de currículo aponta é para o caráter móvel do conhecimento o que desloca muitos outros aspectos da noção tradicional de currículo, evitando percebê-lo apenas como documento. O conceito tradicional de currículo versa sobre um programa, uma lista de conteúdos a serem ensinados na escola e que se organizam por disciplinas, ou seja,

[...] corresponde ao conjunto de conteúdos (conhecimentos vários, valores, técnicas, etc.) que suportam as aprendizagens que os membros de uma sociedade devem fazer, pois eles foram considerados fundamentais por essa sociedade e garantem a sua sobrevivência enquanto entidade coletiva. Desta forma, as novas gerações devem apropriar-se dos saberes e competências necessários para se integrar de forma harmoniosa e útil no tecido social. (MOGARRO, 2018, p. 268)

Nessa ótica apresentada por Mogarro (2018), percebe-se que o currículo além de ser um conjunto de conhecimentos, valores e técnicas, passa por uma seleção e visa conformar corpos hábeis e competentes para desempenhar funções na sociedade. Embora essa visão seja datada do início do século XX, de acordo com Silva (2010) ela ainda hoje tem grande força no campo.

Entender o currículo como uma lista de conhecimentos, como documento a partir do qual deve haver uma transmissão reduz o conhecimento a uma “[...] coisa destinada a uma operação de transporte: das listas para as cabeças dos estudantes” (SILVA, 1995, p. 193). Essa concepção, segundo Silva (1995) fundamenta-se numa ideia tanto de sociedade, quanto de conhecimento fixo, constituída por indivíduos passivos. Essa perspectiva que compreende o currículo somente como a lista dos conteúdos a serem ensinados, um currículo documento, remete

[...] a uma questão mais ampla ‘o que constitui conhecimento válido e verdadeiro?’ Tradicionalmente essa última pergunta tem sido respondida remetendo-se [...] a teorias que adotam, de uma forma ou de outra, uma concepção do conhecimento como representação (‘verdadeira’), como correspondência ou adequação a alguma suposta e preexistente realidade, a alguma presumida coisa em si. (SILVA, 2002, p. 37)

No entanto, Silva (1995) ressalta o caráter produtivo da cultura, do currículo e do conhecimento, contrariando essa visão fixa. Para o autor o caráter produtivo do currículo deve-se ao fato de que esse se efetua por meio das relações entre os indivíduos. Dessa forma, ainda que se pense no currículo como uma lista, como um documento, ou como sugere (SILVA, 1995, p. 194) como uma coisa, “[...] ele acaba sendo, fundamentalmente, aquilo que

fazemos com essa coisa”, isso significa que para além da dimensão documental o que dá existência a um currículo são também as experiências, as práticas, a relação entre corpos. No entanto, há nesse fazer uma via de mão dupla, se por um lado um currículo é o que se “[...] faz com as coisas” é igualmente aquilo que “[...] as coisas fazem com nós” (SILVA, 1995, p. 194). Nesse sentido identifico linhas que aproximam currículo e performance, em ambos, é a relação entre os corpos que produz algo, em outras palavras, currículos e performances são produzidos por corpos, mas igualmente os produzem.

É justamente essa noção de conhecimento preexistente ou fixo que tanto as teorias pós-críticas da educação quanto a pedagogia performativa vão questionar, por meio da noção de ficção. Esse aspecto evidencia-se no tange à pedagogia performativa nos trabalhos de Machado (2010) e Hartmann (2017). Ambas as autoras partem do pressuposto de que as crianças tanto reproduzem quanto criam performances em seus cotidianos, as crianças são performers, produzem conhecimentos e com isso criam brechas e suspendem os papéis sociais. Essa perspectiva que compreende o conhecimento como algo a ser criado coletivamente, entende as crianças, os estudantes, como partícipes na construção do conhecimento, denota que as relações entre ficção e corpo são questões relevantes para pensar currículos-performance, bem como aponta para o caráter móvel do conhecimento. Meireles (2017, p. 21) ao analisar os currículos dos blogs sobre alfabetização, parte da noção de currículos culturais e propõe uma transposição na noção de currículo, deslocando-o da categoria de substantivo para a de verbo, *curricularizar*. Embora a autora se refira aos currículos culturais, penso que a transposição que ela propõe pode somar para se pensar os currículos escolares, posto que ao entender os conhecimentos como algo que é construído é necessário um verbo e não um substantivo, isto é, é necessário *curricularizar*.

Outra questão do currículo documento que a performance suspende é sobre quem se deseja formar. A questão sobre o que deve ser ensinado “[...] nunca está separada de outra importante pergunta: ‘o que eles ou elas devem ser?’” (SILVA, 2010, p. 15). Ao pensar em que corpos deseja-se formar define-se quais os conhecimentos serão ensinados, hierarquizando os conhecimentos, “[...] colocando em evidência aquilo que é mais ou menos importante na formação dos sujeitos, ligado, com efeito, a um projeto de Educação e de mundo que lhe confere sentido” (ICLE, 2013, p. 18). Acreditamos que a noção de currículo que nos permite pensar um currículo performance está, num primeiro momento, em conformidade com a noção do campo dos Estudos Culturais. Tal noção alude que não só a escola produz currículos, visto que esses estão em estreita correspondência com a cultura, mas que outras esferas da cultura produzem currículos, dado que nos constituem como sujeitos,

nos subjetivam. Destarte, não só os conteúdos escolares elencados de modo intencional seriam currículo, outrossim, nossas experiências em outras instâncias da cultura instituem currículos. Essa noção que expande o currículo para além dos muros da escola, nominada como currículos culturais, nos permite conjecturar que os currículos escolares são engendrados tanto pelos conteúdos explícitos, quanto pelos implícitos como as práticas, metodologias, usos dos espaços escolares e as relações interpessoais.

Para responder a tal pergunta, ainda que a resposta seja transitória, sigo rastros encontrados no texto *Dr. Nietzsche, curriculista com uma pequena ajuda do Professor Deleuze*, de Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 46), no qual ele questiona o leitor sobre o que “[...] significa conceber o currículo seguindo as linhas traçadas pelo Professor Nietzsche”. De acordo com o autor, quando se trata de currículo tradicionalmente, quatro questões são fundamentais para discutir: “[...] a questão do conhecimento e da verdade; a questão do sujeito e da subjetividade; a questão do poder; a questão dos valores” (SILVA, 2002, p. 37).

Ao pensar conhecimento/verdade e sujeito/subjetividade como forjados num jogo na perspectiva nietzschiana, como já descrito no capítulo quatro, inviabilizam-se os movimentos que os valores, na visão tradicional do currículo tendem a executar: “[...] absolutização, naturalização e universalização” (SILVA, 2002, p. 49). Um currículo na ótica tradicional tende a “[...] organizar a experiência de forma a transmitir, além de conhecimento, um conjunto bem definido de valores” (SILVA, 2002, p. 49). Que valores são importantes de estarem no currículo? As respostas a tal pergunta são, em um primeiro movimento, oriundas de uma entidade, um espaço ou um princípio absoluto “[...] incontestável: deus, pátria, um texto sagrado, uma revelação, a família” (SILVA, 2002, p. 49). Um currículo tradicional trabalhará a partir da ideia de que há princípios absolutos regidos pela cultura hegemônica, os quais são incontestáveis. O segundo movimento apontado por Silva (2002) seria o de naturalização. Parte-se do pressuposto que há *coisas naturais*, posto que elas se apresentem de determinada forma desde sempre, por meio da absolutização. O fato de algo anteceder a civilização o confere um status de imutabilidade, com efeitos de naturalização. O terceiro movimento, a universalização, alude à ideia de que há valores comuns a todas as pessoas, em todos os espaços e em todos os tempos. “Universalização e absolutização estão estreitamente ligados: não há como sustentar regras universais válidas sem o recurso a algum tipo de ente ou princípio absoluto” (SILVA, 2002, p. 50).

O currículo de Nietzsche, como sugere Silva (2002), questiona a absolutização, a naturalização e a universalização. Indaga o porquê determinados valores têm efeito de verdade na cultura e não outros. Pergunta sobre a história dos valores escolhidos, sobre como

eles tornaram-se valores em determinado tempo e em determinada cultura. “Um valor não existe simplesmente em algum domínio transcendental: ele é sempre resultado de uma valoração, de um ato de força, de uma imposição” (SILVA, 2002, p. 50). Tal perspectiva curricular, penso ser potente e bastante afinada com a pedagogia performativa, pois, no que tange à performance questionar os valores é não só conhecer a história, mas também perguntar como se constroem essas narrativas. Assim, me parece que investigar os processos de valoração como proposto por um currículo nietzschiano aproxima-se da significação histórica apontada por Pereira (2012). A significação histórica reporta à recuperação do

[...] preexistente, aquilo que permite interrogar a história, a cultura, a organização social, tornando-as passíveis de serem reconsideradas e atualizadas [...] Como forma de comunicação multicêntrica, periférica, a performance apresenta-se como um dispositivo que dá visibilidade a essas marcas da história e da cultura que são impressas sobre o corpo. (PEREIRA, 2012, p. 306)

Destarte, entendo que a significação histórica da performance para educação, tal como aponta Pereira (2012) é uma das principais linhas com a qual desenho o que designo como operação de suspensão da performance. Interrogar a história, a cultura, a organização social subentende uma ação intencional de suspender o juízo sobre algo, é em alguma medida colocar-se na situação de não saber, de protelar a resposta, como proposto por Barthes (HUBARD, 2019), evocando o pensamento do talvez sugerido por Derrida (HUBARD, 2019), no constante jogo de perguntas e respostas, sempre transitórias, evidenciando assim, possíveis pluralidades de existências. As operações de suspensão nos currículos-performance não anulariam as referências daquilo que foi suspenso, tampouco são desprovidas de controle ou visam ao rompimento completo com as crenças, mas provocam deslocamentos, inquietações e aprofundam o pensamento sobre os modos de habitar, sobre o que por meio de processos de valoração histórico-culturais foi tomado como verdade, como norteador de condutas e inscreveu-se nos corpos.

Acredito que em alguma medida, todos os programas performativos criados pelos grupos desenvolvidos nos IFs tentaram desnaturalizar, por meio da operação de suspensão, algumas de nossas crenças sobre o espaço escolar. Aludo a dois deles, quais sejam: *Escutar o sol* e *Barreira da LGBTQfobia*. De formas diferentes os grupos suspenderam algumas absolutizações, naturalizações e totalizações, ou seja, crenças sobre as condutas sociais que definem também como os corpos no espaço escolar devem atuar. No programa *Escutar o sol*, o grupo suspendeu a ideia de que um corpo produtivo é aquele que realiza constantemente uma tarefa, de que a produtividade deve gerar algo mensurável, um trabalho escrito, uma

prova, uma resposta. Conduzir uma turma até o pátio da escola, sem explicações, sem orientações sobre o que devem fazer e compreender com aquela ação, para que seus corpos sintam o sol, apenas fiquem juntos e *escutem o sol*, contraria a lógica produtivista. O que se pretende ensinar com isso? Essa é a pergunta que a lógica produtivista faz diante de uma ação que a princípio não gera nada, não tem mensagem, não ensina algo. No entanto, o estranhamento por parte dos participantes, as suas sensações, geram perguntas, como, por exemplo, sobre o porquê meu corpo não está sendo convocado a fazer. Como devo me comportar? O que sinto com o calor do sol em meu corpo num dia de inverno? A sensação de vazio gerada pelo aparente não fazer, num espaço que os convida incessantemente a responder a algo, produz perguntas, aponta para outros modos de estar neste lugar, mas a princípio não nomina algo, deixa como que um vazio de mensagem, de lição, de utilidade. No entanto, esse vazio, essa impossibilidade de nomear, de transcrever, de explicar o que se passou inscreve algo em cada corpo, algo que escapa ao controle explicador/tradutor/mediador do espaço escolar.

O programa *Barreira da LGBTQfobia* instaura a necessidade de resposta sobre como cada um que se defronta com ela se relaciona com as performances de gênero que fogem à condutas heteronormativas. O programa não oferece respostas, ele indaga a cada um, o impedimento da passagem pelo espaço interdito, não é acionado pelo caráter da resposta, mas pela pergunta. É a pergunta que materializa a barreira LGBTQfóbica. Não há uma resposta certa para que o caminho se abra, mas há a necessidade que cada um se pergunte como se ultrapassa essa barreira e crie, ainda que efêmera, uma resposta e a torne pública. Partir do pressuposto de que há uma barreira é entender que há uma naturalização nas relações de gênero, ditada por normas absolutas que determinam todos os comportamentos sociais e, por conseguinte na escola. O programa pergunta como tal barreira se inscreve no corpo de cada um. A resposta em si não é o relevante, mas a pergunta que cada um faz a si mesmo e a tentativa de construir uma resposta. A pergunta, *como você ultrapassa a barreira da LGBTQfobia*, indica que há algo que separa os corpos, que interdita determinadas condutas, mais importante que as respostas é a explicitação da barreira que existe e de como tal barreira, por vezes invisibilizada, produz efeitos de naturalização não só das condutas, mas de violências aos corpos que atuam fora do registro heteronormativo.

Aludo brevemente a esses dois programas a fim de exemplificar, como a suspensão, a profanação e a ficção podem operar nas práticas escolares indagando sobre os movimentos de absolutização, naturalização e totalização, referido por Silva (2002) como constituintes de um currículo tradicional. Ou seja, nos dois programas performativos suspendemos duas

naturalizações, totalizações e universalizações sobre os corpos que habitam o espaço escolar, corpos produtivistas e corpos heteronormativos e indagamos sobre outras corporeidades possíveis. Os currículos-performance, afinados com Nietzsche (SILVA, 2002) partem do pressuposto de que é necessário perguntar sobre as crenças que se tomam como naturais, absolutas e universais para compreender o caráter artificial das performances sociais, localizadas em determinado espaço/tempo e assim, atentar para a pluralidade e a transitoriedade das existências e dos saberes.

Outra questão relevante que emerge ao pensar um currículo tomando o pensamento de Nietzsche como referência, como propõe Silva (2002) que se trama com a noção trabalhada na pesquisa em tela é sua visão perspectivista, ou seja, os conhecimentos que o constitui são uma versão ou uma “[...] interpretação particular dentre as muitas que poderiam igualmente ser forjadas ou fabricadas”, o currículo seria “[...] pura escrita, pura interpretação” (SILVA, 2002, p. 47). Os currículos não seriam um conjunto de verdades sobre os conhecimentos, mas se tratariam de uma espécie de composição realizada por meio de recorte e colagem. Essas composições por meio do recorte e da colagem, segundo o autor, tornam “[...] impossível restaurar a unidade perdida: o que se tem, depois disso, é uma justaposição de objetos díspares, de elementos divergentes, de partes heterogêneas” (SILVA, 2002, p. 47). O conhecimento então seria não para ensinar *o que é* o mundo, mas para perguntar *como* ele é constituído, a partir de quais perspectivas, de quais jogos de poder/saber determinadas condutas e conhecimentos passaram a ter estatuto de verdade em um tempo/espaço específico. Perguntar como o mundo é constituído, em certa medida, coloca as coisas do mundo em suspensão, as tira de seu espaço de verdade e permite que se interrogue sobre o que são. A operação de suspensão da performance ao questionar os conhecimentos os desnatura e os tira de um suposto espaço sagrado e ao fazê-lo abre possibilidade para outras composições, abre para o jogo com as naturalizações, tal jogo reinscreve ou inventa conhecimentos. Ao compreender o conhecimento sob o viés perspectivista, Nietzsche põe em xeque a ideia de *uma* verdade e abre a possibilidade de entender a verdade como um jogo. Com efeito, o currículo seria, “[...] tal como a verdade, puro jogo de diferenças, infinito desdobrar-se de perspectivas e de interpretações, interminável baile de máscaras que nunca se detém para mostrar, finalmente, a ‘verdadeira’ face dos dançarinos e convidados” (SILVA, 2002, p. 48). Essa imagem do baile de máscaras proposta pelo autor como metáfora de um conhecimento que é construído e, por isso transitório, remete ao que designo como as operações de profanação e ficção da performance. O conhecimento como algo que é construído não desvanece seu caráter real, posto que na perspectiva do autor, como já mencionado no

capítulo quatro, ficção e criação não antagonizam com realidade, mas parte-se da premissa de realidades construídas. Tal axioma é o que permite tirar do espaço sagrado as crenças e jogar com elas, profanando-as. A operação de profanação não produz um corte definitivo com aquilo que foi sacralizado, mas traz para o espaço comum, oportuniza o jogo, a recomposição, a articulação entre ideias e conhecimentos. Portanto, tal como na performance a operação de profanação de currículos-performance não se trata de desvincular e anular os conhecimentos já produzidos historicamente, mas de jogar com eles, recompô-los, experimentá-los e assim produzir, criar, ficcionar novas relações com aquilo que foi profanado.

Ideia semelhante à de Silva (2002), a respeito do caráter construído do conhecimento, não por acaso, encontra-se na noção de pedagogia crítico-performativa de Pineau (2010). Ainda que Pineau (2010) possa ser entendida como uma autora ligada às teorias críticas da educação e Silva (2002) nos aponte uma visão pós-crítica de currículo, aproximar os dois autores não seria um total engano epistemológico, visto que há entre as duas vertentes teóricas muitos pontos de aproximação. A compreensão do caráter construído do conhecimento me parece ser um deles, ainda que nas teorias pós-críticas isso seja compreendido de forma mais alargada. De acordo com Silva (2010, p. 148) foi com as “[...] teorias críticas que pela primeira vez aprendemos que o currículo é uma construção social [...] como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol...Ele é o resultado de um processo histórico”. Por essa razão, penso que, é relevante apontar o trabalho de Pineau e sua colaboração para o campo da pedagogia performativa. Com base nos estudos de Conquergood (1982) no campo da antropologia, a autora alude à noção de poética como um dos fundamentos da performance. Para Conquergood (1982 apud PINEAU, 2010, p. 97), poética é o que apresenta

[...] a natureza fabricada, inventada, imaginada, construída das realidades humanas. Culturas e individualidades não são dadas, são construídas; mesmo como ficções, são ainda construídas, pois [...] elas mantêm presentes a promessa de re-imaginar e remodelar o mundo.

Ao valer-se dessa noção de poética na elaboração de sua pedagogia crítico-performativa Pineau (2010) valoriza as “[...] dimensões criativas e construídas da prática pedagógica”. Ela defende que, nessa perspectiva, “[...] educadores e educandos não estão engajados na busca de verdades, mas sim em ficções colaborativas – continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas” (PINEAU, 2010, p. 97). Consequentemente, para autora, a performance educacional privilegia múltiplas histórias e narrativas e abandona o que Freire designa como educação bancária, permitindo a

negociação de novas formas de conhecimento. A partir dessa noção perspectivista do conhecimento, apresentada por Silva (2002) e Pineau (2010) acredito que é possível compreender como, o que desigmo de operação de ficção da performance atua na noção de currículos-performance. Por meio dos movimentos experimentais, colaborativos e políticos da operação de ficção seriam trabalhados a partir de múltiplas perspectivas localizadas em tempos e espaços, abandonando assim a tendência de transmissão de conhecimentos compreendidos como fixos. Não se trata de negar ou ignorar os conhecimentos já produzidos e transitoriamente elencados como relevantes ao ensino escolar, mas o estabelecimento de uma outra relação com os mesmos. De acordo com o que sugere Fabião, os diversos agenciamentos da performance instituem práticas “[...] voltadas para o exame e a vivência do ‘entre’; são experimentos de formação, desformação, transformação do espaço, do tempo, dos corpos, do sentido, do mundo” (FABIÃO, 2013, p. 13).

No último encontro que tivemos no IF CAVG alguns *performers* estavam bastante preocupados em como dimensionar o que nossos programas performativos produziram nos estudantes que entraram em relação com eles. A necessidade de saber o que os estudantes aprenderam com nossas ações, de medir o apreendido conferiria a elas um caráter mais pedagógico? Do ponto de vista da pedagogia e dos currículos tradicionais sim. As ações de um professor devem permitir aos alunos nomear, diferenciar e apropriar-se de algo, apreender o que lhe foi transmitido. Como sugerem Pereira e Icicle (2018, p. 133) se pautados pela lógica da pedagogia tradicional “[...] como professores procuramos trabalhar em direção a uma diferenciação”. A resposta à indagação dos *performers* se nossas ações produziram conhecimento foi oferecida, em parte, pela *profM* quando ela diz que:

profM - A gente pode pensar: e isso produziu conhecimento? Eu acho que muito. Porque não produz só conhecimento, não só nos traz esse monte de informações, mas ele faz a gente ter que sempre rearranjar a informação que chega. Porque também tem informação. A gente age, mas também tem informação, a gente tem que estar sempre rearranjando. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019)

Talvez a resposta da *profM* tenha deixado os *performers* insatisfeitos, posto que ela não elencou quais os conhecimentos foram produzidos, que conteúdos trabalhamos com os estudantes, por meio dos programas performativos. A resposta da *profM* me parece explicitar o caráter movente do que as ações produziram e a necessidade de alguma reorganização, rearranjo que se impõe na relação com eles. Isso me faz pensar que há no conhecimento produzido na perspectiva dos currículos-performance algo de indecifrável, como um campo no qual a linguagem não chega, no qual não há como dimensionar o que se inscreveu em cada

corpo. Esse aparente vazio, esse desforme produzido pela performance é tudo o que a pedagogia tradicional evita, por isso talvez a necessidade de listar os conteúdos a serem ensinados, de estabelecer meios de medir o que se apreendeu.

Pereira e Icle (2018) argumentam que a escola como espaço no qual prima a racionalidade moderna é o lugar de *denominação*, mas a pedagogia performativa propõe justamente

[...] distanciar-se de uma espécie de vontade furiosa, legiferante, de determinação intrínseca ao ato de-nominar, de confinamento do outro no discurso; trata-se de um espaço possível de comunicabilidade no qual a ética tem relação com os possíveis e, ainda, com o fora, com o incomunicável próprio da performance. (PEREIRA; ICLE, 2018, p. 134)

Os autores aduzem à noção de *khôra* arrolada nas elaborações de Platão, Jacques Derrida e Giorgio Agamben⁹⁴ e a aproximam da pedagogia performativa como potência para pensar esse espaço de incomunicabilidade, de fora provocado pela performance. De maneira muito sintética a *khôra* seria “[...] um terceiro nível ontológico [...] presente no que se poderia chamar de *intervalo*, *gap* ou *hiância* entre o inteligível e o sensível, remetendo a um registro outro, distintos dos mesmos” (PEREIRA; ICLE, 2018, p. 125). A *khôra*, no entanto, não é uma passagem, ou uma zona transicional como o limiar, não está ligada ao ritual. Centro o olhar no ligame proposto pelos autores entre a figura de *khôra* e a pedagogia performativa. Um dos aspectos alude à “[...] dissolução das categorias hegemonicamente constituídas, seja naquilo que conhecemos como pedagogia, seja na cultura em geral” (PEREIRA; ICLE, 2018, p. 133). Os binarismos tornam-se suscetíveis a suspensões, abrindo assim espaço para outras possibilidades. Conquanto haja nessas possibilidades a impossibilidade de nomeação, elas não são “[...] caracterizadas, visam justamente – nessa operação inominável – guardar o traço de anonimidade que *khôra* aloja e que é rechaçada pela pedagogia em geral” (PEREIRA; ICLE, 2018, p. 133). A dissolução das categorias hegemônicas não trata de uma terceira via, ou a da criação de uma outra categoria, mas da produção de algo que não se consegue nomear, trazer para linguagem, mas existe e como existente precisa de um lugar, que não é nem o plano inteligível nem o sensível, seria *khôra*.

Talvez, o mais importante a perguntar-nos (os *performers* e eu) não seja o que os alunos apreenderam com as performances, mas porque esse espaço *khôra* que emerge na prática da performance nos coloca diante de uma sensação de fracasso pedagógico, por não conseguirmos nomear, conscientizar os alunos sobre algo mensurável, avaliável, algo que os

⁹⁴ Para aprofundar a noção de *khôra* em cada um dos autores sugiro o texto de Icle e Pereira (2018).

alunos reproduzam como verdade. Qual a razão de entendermos como necessário ao ato pedagógico o nomear, medir, conscientizar, trocar um discurso por outro?

Quiçá, por essa ser mais uma das linhas naturalizadas em nós e que o ato performativo nos evidencia. Negar a potência da *khôra* no ato pedagógico, em alguma medida esvaziaria de sentido nossas práticas performativas, posto que estaríamos compreendendo a performance na escola como mais um recurso para tornar a aprendizagem menos entediante para os alunos. No entanto, seguiríamos atuando na lógica de currículos conteudistas, ou ainda no que Biesta (2013) caracteriza como a nova linguagem da aprendizagem que transforma os processos educacionais nos mesmos termos de relações econômicas⁹⁵. Tal entendimento de educação, segundo o autor, coloca o professor como provedor, como prestador de um serviço comprado e o aluno como consumidor, como cliente ao qual devemos entregar algo. Um dos problemas apontados pelo autor nessa “[...] nova lógica da linguagem da aprendizagem é que ela torna muito difícil propor questões sobre conteúdo e o objetivo da educação que não sejam aquelas formuladas em termos do que o ‘cliente’ ou o ‘mercado’ deseja” (BIESTA, 2013, p. 43).

Diante dessa lógica apontada por Biesta, da educação como transação econômica e que me parece está bastante naturalizada, ao menos por nós nos grupos de criação em performance, é interessante pensar que a performance arte tem como uma de suas provocações o questionamento da relação da arte como consumo. Ou seja, a performance questiona os circuitos artísticos industriais, com seu caráter efêmero se posiciona contrária ao entendimento da arte como consumo, como produto. Para pensar de maneira radical a trama entre currículo e performance, talvez seja imprescindível acolher o não mensurável, o inominável, indiferenciável produzido pela performance, acolher esse espaço *khôra* (PEREIRA; ICLE, 2018) não como fracasso, mas como parte de processos educativos pautados nas premissas da pedagogia performativa.

Assim, ao compreender a ficção como invenção, criação, ainda que partamos de documentos em nossas práticas escolares, abrimos a possibilidade de os corpos coletiva e individualmente irem mais além do estabelecido, permitindo-nos conceber que no espaço escolar não se aprende como o mundo é, mas como ele é criado e com isso abre-se espaço para outros possíveis e igualmente para algo que se inscreve nos corpos, mas escapa à linguagem, à diferenciação e que talvez nos permita vislumbrar, criar algo novo, novas possibilidades nos modos de habitarmos. O mundo e a vida em currículos-performance

⁹⁵ No capítulo II também aludo a essa ideia do autor, no trecho em que trato da naturalização da escola como prisão.

estariam assim, em constante movimento, distinto da percepção pedagógica tradicional que opera de forma dual e que tende a fechar e fixar o conhecimento.

Sob esse prisma poder-se-ia pensar que um currículo-performance, ainda que parta de um roteiro preestabelecido, de um programa elaborado intencionalmente, é composto por “[...] fendas, brechas interpretativas, formas de compreender o mundo, o outro, que não se esgotam pelo rigor do discurso lógico, racional, mas que antes convoca o corpo, as vísceras, a memória para uma real aproximação com esses” (PEREIRA, 2012, p. 307). Num currículo-performance, pode-se partir de conhecimentos estabelecidos, mas eles não são o fim e sim disparadores para que coletiva e individualmente se produzam outros conhecimentos, atentando-se para o imprevisto, para as complexas relações que possam se estabelecer. Isso difere de um currículo-documento, no qual o conhecimento está preestabelecido e a expectativa é que se chegue a ele. A noção de ficção opera como um disparador para compreender os currículos não somente como os conteúdos elencados e dignos de fulgurar no espaço escolar, mas no conhecimento como um constante devir, sempre se constituindo. Ou seja, o currículo não como o que está *pré*escrito, mas como algo que está em constante escritura por meio das relações que se estabelecem entre os saberes e os corpos que habitam e atuam no espaço escolar. A noção de ficção em currículos-performance opera como um disparador que nos suscita a “[...] viajar sem mapas prévios! Fazer outros traçados! [...] Fazer composições e conexões! Inventar [ficcional] a cada vez suas orientações. Aprender! Gerar possibilidades de aprendizagem em contextos insuspeitos” (PARAÍSO, 2010, p. 602). Os currículos-performance movem-se, dançam entre e com documentos e práticas incorporadas. Há em um currículo

[...] vidas que se movem. Há todo um processo sendo vivenciado; que é o que realmente importa, porque no meio tudo se passa e porque o fim não existe! O que costumamos chamar de fim ou mesmo de resultado é sempre o fim de algo que continua de outra forma, portanto é a linha de mudança que habitualmente chamamos de fim. (PARAÍSO, 2018, p. 28)

O conceito de currículos-performance daria ênfase a essas vidas que se movem, às linhas de mudança que não são um fim em si mesmo tampouco o fim de algo. Diante disso, poder-se-ia indagar como seria possível formar sujeitos aptos a atuarem no mundo. A incumbência na formação dos sujeitos, segundo Silva (2002) é umas das questões centrais num currículo tradicional. O prisma sustentado pela pesquisa em tela alia-se a outra maneira de abordar tal questão. A multiplicidade de saberes que emerge do exercício perspectivista apontado anteriormente, permite que se pense sobre profundas subjetividades, desse modo

passa-se a entender que o sujeito é, assim como o conhecimento e a verdade, construído. Isso desloca a ênfase do sujeito à subjetivação e permite pensá-lo como uma montagem, uma invenção. Assim, deixa-se de pensar sujeito e currículo um como efeito do outro e passa-se a pensá-los como

[...] reunidos em uma esdrúxula, mas efetiva combinação: currículo+ eu+ conhecimento+ texto+... +X. Fica difícil, nesse entrevero, distinguir quem é quem: quem é a origem e quem é o fim, quem é a causa e quem é o efeito, quem é o agente e quem é o agido. (SILVA, 2002, p. 49)

As subjetividades se constituem não somente a partir daquilo que é intencionalmente ensinado aos indivíduos, mas por meio das inúmeras relações que esse estabelece com uma gama de artefatos culturais nas diversas esferas sociais. As teorias pós-críticas, ao deslocarem a noção de sujeito moderno, “[...] racional, centrado e autônomo” (SILVA, 2010, p. 115) para a noção de um sujeito constituído histórico-culturalmente, deslocam também a pergunta sobre currículo. No lugar de perguntar que sujeito deseja-se formar? Questionam-se e investigam-se os processos pelos quais os sujeitos são constituídos por determinados discursos que igualmente os constituem. Ou seja,

[...] em uma perspectiva pós-crítica – há um deslocamento desse foco, sendo a usual pergunta sobre o sujeito da educação convertida em questionamento sobre as práticas e discursos que constituem, moldam e governam sujeitos em cada tempo e contexto. Em outras palavras, a ênfase não recai sobre um sujeito universal, que deveria ser educado para ser ativo, livre, consciente, reflexivo, cidadão, e sim sobre os processos implicados na produção de certos tipos de sujeitos e na definição daquilo que eles podem/devem ser. (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016, p. 521)

Ao seguir as linhas perspectivistas apresentadas por Silva (2002) para pensar um currículo inspirado em Nietzsche, a ênfase do sujeito é deslocada para a subjetivação, “[...] estaremos pensando o sujeito – se é que ainda podemos reter a palavra – não como a origem transcendental do pensamento e da ação, mas como uma montagem, como uma verdadeira invenção” (SILVA, 2002, p. 49). Esse deslocamento da noção de sujeito para subjetivação e consequentemente a modificação da questão central de um currículo remete-me a noção de corpo na performance. Segundo Pereira (2012, p. 306), entende-se que corpo na performance “[...] não é apenas um conjunto de órgãos e tecidos, mas o suporte de nossa subjetividade”. Essa noção de corpo que apreende, produz e reproduz comportamentos e que inquire sobre si mesmo e o outro aduz ao que o autor nomeia como significação *teorética*. O processo de constituição do sujeito, ou seja, de subjetivação que compõe um currículo nietzschiano, relaciono ao corpo performativo apresentado por Pereira (2012). Destarte, os currículos-

performance, não intencionariam a formação de um sujeito, mas na investigação das subjetividades, na criação de brechas para pluralidade nos modos de existir.

O corpo é o meio pelo qual, em geral, um performer realiza seu programa performativo. Desse modo, “[...] o performer é um criador de corpos individuais e coletivos, públicos e privados. Se o performer potencializa a relação com seu corpo é para disseminar uma reflexão e uma experimentação sobre a corporeidade do mundo, das relações, do pensamento” (FABIÃO, 2009, p. 63). Os corpos na performance evidenciam a política, a ética, a moral, a história, reforçam ou suspendem determinados comportamentos. Da mesma forma que a Performance, o currículo, na concepção de Paraíso e Caldeira (2018, p. 13), pode ser entendido como “[...] um território político, ético e estético incontrolável que, se é usado para regular e ordenar, pode também ser território de escapes de todos os tipos, no qual se definem e constroem percursos inusitados, caminhos mais leves, trajetos grávidos de esperança a serem percorridos”. Parece que a noção de corpo e currículo, nessas perspectivas, quase se tocam, entrelaçam-se e pelas lentes da ficção nos permitem compreendê-las, tanto corpos quanto currículos, como processos construídos, nos distanciando dos processos de naturalizações e universalizações. No entanto, pensar os corpos como constituintes de currículos, como produtores e transmissores de saberes e memórias, numa cultura como a nossa, centrada na escrita, no documento, no visível revela-se um grande desafio, implica mover naturalizações no próprio campo.

Uma das naturalizações do campo do currículo que me parece oportuna mover reporta ao conceito de conteúdo elencados e propostos, tendo como base os documentos que os prescrevem. Na perspectiva de currículos-performance, há outros caminhos para elencar os conteúdos a serem trabalhados além do referencial dos documentos? No capítulo dois, quando abordo a naturalização da escola como prisão, menciono o programa performativo criado pelo grupo do IF Camaquã intitulado *Teia de Afetos* como uma ação que nos permitiu perceber que há muitos acontecimentos no espaço da escola que abrem novas perspectivas aos estudantes.

Apenas para lembrar o leitor, nesse programa ligamos as memórias e afetos que os participantes tinham de espaços do pátio do Instituto Federal por meio de trezentos metros de um fio elástico, criando no pátio central uma grande teia. Para o professor Gustavo, conforme aludi no capítulo dois, essas relações dos afetos e memórias que marcam os corpos e se tramam no espaço escolar, por vezes interrompendo ou modificando os trânsitos individuais ao ser materializadas pelos fios de nossa teia, são por ele consideradas currículo. O conceito de currículo do professor Gustavo vem ao encontro do defendido pela pesquisa em tela, que compreende como currículo todas as experiências vividas na escola ou sob a supervisão da

mesma. Há então, um aprender não intencional disparado por vivências, pelo contato dos corpos-estudantes, corpo-escola, corpos-professores, corpos-funcionários que embora ensine algo não se torna objeto de estudo. Com tais relações entre os corpos aprende-se sem que alguém ensine. Os fios elásticos que ligaram um afecto a outro nos permitiram pensar em como as relações em suas mais variadas dimensões interferem no deslocamento dos corpos, que movimentam ou paralisam, e produzem saberes. Alguns participantes optaram apenas por marcar o local e deixar seu nome, mas outros escreveram frases que remetiam a algum acontecimento, a seguir cito alguns deles.

- Dia das filmagens de sociologia, após uma libertação.
- Aquele olhar ténue de outono. Um frio nas mãos e um calor no peito. Ninguém sabe, ninguém entende.
- Este lugar tem muito de mim, eu muito dele, não são lembranças, mas a vida que nos trouxe aqui, juntos.
- Recordações, atitudes, perseverança.
- Luau durante a ocupação para ver a super lua...
- Intervenção artística sobre movimentos sociais.
- O melhor trio.
- A partir do projeto IF Dance me conheci melhor e aprendi a lidar com as minhas dificuldades.
- O lugar onde tudo aconteceu.
- Tive a oportunidade de conhecer o (incrível) lado humano de professora.
- Convivência.
- Momentos de conversas marcantes com meus amigos.
- Primeira entrada no IF.
- Minha primeira apresentação com a banda.
- 'moon'.
- Confraternização com amigos e colegas que levarei para toda a vida.
- Fazer novos amigos e conseguir me adaptar com a vida no IF.
- A minha vida passou e passa todo o dia tentando iluminar caminhos!!! (DOSSIÊ IF CAMAQUÃ, 2018, p. 35-36)

Esses foram alguns dos corpos-afectos produzidos pelo encontro de corpos no e pelo corpo, escola que formam esse emaranhado de corpos ao qual busco metaforicamente chamar de fásia da escola. Esses afectos são corpos que se conectam entre si, entre os corpos-alunos, corpos-professores, corpo-instituição, corpos-funcionário, alguns apontam para descobertas sobre si, outros para a relação de amizade, outros para descobertas amorosas, de talentos, de dificuldades e descobertas sobre o outro. Todos esses corpos-afectos tramam uma espécie de tecido móvel da escola que é muitas vezes invisibilizado pela perspectiva das teorias tradicionais do currículo, mas que na ótica da pedagogia performativa me parecem de grande relevância, eles são os currículos que movimentam e conferem singularidade a cada corpo-escola. Acredito que nessa trama há uma potencialidade de noções que emergem do experimentar as performances próprias do espaço institucional da escola. Um excelente

exemplo é a fala de uma das performers do IF Restinga (também citada no capítulo dois), oriunda de escolas públicas ela destaca sua surpresa ao conhecer o IF e toda a sua estrutura, sua frase foi:

Performer - Eu não acreditei que o IF era público, pensava que só escola de rico tinha isso tudo. (DOSSIÊ IF RESTINGA, 2019, p. 8)

A sua vivência em outras escolas públicas incorporou na performer a ideia de que espaço públicos de educação são desprovidos de limpeza, banheiros com portas e papel higiênicos, salas específicas para determinadas atividades, enfim, coisas que somente escolas privadas supostamente oferecem aos alunos, assim como tais escolas são destinadas a pessoas que dispõem de recursos financeiros, pessoas ricas, na visão da aluna. Esse e alguns tantos exemplos da lista de afectos acima citada podem ser abordadas como noções (ICLE, 2011)⁹⁶ a serem trabalhadas que emergem desse emaranhado proveniente da relação dos corpos que compõem um tecido não percebido por vezes no corpo-escola, a esse tecido talvez, possa ser nominado de fáschia da escola. Mas o que afinal seria fáschia?

Em minha formação acadêmica, sobretudo no curso de Licenciatura em Teatro, nas disciplinas dedicadas ao estudo do movimento, tive contato com um campo da dança designado como Educação Somática. Nessas aulas estudamos as conexões corporais e técnicas de liberação da fáschia. Desse contato, no qual percebi corporalmente o impacto e as reverberações que os exercícios pautados nessa concepção de movimento surgiu meu interesse por conhecer melhor esse tecido.

Para pensar sobre a relação entre a fáschia e o espaço escolar, instigada por nosso programa performativo *Teia de afectos* é importante fazermos (eu e você leitora/leitor) uma breve visita a um campo que extrapola os limites desta pesquisa. Aludo a estudos na área de biomedicina. Faremos isso por meio de alguns artefatos culturais que me permitem como leiga encontrar pontos de contato que abrem brechas para compartilhar neste trabalho minhas sensações sobre como esses afectos gerados no espaço escolar constituem uma parte relevante

⁹⁶ Em Icle (2011) encontro o conceito de noção teatral. O autor ao questionar se há conteúdos na disciplina de teatro na escola, sugere o conceito de noções teatrais. As noções teatrais, segundo o autor, não são previamente elencadas, elas emergem das práticas e há nos escritos de alguns autores ‘indícios’. A noção não existe sem que se torne corpo, ou seja “[...] precisamos nos sujeitar a ela e ao mesmo tempo sermos sujeitos delas” (ICLE, 2011, p. 75). Ao trabalhar com o conceito de noção e não de conteúdos penso que há uma abertura para multiplicidade de respostas, pois “[...] elas [as noções] não possuem uma previsibilidade, elas são dependentes do contexto de emergência no qual elas se constituem” (ICLE, 2011, p. 76). Tomar emprestado o conceito de noção teatral de Icle (2011) e o desloco para além da disciplina de teatro, pensando-o como um substitutivo para o conceito de conteúdo nas práticas vividas por meio de currículos-performance.

do corpo escola e dos corpos que constituem a escola. Parto de um livro que é um marco da educação somática, mas em especial de um recente documentário alemão sobre a fásia, visto que minha intenção é apenas partilhar o que desses estudos me faz pensar na fásia como metáfora para a rede de afectos/saberes invisibilizados no corpo escolar.

Mabel Elsworth Todd (1880-1956), considerada uma das pioneiras em Educação Somática, em seu livro *The Thinking body: a study of the balancing forces of dynamic man*⁹⁷ (1937) alude à noção de fásia para explicar as complexas conexões pélvicas e sua importância no movimento. A autora explica fásia como um tecido que “[...] constitui uma rede intersticial geral de tecido conjuntivo, atravessando todas as partes do corpo e espessada em várias regiões para formar mais estruturas de suporte e proteção definitivas para outras partes, sejam elas viscerais, ósseas ou musculares”⁹⁸ (TODD, 1937, p. 127). Ou, dito de outro modo, fásia seria o nome dado a uma séria de tecidos com aparência de uma rede encontrada em várias partes do corpo, tendo funções variadas e conseqüentemente, leves alterações em seu aspecto. A autora aduz à fásia encontrada próxima a pele como responsável pelo transporte de gorduras e suas ligações com outros tecidos semelhantes encontrados junto aos músculos e os ossos. “A camada superficial, que subjaz imediatamente à pele de todo o corpo, transporta a gordura subcutânea. Essa camada superficial é conectada mais ou menos à fásia profunda, que imediatamente cobre e reveste os músculos e entre os músculos se torna contínua com o perióstio que envolve o osso”⁹⁹ (TODD, 1937, p. 128). Quando Todd (1937) escreveu seu livro poucos eram os estudos científicos sobre esse tecido, mas a autora já destaca sua relevância para o movimento e a reorganização postural. Segundo Robert Schleip, pesquisador alemão da fásia (FASZIEN..., 2017, 17’26”), esse tecido foi por muito tempo “desprezado, deixado de lado” só recentemente sua importância está sendo reconhecida no campo da biomedicina. “No começo era descartada por essa anatomia mais clássica. Então esse tecido pegajoso, incolor que encobre os músculos e os órgãos subjacentes a eles, se apresenta como fundamental para a organização do vivo”.

De acordo com o documentário de Kirsten Esch intitulado em alemão como *Faszien: geheimnisvolle welt unter der haut* (2017)¹⁰⁰ fásia é definida como um dos tecidos vitais que

⁹⁷ O título poderia ser traduzido por: *O corpo pensante: equilíbrio e dinâmica do movimento humano*.

⁹⁸ No original em inglês: “Fascia constitutes a general interstitial connective-tissue net-work, traversing all parts of the body, and thickened in various regions to form more or less definite supporting and protective structures for other parts, whether visceral, bony or muscular” (TODD, 1937, p. 127).

⁹⁹ No original em inglês: “The superficial layer, which immediately underlies the skin of the entire body, carries the subcutaneous fat. This superficial layer is connected more or less loosely with the deep fascia, which immediately covers and invests the muscles and between the muscles becomes continuous with the periosteum enclosing the bone” (TODD, 1937, p. 128).

¹⁰⁰ Na versão em português o título foi traduzido como *Fásia fascinante*.

compõem o corpo humano. São chamados também de tecidos conjuntivos ou conectivos. As fâscias são membranas mais ou menos elásticas, capazes de contrair e influenciar a dinâmica muscular, articular, biológica e o conjunto do bom funcionamento de nosso corpo. Elas desempenham um papel fundamental na transmissão de forças e no controle do movimento, na dor, na inflamação ou ainda na consciência do corpo e de si. São considerados também tecidos reativos, pois devido a sua elasticidade e sua tonicidade, as fâscias absorvem e repartem de maneira harmoniosa os choques psíquicos e psicológicos aos quais somos continuamente submetidos. Sua tensão excessiva ou sua fricção permite explicar o aparecimento de dores, bloqueios funcionais, por vezes não identificados pelos exames médicos tradicionais.

O médico cirurgião francês Jean-Claude Guimberteau (FASZIEN..., 2017, 8'40") por meio de microcâmeras conseguiu visualizar com mais detalhes a fâscia¹⁰¹. Jean-Claude Guimberteau descreve o tecido como “[...] aparentemente caótico como organização, mas é um caos aparente [...] nós somos verdadeiramente uma rede fibrilar que vai da superfície da pele até as estruturas mais profundas do tecido frouxo e de todas as células que estão ligadas por uma organização fibrilar extremamente variável” (FASZIEN..., 2017, 8'40"). As imagens produzidas pelo cirurgião francês mostram uma riqueza de formas e cores das estruturas do tecido que, além de ter elasticidade está em constante movimento, sempre mudando suas conexões. Assim pode-se compreender a fâscia como um tecido composto por filamentos elásticos, viscosos e móveis que se ligam e desligam, produzindo novas conexões, seu aspecto é ao mesmo tempo aquoso e resistente. A fluidez do tecido para sua maior elasticidade e conseqüentemente uma amplitude de movimentos e a ausência de dores apresenta uma íntima relação com a quantidade de água contida nos fibroblastos. O ressecamento desses fibroblastos provoca dor e inflamações. Segundo o pesquisador alemão Robert Schleip (FASZIEN..., 2017, 35'34"), a pressão externa produzida por meio de uma massagem, embora cause um incômodo momentâneo, é capaz de provocar uma reação dos fibroblastos aumentando a produção de líquido da região ressecada, aliviando a dor e devolvendo a elasticidade ao tecido.

É importante chamar a atenção que o conceito de corpo na construção dessa metáfora que denomino como fâscia da escola, não alude à noção de corpo da performance anteriormente citada, embora eu acredite que elas não antagonizam. A noção de corpo neste caso aduz não só ao corpo humano, mas toma também o conceito de corpo desenvolvido pela

¹⁰¹ No documentário aos 10'35" é possível ver as imagens produzidas por Jean-Claude Guimberteau.

corrente filosófica estoica. Tal corrente filosófica para pensar o ser como ser, diferente da noção identitária platônico-aristotélica, “[...] preferem [...] uma ciência dos corpos” (MIRANDA, 2019, p. 7). Com isso, entende-se que:

O mundo é um mundo de corpos, e tudo aquilo que nele existe é corpo, incluindo a alma ou o pensamento, as virtudes, e o próprio *logos* filosófico. Assim, tudo o que é real é corpóreo, mesmo as qualidades do ser, como as virtudes ou as paixões, são consideradas corpóreas no tanto que elas afetam os corpos, por exemplo, alguém que por vergonha ruboriza, ou alguém que por amor sofre à visão do ser amado; com isso os estoicos não estão afirmando que corpo é algo que possui a tripla extensão e resistência, o que seria permanecer dentro das considerações aristotélicas; antes, eles agregam a esse conceito clássico a concepção de que *corpo é tudo aquilo que age ou sofre ação*. (MIRANDA, 2019, p. 7)

Assim, o corpo humano não é considerado como metáfora para pensar outros seres, virtudes, pensamentos ou objetos, mas compreende-se corpo como tudo que sofre ou produz ações em outros corpos, tudo que age e sofre ação é corpo. Ainda segundo Miranda (2019, p. 10) os corpos, para os estoicos “[...] permanecem em relação uns com os outros e é por meio de sua relação diversa e infinita que se estabelece a concepção de um mundo compreendido enquanto um *continuum* energético em que o ser se mantém na sua superfície”. Destarte, a escola seria um corpo institucional que age em relação a outros corpos e sofre a ação de outros corpos. A relação entre o corpo-escola e os corpos que com ele se relacionam, por sua vez produzem outros corpos, como saberes, memórias, ou seja, afectos. Esse conjunto de corpos gerados na relação do corpo-escola com outros corpos é o que me remete à imagem da fásia. Contudo, como já referido anteriormente, o corpo para os estoicos não é uma metáfora do corpo humano, mas o que sugiro é que o emaranhado de corpos produzidos nas relações entre corpo-escola e outros corpos (alunos, professores, currículos, mobiliário, atividades, saberes, memórias) criam linhas de afectos, ou seja, produzem outros corpos. A esses é que me refiro como fásia, a fásia da escola, corpos invisibilizados, mas não incorporais. Assim, mesmo compreendendo a escola como corpo na perspectiva estoica e não como uma metáfora, proponho, para dimensionar os corpos produzidos pelas relações entre o corpo-escola e outros corpos, a imagem desse tecido encontrado no corpo humano de fundamental importância na fluidez dos movimentos e conexão com outras partes que constituem o todo do corpo humano, a fásia. O que avento como fásia escolar, seriam então esses corpos-afetos, corpos-saberes, corpos-memórias que criam conexões temporárias e instáveis, permitem e provocam movimentos, criam tensões, por hora ressecam, doem, em outros momentos fluem e deslizam.

Talvez, tal como a professora italiana de anatomia Carla Stecco (FASZIEN..., 2017, 14'38"), seja difícil no início visualizar a fásia da escola, tomá-la como parte de currículos como um espaço do qual podem emergir noções a serem trabalhadas. A anatomista conta que no início de seus estudos "[...] tudo parecia confuso, eu [Carla Stecco] não conseguia ver uma imagem clara. Então, gradualmente eu entendi como visualizar a fásia e o que realmente procurar e agora está claro o suficiente, é fácil mostrar o que é a fásia" (FASZIEN..., 2017, 14'38"). A professora refere-se à fásia humana e como foi importante criar mecanismos para encontrar um modo de enxergar esse tecido tão sutil. Nesse sentido, aludindo ao corpo escola penso que professores-performers e estudantes-performers além de trabalhar a partir dos conteúdos listados nos currículos documento, suspendendo-os, profanando-os e ficcionando-os poderiam dedicar-se igualmente ao estudo da fásia escolar, transformando esses corpos produzidos pelos inúmeros encontros de corpos com o corpo escola em noções, em objeto de estudo. Dito de outro modo, é possível que alguns programas performativos criem situações de conflito no corpo escolar, seja pela postura dos performers, pela reação dos participantes, ou ainda pela reação da equipe diretiva da escola, tais conflitos seriam também potentes objetos de estudo, na medida em que tornam visíveis os corpos que entretecem os corpos na e da escola. As reações tanto dos performers, quanto dos participantes e do corpo institucional da escola produzem currículos que extrapolam os documentos, posto que emergem do olhar minucioso que a performance potencializa. Assim, as operações de suspensão, profanação e ficção da performance ao focar nas relações fluidas, móveis, intersticiais proveniente do contato dos diversos corpos que constituem o corpo-escola, dariam visibilidade à fásia escolar, a tomariam como objeto de estudo, criando currículos singulares a cada corpo-escola.

Ao aproximar a noção de performance da perspectiva pós-crítica de currículo acredito que é concebível o híbrido currículos-performance, posto que ambos questionam as universalizações, totalizações e absolutizações dos conteúdos. No tocante a performance isso se daria por intermédio das três operações que se mostram fundamentais em nossas práticas: suspensão, profanação e ficção. Essas três operações, como norteadoras das práticas em currículos-performance não evitam o incomunicável, o que escapa à linguagem, mas o tomam como uma das dimensões do aprender. As noções abordadas não se limitam aos documentos, mas também à rede intersticial que emerge das relações entre os corpos, tampouco há conteúdos a serem apreendidos, um lugar ao qual se deseja chegar, mas o lugar de onde se parte para uma jornada comum num estado de não saber.

Silva (2002) sugere que, para saber se conseguimos currículos que abrem uma brecha, podemos fazer como Nietzsche que, para saber o valor de um livro, indagava-se: ele dança? A

noção de currículos-performance dança? Movimenta os corpos? Como seriam essas danças? Uma delas, além das já apontadas neste subcapítulo, penso tratar-se-ia de dançar com a noção do aprender. Uma outra o convocar de deslocamentos nos papéis sociais que protagonizam o ato de aprender na escola

5.2 PISTAS DO APRENDER EM CURRÍCULOS-PERFORMANCE: CORPOS EM ERRÂNCIA

Somos un cuerpo, sí. No tenemos, apenas, un cuerpo. Somos un cuerpo desde la primera hora del día, hasta que lo que somos o creemos ser ya no puede más consigo mismo. Y aún así, seguimos siendo cuerpo. La algarabía y la tristeza, la carcajada y una simple lágrima, el salto de alegría y la caída abismal, todo, absolutamente todo, habita y se disemina en el cuerpo. Por eso somos Homo corpus, hembras corpus, niños y niñas corpus. (SKLIAR, 2011, p. 35)

Se os currículos escolares são entendidos tanto como as linhas definidas, os conteúdos listados para serem aprendidos, quanto como as experiências do espaço escolar que também produzem o aprender, percebe-se que o ato de aprender é uma das operações centrais dos currículos. O corpo tem centralidade na performance de acordo com o já exposto. Como os termos aprender e corpo se relacionam em currículos-performance?

No capítulo dois indiquei as naturalizações sobre a escola que emergiram com o trabalho desenvolvido nos grupos de criação em performance nos três Institutos Federais que participaram desta pesquisa. Uma das naturalizações sobre as quais trabalhamos trata da negação dos corpos no espaço escolar e a padronização dos comportamentos. Neste mesmo capítulo busquei tecer algumas reflexões sobre essas espécies de sentenças. Reportei-me inicialmente a naturalização: *a escola nega o corpo e padroniza comportamentos*. O primeiro ponto abordado a respeito desta sentença alude às heranças modernas do espaço escolar e, a partir dos escritos de Foucault (2010) e de Sibilia (2012) sustento que a escola não nega o corpo, mas ao valer-se de uma série de procedimentos disciplinares e de controle produzem ou intentam produzir corpos/subjetividades que correspondam a um projeto político, econômico e sociocultural de um tempo e espaço. O que, em geral, a escola nega são determinadas corporeidades que fogem às demandas hegemônicas. De acordo com o exposto no subcapítulo anterior, acredito que as operações de suspensão, profanação e ficção podem na perspectiva de os currículos-performance rachar tais comportamentos padronizados, questioná-los e potencializar o fluxo de outros comportamentos. Mas e o comportamento que temos como natural em relação ao aprender, poderia ser rachado em alguma medida?

O segundo ponto que abordo sobre essa naturalização no capítulo dois trata da negação do corpo no ato de aprender, sobre tal negação gostaria de retomar algumas ideias já desenvolvidas, posto que me parecem igualmente relevantes na circunscrição dos currículos-performance. No capítulo dois trato da negação do corpo no ato de aprender, assunto exposto por uma das participantes da performance *Cartas para Anita*. Em sua carta a remetente escreve para a Anita que a escola ainda nega o corpo que pensa, o corpo que diz e alerta a pequena Anita para que ela saiba que não tem um corpo, mas ela é um corpo. Ideia semelhante à de Skliar (2011) no texto apresentado na epígrafe deste subcapítulo. Retomo a discussão iniciada nesse capítulo, por entender que a noção de currículos-performance alia-se e convoca outra percepção do aprender que vai ao encontro da remetente de Anita e de Skliar (2011), bem como da já citada perspectiva da pedagogia performativa, sobretudo em Icle (2013).

A fim de aprofundar um pouco o pensamento já iniciado, inspiro-me também nos escritos de Gallo (2017) sobre as dimensões do aprender em Deleuze. De acordo com Gallo (2017, p. 104) a educação no ocidente “[...] tem sido pensada em matriz platônica, que afirma o aprender como reconhecimento”. Tal matriz caracteriza-se por compreender a alma como partícipe do mundo das ideias “[...] assim, a alma racional participa das ideias, as conhece, as contém em si. A questão é quando a alma se encarna em um corpo que nasce, dadas as limitações do material, ela se esquece de todas as ideias” (GALLO, 2017, p. 104)¹⁰², por essa razão no decorrer da vida a alma vai lembrando-se daquilo que foi esquecido e, por meio do processo educativo, recobra os saberes que já possuía. Desse modo, aprender pressupõe retomar algo que já se sabia, mas não se lembrava e para que isso ocorra é crucial que alguém ensine e ao fazê-lo “[...] controla o que, como, quanto alguém aprende” (GALLO, 2017, p. 104). Essa seria então a base da maioria das teorias educacionais que constituem as práticas escolares, segundo o autor. A partir dessa matriz platônica, poder-se-ia dizer fundamentalmente duas coisas: a primeira é que o aprendizado está dissociado do corpo ele ocorre na dimensão da alma, numa dimensão não corpórea e, a segunda que para aprender é necessário que alguém ensine, criando assim, uma inseparável associação entre ensino-aprendizagem.

Ao apresentar como Deleuze caracteriza o aprender, Gallo (2017) destaca que ainda que o autor considere o aprender como um encontro com signos, ele desvincula tal encontro com a sua intencional emissão. Deleuze (2003 apud GALLO, 2017) defende que não se trata

¹⁰² Retomo o trecho já citado no capítulo II com o intuito de relembrar o leitor.

da emissão dos signos, mas da relação que se estabelece entre a pessoa e o signo. A partir dessa ideia Gallo (2017, p. 106) entende que:

[...] qualquer relação, com pessoas ou coisas, possui potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isto é, algo que não temos consciência durante o processo. É apenas ao final que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido; e pronto, deu-se o aprender, somos capazes de perceber o que aprendemos durante aquele tempo, que nos parecia perdido.

Diante disso, é difícil saber como uma pessoa aprende, o quê e como a afecta. O aprender ainda na perspectiva de Deleuze, por meio do olhar de Gallo (2017) está ligado com acontecimentos da ordem do problemático. “Pensamos quando encontramos um problema, com algo que nos força a pensar. E aprendemos quando pensamos” (GALLO, 2017, p. 107). Nessa direção, o aprender não seria uma reconhecimento, mas um acontecimento e que por meio dele se cria algo novo. Se na ótica da matriz platônica aprender é tomar posse daquilo que a alma já sabia, o ato de aprender infere a aquisição de algo, assim é possível identificar e quantificar o quanto se adquiriu do que foi ofertado, isso me sugere a ideia de que há uma espécie de transmissão de uma “alma para outra”. Na visão de Deleuze aprender não é uma aquisição, um tomar posse, mas “[...] tão somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro” (DELEUZE, 2006, p. 238 apud GALLO, 2017, p. 108), ou seja, o aprender seria um acontecimento.

Destarte, se o aprender na matriz platônica é algo que acontece numa dimensão não corpórea, posto que é a alma que detém o saber, conforme aludi previamente, na perspectiva de Deleuze apresentada por Gallo (2017), é no corpo e pelo corpo que o aprender sucede. Ou ainda, é na relação dos corpos com outros corpos que o aprender acontece. Esse aprender que se dá nas relações dos corpos implica, no entanto, compreender tal como Deleuze (a partir de Spinoza, 2010) que corpo e mente são a mesma coisa. Spinoza (2010, p. 97) propõe que: “[...] o objeto da ideia que constitui a mente humana é o corpo, ou seja, um modo definido da extensão, existe em ato, e nenhuma outra coisa”. A demonstração do autor para esta proposição de número 13 de seu livro *Ética* aponta que

Se, com efeito, o corpo não fosse o objeto da mente humana, as ideias das afecções do corpo não existiriam em Deus (pelo corol. da prop. 9), enquanto ele constitui nossa mente, mas enquanto constitui a mente de outra coisa, isto é (pelo corol. 11), as ideias das afecções do corpo não existiriam em nossa mente. Entretanto, (pelo ax. 4), temos as ideias das afecções do corpo. Logo, o objeto da ideia que constitui a mente humana é o corpo, e o corpo (pela prop. 11) existente em ato. Ademais, como não existe nada (pela prop. 36 da P, 1) de que não se siga algum efeito, se, além do corpo existisse ainda outro objeto da mente, deveria (pela prop. 12) necessariamente existir em nossa mente a ideia desse efeito. Ora (pelo ax. 5), não existe nenhuma

ideia desse efeito. Logo o objeto de nossa mente é o corpo existente, e nenhuma outra coisa. (SPINOZA, 2010, p. 97)

Intuo que tal noção do aprender que contraria a disjunção de corpo e mente da raiz platônica e a concebe como acontecimento gerado no encontro dos corpos assemelha-se ao ato performativo. Ao entender a performance como o que acontece no encontro de corpos, ainda que o performer a elabore e a torne pública ele não tem o controle dos afetos que serão gerados nesse acontecimento. Há nesse encontro a potência para que algo se aprenda, na tentativa de responder a si mesmo diante da ação que se testemunha ou se participa e nessa tentativa há pensamento e o aprender ainda que ininteligível, obscuro, intraduzível para linguagem.

Um dos cuidados que tive na elaboração das questões que compartilhei com os *performers* foi de não perguntar a eles o que eles aprenderam com nosso processo, pois acredito que o aprender está muito associado ao ter que fechar uma ideia, uma mensagem, e, no caso da perspectiva que busquei seguir, acredito que era necessário sair dessa lógica. Portanto, sempre perguntava a eles o que perceberam, o que sentiram e não o que aprenderam. Para o grupo do IF CAVG em nosso último encontro, a fim de investigar se minha intuição reverberou neles de forma semelhante, perguntei a eles se percebiam alguma diferença entre perguntar a alguém o que *aprendeu* e o que *sentiu* ou *percebeu*. Um dos performers formulou a seguinte resposta:

PerformerG - Cabe uma transitoriedade que no pensamento em teoria não cabe. Quando tu diz o que tu sente, é o que eu sinto agora, talvez amanhã eu sinto outra coisa. Então, pensar, a gente tem por hábito, por construção histórica inclusive de achar que pensar é uma coisa que tu vai acrescentando coisas, mas tu faz ela super embasada que é para não voltar atrás. O perceber e o sentir cabe essa transitoriedade com mais tranquilidade. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019)

Parece-me que a forma como o *performer* compreende vai ao encontro da minha intuição e de muito do que já foi exposto até o momento, nesta pesquisa, na medida em que ele compreende o aprender como uma ação na qual chega-se a um fim, fixando verdades sobre alguma coisa, enquanto a percepção e a sensação nos liberam para o trânsito do pensamento, para um constante movimento. Mas nossas sensações e percepções não seriam dimensões da ação do aprender, na medida em que nos afectam e mobilizam nosso pensamento? Compreender o processo de aprender por meio daquilo que nos afecta e não como algo a ser adquirido, no qual o processo remete à imagem do avançar em uma linha reta como um ponto de partida e de chegada, talvez implique outra imagem, a de múltiplas linhas

curvas, retas e em muitas direções, sem necessariamente sair de um ponto para chegar a outro, seria talvez um processo sem início e sem fim. Como propõe Gallo (2003), o ensino escolar ganharia ao sair da lógica arborescente para pensar o aprender que remeteria a imagem de um corpo organizado, no qual identifica-se o início o meio e o fim, indo ao encontro da metáfora do rizoma de Deleuze. “Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há *um* rizoma, mas rizomas; na medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos” (GALLO, 2003, p. 93).

O processo, neste caso, ganharia mais ênfase do que um presumível final, pois o processo do aprendiz seria marcado por uma espécie de errância do pensamento. “O aprendiz é aquele que sofre e diverte-se com sua errância, aprendendo durante um processo que não tem fim, porque não tem começo. Não há ponto de partida para a aventura do aprender, assim não há ponto de chegada” (GALLO, 2017, p. 108).

A palavra errância lembra deslocamento, ir de um lugar a outro sem saber ao certo por onde se está indo, tampouco aonde se chegará. Parece-me que a errância, neste caso, alude a ideia de jogo da operação de profanação, posto que é um meio sem fim, ou seja, não há um ponto ao qual se deseja chegar, há o ato de deslocar-se. Ainda que os caminhos percorridos sejam conhecidos, como na Deriva situacionista é a construção dos percursos que se ignora, conferindo aos caminhos trilhados desconhecimento. A errância suscita a imagem de alguém que caminha sem conhecimento prévio do que encontrará e com isso talvez seja necessário certo tipo de atenção. “Uma atenção como um estado mental (*state of mind*) no qual o sujeito e o objeto estão em jogo. É um estado da mente que se abre para o mundo de forma que esse possa se apresentar a mim (para que eu possa ‘chegar’ a ver) e para que eu possa ser transformado” (MASSCHELEIN, 2008, p. 36). Um corpo errante atento, que se desloca por um espaço que também é corpo. Um corpo errante, atento e um espaço-corpo desconhecido, corpos em relação que engendram acontecimentos. Essa imagem de um corpo que se desloca na errância, no não saber acredito que se afina com a performance e me remete a relação que estabelecemos em quase todos os programas performativos que criamos nos IFs. Num deles, porém, a errância tanto nos *performers* quanto nos participantes mostrou-se mais evidente: *Corpos-lixo-jogados*.

Esse programa previa a seguinte ação: os *performers* espalham lixo pela sala de aula e depois abandonam seus corpos por entre os mobiliários da sala, no quadro verde a frase: recolha o lixo. Com seus corpos abandonados, aguardam a chegada da turma que cotidianamente ocupa aquela sala. Quando os alunos entram na sala encontram-na repleta de

lixo e corpos jogados nas suas mesas, sobre seus materiais, no chão, na mesa da professora. Nosso grupo não combinou como terminaria a ação, não sabíamos como sairíamos da sala, o que de fato aconteceria, qual seria a reação dos alunos. Os alunos ao entrarem na sala e se depararem com aquela cena inusitada tiveram inúmeras reações. Uns gritavam perguntando o que era aquilo. Outros iam como que narrando cada coisa que seus olhos viam e destoava da organização rotineira da sala, risos, gritos, comentários entre eles, andavam de um lado ao outro, num misto de surpresa e indignação. A grande maioria, depois de ter passado, em alguma medida o espanto, viu a frase no quadro e se pôs a recolher o lixo, não sem protestos ou indagações de porque alguém teria jogado todo aquele lixo na sala deles e quem eram aquelas pessoas. “Estão mortos!” um dos alunos gritava. Os alunos depois de recolher o lixo passaram a interagir com os corpos dos *performers*, vale dizer que ainda visivelmente inquietos e incomodados desejando que nós saíssemos da sala de aula, para que pudessem retomar os seus lugares, sua rotina. Em determinado momento com a intenção de mediar a situação (talvez atuando mais como professora do que como performer) perguntei aos alunos o que eles achavam que moveria aqueles corpos. Então eles começaram a criar algumas tentativas e cada *performer*, sem uma combinação prévia, aderiu a algum jogo proposto pelos participantes. Destaco duas falas proferidas pelos *performers* em nosso último encontro no IF CAVG a respeito dessa performance.

PerformerF - No outro dia, aquela performance que a gente fez na sala, que daí eu consegui sentir o momento de risco da performance. De tu estar ali, em estado performático e não saber o que vai acontecer. Quando num momento tu falou alguma coisa e as crianças, ah, vamos puxar pelo pé. Eu estava no chão e pensei: ih, agora vão me pegar e vão me arrastar, mas a gente não sabia e estávamos ali, tudo podia acontecer.

PerformerD - Eu acho que é isso, a gente incorpora tanto a ação que está ali *disposto*¹⁰³ para o que vai acontecer e o que acontece parece que era para acontecer de tão dentro. [...] Eu estava ali e tinha um que começou a fazer assim comigo (faz sinal de alguém cutucando seu corpo) para tentar me acordar e eu olhei para ele e ri, porque eu não aguentei. Ele tava olhando para mim e fazendo graça e eu dei uma risada. Ele falou: olha ela tá rindo. Aí, ele começou a me imitar e aí eu comecei a imitar ele de volta e foi assim que ele me tirou da sala. E esse jogo, eu não sei se mais alguém foi no jogo da imitação, mas é uma coisa que a gente vai construindo na hora e que a gente não sabe o que vai acontecer. (DOSSIÊ IF CAVG, 2019, p. 42)

A memória que se inscreveu no meu corpo, aliada ao registro da fala das *performers* vivifica a sensação de caos que se instalou na sala, a qual todos nós experimentamos (performers e participantes). Nossa ação intencionava pôr em questão corpos e lixo, como tratar cada um. Há diferença? A frase no quadro verde solicitava recolher o lixo e pela sala estavam espalhados muitos corpos: cascas de bergamota, embalagens plásticas, pessoas,

¹⁰³ Grifo meu.

papéis. A decisão do que era ou não lixo e como tratar cada corpo cabia aos participantes. A primeira performer destaca o risco inerente nesse encontro entre os corpos, não sabíamos o que aconteceria, ninguém ali sabia, nem os participantes, nem nós. Nesse não saber, nesse contato por vezes angustiante, houve, como se percebe na fala da segunda performer, também prazer, riso, graça, construção. Cada um dos participantes criou uma maneira de se relacionar com os corpos “invasores” da sala. Por um lado, a retirada dos corpos considerados lixo, por parte dos alunos, mostrou-se fácil, bastava pegá-lo e colocá-lo no local reservado para o que não mais nos interessa. Por outro, a grande questão que se impôs foi como recolher, mover, retirar os corpos-pessoas que para os alunos também não deveriam estar ali. Foi no contato, nesta espécie de errância que os corpos em relação criaram formas de solucionar o problema. Tal contato exigiu dos participantes e dos *performers* um tipo de atenção. Quando a *performerD* diz que acha que é esse estado diferente, no qual, em suas palavras, incorpora-se tanto a ação que se está ali disposto para o que vai acontecer, me parece que o estado do qual ela fala convoca o tipo de atenção mencionado anteriormente por Masschelein (2008). Um estado que também acredito que a performance convoque tanto ao performer quanto ao participante, no qual estamos no presente do presente e tal estado se instaura no e pelo corpo.

Ao compreender corpo e mente como não separáveis, assim como o fez Spinoza e posteriormente Deleuze aprender seria uma ação que se dá no corpo e pelo corpo, por meio da errância da relação entre corpos e convoca um estado de atenção no qual os corpos estão dispostos (suscetíveis a mudar de posição) ao jogo, aprender seria um acontecimento do qual se teria pouco ou nenhum controle, tampouco seria um processo com início meio e fim.

5.3 AS CORPORALIDADES NOS CURRÍCULOS-PERFORMANCE

Su entonación origina un rápido movimiento entre dos esferas de afectos: las ternuras y a la inquietud más poderosa. Parecen dos palabras, pero en realidad son dos acciones: una presupone estar frente a alguien; la otra supone desnudarse de saberes. No cambia con los géneros, ni se intensifica en alguno en particular. ‘Conmover’ nos es obligatorio, sino más que esperable. Cuando nos es dicha, provoca una mimesis inevitable. (SKLIAR, 2011, p. 58)

A epígrafe com a qual inicio este subcapítulo apresenta a definição do professor Carlos Skliar (2011) para palavra *conmover* porque, penso, ela diz muito do que me parece seriam as corporalidades em currículos-performance. *Conmover*, ou comover se dito em português, segundo o professor argentino, dispara, ao mesmo tempo, ternura e inquietude. Seriam dois verbos em uma ação, isso pressupõe estar diante de outro, mas não só isso. Trata-se, também, de estar com esse outro despido de saberes. Comover, poder-se-ia pensar é

mover-se com e deixar-se mover pelo outro, o que penso, alude à noção de aprender esboçada anteriormente, assim como também às corporalidades em currículos-performance. Mover-se com algo ou alguém seria a dança de professores e alunos em currículos-performance? Tramar a perspectiva nietzschiana com as operações da performance a fim de circunscrever a noção de currículos-performance requer o deslocamento de crenças sobre conhecimento, verdade e suas relações com a ação de aprender. O distanciamento de uma lógica na qual os conhecimentos são fixos demanda movimentos e coloca os corpos a dançar. Entendo que uma implicação desses movimentos reverbere nas corporalidades de alunos e professores.

A noção de corporalidade apresentada por Taylor (2013, p. 62) como um dos aspectos que compõem os roteiros (tanto das obras analisadas como performance, quanto das performances sociais) tenta abarcar as múltiplas camadas que engendram o corpo em performance. A autora entende por corporalidades os atributos tanto dos papéis sociais quanto dos atores sociais, o foco estaria justamente na relação entre eles e o que eles produzem. A análise das corporalidades seria a distância crítica produtiva entre os papéis sociais e os atores sociais, ou seja, os indivíduos que atuam em tais papéis, mas que também são atuados por eles. Algumas vezes, a distância entre eles pode produzir fissuras, fricções e reverberar tanto nos papéis sociais quanto nos modos de atuação dos indivíduos. Dessa maneira entende-se que há uma performatividade esperada nos papéis sociais, mas a forma como cada um o performa também constitui tal performatividade. Nesse sentido penso que a ideia de corporalidade de Taylor (2013), diante de tudo que já foi exposto nesta pesquisa, pode ser potente para pensar os modos de atuar os papéis sociais de professor e aluno na perspectiva de currículos-performance.

Com efeito, não se trataria de fechar e prescrever condutas, criando uma espécie de personagem, mas de apontar princípios norteadores nas atuações dos atores sociais que protagonizam os papéis sociais da cena escolar. A prática desenvolvida com os grupos me impulsiona a propor que tais princípios sejam, como na linguagem da performance, disparadores de ações performativas no espaço escolar, tendo como pressupostos as operações de suspensão, profanação e ficção, bem como entendendo aprender como ação, como verbo e não como o substantivo aprendizagem. Performar a partir desses pressupostos engendra modos de atuar que fogem às ações com efeitos de naturalização dos papéis sociais de professores e alunos.

A tais modos, que escapam aos conhecidos papéis sociais de professor e aluno, tomo como referência a noção de Bonatto e Icle (2017) de professor-performer e estudante-performer, a qual já expus nos capítulos anteriores alguns aspectos, assim como também

aponto para contribuições relevantes para noção do professor-performer nos trabalhos de Ciotti (1999; 2014) Rachel (2015) e Nardin (2014). Penso que o trabalho realizado por esses autores e as práticas com os grupos de criação desenvolvidos no trabalho de campo da presente pesquisa contribuiu para pensar as corporalidades dos atores sociais sob a ótica do que designo como currículos-performance. Fundamentada nessas teorias e práticas é que identifico a necessidade de pensar sobre as corporalidades que atuariam em currículos-performance, seguindo a nomeação das figuras sugerida pelos autores de professor-performer e estudante-performer. Tal como Bonatto e Icle (2017) entendo que pensar a figura de um professor-performer implica necessariamente pensar a figura de um estudante-performer, visto a necessidade de sua atuação conjunta. Quando um dos atores desloca sua prática, os princípios que a norteiam convocam o outro a modificar sua atuação. Os autores destacam que um dos deslocamentos que ocorrem por meio de pedagogias performativas trata da “[...] flexibilização das hierarquias [que] se dá a partir do momento em que não há apenas uma voz de comando, mas uma coordenação realizada em colaboração, com riscos que tais práticas impõem” (BONATTO; ICLE, 2017, p. 10). Ao longo dos capítulos anteriores, ao descrever nossas práticas e suas reverberações no pensar sobre os modos como habitamos a escola, a figura do performer apresenta-se como um louco que pergunta e não explica, que joga com as crenças, profana-as, que se arrisca e causa incômodo, ou como propõe Bonfitto (2013), como um filósofo da prática, que coleciona naturalizações e não busca o apaziguamento ou o conforto. Por essas razões sugiro que nas atuações do professor-performer e dos estudantes-performers, além da colaboração apontada por Bonatto e Icle (2017), engendram-se por meio das operações de suspensão, profanação e ficção, também movimentos experimentais e os movimentos políticos.

No processo de trabalho com os grupos nos Institutos Federais uma das naturalizações que emergiu alude aos papéis sociais de professores e alunos, vendo-os como fixos em suas ações; enquanto o primeiro teria a função de ensinar no sentido de transmitir o conhecimento e de avaliar o quanto o outro aprendeu, ao aluno caberia receber, apreender o que lhe foi transmitido, adquirindo, tomando posse de algo. A frase com a qual sintetizei as discussões sobre tal naturalização e consta no capítulo dois foi: *a escola é um lugar no qual o professor ensina e o aluno aprende*. Destarte, cada um dos papéis sociais teria, então, suas atuações bem definidas, um oferece algo, transmite e o outro adquire. Como trabalhar de acordo com o que propõem Bonatto e Icle (2017) em colaboração na perspectiva de uma pedagogia performativa, sem deslocar os atores da atuação naturalizada dos papéis? Por meio da análise da naturalização, anteriormente citada, e igualmente com o trabalho junto aos grupos,

identifiquei alguns traçados que me permitiram agir mais como performer do que como professora, assim como percebi os performers saindo do papel de alunos.

Um dos primeiros pontos que se evidenciou para mim no planejamento dos encontros concerniu à necessidade de estabelecer princípios alinhados ao que entendo como performance, de acordo com o já exposto nos capítulos dois e três. Perguntei-me, antes de tudo, como ensinar performance sem explicá-la. Penso que os programas performativos por mim criados para iniciarmos os encontros nos grupos intencionavam disparar em todos nós um entender corpóreo e menos explicativo sobre performance. Deslocou-nos dos registros tão conhecidos de uma aula, ainda que parcialmente, convocou-nos a inventar, senão outros papéis sociais, rachaduras, fissuras nos modos de habitar tais papéis por nós costumeiramente atuados. Identifico que um dos disparadores que provocaram essas rachaduras nos papéis sociais de aluno e professor seja o exercício ao que me propus de atuar com uma espécie de presença-ausente. Presente porque, sim, eu estava ali atuando, mas tentando fazê-lo fora da lógica explicadora, assim, eu estava ausente ao não atuar de acordo com um dos aspectos pré-determinados do papel de professora, a explicação. Acredito que, sobretudo, no programa performativo *A professora está presente?*, esse traço de presença-ausente seja bastante evidente, embora eu pense que busquei ao longo de todos os nossos encontros me exercitar, tendo como desafio a não explicação.

Nos últimos encontros de cada grupo propunha uma conversa com o intento de transpor para a linguagem nossas experiências e, no papel social de pesquisadora, perguntava aos grupos como eles tinham percebido/sentido minha atuação. Uma das *performers* do IF Restinga teve a seguinte sensação:

PerformerB - [...] acho que a tua metodologia de aula é bem diferente do que a gente está acostumado, geralmente eles [os professores] nos dão o que tem que fazer e tu nos deu a ideia, tipo, nos deu um conceito e mandou a gente trabalhar sobre. Daí os trabalhos foram sobre o que cada um queria, por isso a vontade de fazer também. (DOSSIÊ IF RESTINGA, 2019, p. 24)

Ao iniciar os encontros por meio de programa performativos com os grupos e só posteriormente mostrar-lhes alguns trabalhos em performance, acredito que abriu um espaço maior de interesse sobre nosso objeto de estudo. Sendo assim, acredito que ao optar por antes de tudo criar condições para que os grupos vivenciassem uma performance permitiu que eles tivessem um entendimento diferente do que se eu explicasse a eles o que era performance. Viver os programas performativos talvez não ofereceu aos *performers* condições de reproduzir ou definir teoricamente uma suposta noção de performance explicada por mim,

mas pelo que vivemos nos encontros seguintes, acredito que lhes permitiu trabalhar e criar programas performativos. Quando convidei os grupos para criarmos nossos programas performativos, tínhamos vivido por meio do programa com o qual iniciei o primeiro encontro, o contato com os trabalhos de alguns artistas e o material sobre as ocupações. Ao fazer o convite não expliquei como deveriam fazer, apenas perguntei quais as questões sobre os modos como habitamos a escola naquele momento eram importantes para eles e como inspirados nas ocupações poderíamos criar ações que tornassem públicas tais questões. Com efeito, os grupos além de vivenciarem os programas que propus viram outras performances, como descrevi no capítulo três, mas no momento de criarmos não estabeleci quais as referências ou como deveriam elaborar as ações.

Entre nós (os performers e eu) havia um objeto de interesse, não defini qual forma a ação, tampouco sobre que questões, ainda que tenha lhes apresentado um contorno, qual seja: a linguagem da performance e as ocupações estudantis. Meu foco não estava nem em verificar se eles entenderam o que é performance, se eles identificam as suspensões, profanações e ficções nas obras, nem a sua opinião sobre as ocupações, mas em como nós poderíamos jogar com essas ideias e sobre os modos como habitamos a escola e com isso ficcionar algo. Estávamos todos na condição de não saber, não saber qual o *algo* seria criado, mas entre nós havia um ponto de interesse comum.

Penso que a sensação da *performerB* de que eu não determinei o que fazer, mas apresentei algo e os disse para trabalhar com ele reporta à colaboração, um dos aspectos descritos por Bonatto e Icle (2017, p. 17) como “[...] uma chave ao entendimento do ensino *como performance*, dando força à convocação para a construção de um posicionamento crítico frente às práticas mantidas por meio da reprodução de modelos e papéis cristalizados”.

Ideia semelhante apresento no capítulo quatro ao descrever os movimentos colaborativos como um dos três movimentos constituintes da operação de ficção da performance. Os apresentei como movimentos, pois os entendo como um dos pressupostos na atuação, nos modos como se buscaria criar o habitar na escola na perspectiva de currículos-performance, implicaria mover-se em *coelaboração*, em laborar juntos. Por conseguinte demanda um objeto de interesse em comum ao que nomeei de *projeto comum*, assim como põe em jogo também uma relação de igualdade intelectual: *ação democrática* e o jogo com as referências estéticas de cada um, nomeio como *roubos criativos*.

O projeto comum não é a definição de todos os passos do que será feito, tampouco aonde iremos chegar, mas o objeto de interesse que une o grupo (tanto aqueles que atuam nos papéis sociais de professores, quanto os que atuam como alunos). Projeto como a intenção de

realizar algo, neste caso, algo que não necessariamente já é sabido, que não está dado, mas é disparado por algo e, comum por esse ser compartilhado com os outros.

A ação democrática, já traçada no capítulo quatro, trata do ato daqueles que não têm poder instituído de pensar, falar e agir sobre o que é comum e, por meio dessa igualdade evidenciar as desigualdades. A igualdade a que alude Rancière (2014) e que me parece relevante para os movimentos colaborativos dos atores sociais na ótica de currículos-performance, é a igualdade intelectual. No entanto, a igualdade intelectual não significa que todos devem pensar da mesma maneira, nem que devem abrir mão de seus saberes, mas do reconhecimento de que todos são capazes. A questão da igualdade intelectual penso ter uma estreita relação, sobretudo, com o abandono por parte do professor-performer da tendência explicadora igualmente apontada por Rancière (2002). Afastar-se da tentação da explicação não requer fingir não saber, mas abrir mão de seu saber para dar espaço para o outro sentir-se capaz de atuar em condição de igualdade intelectual. O professor-performer se dedicaria não ao explicar, mas à formulação de indagações e ações que convoquem os estudantes-performers a agir sobre o que é comum. A criação de programas performativos por parte do professor-performer, penso que serviria como um disparador para estabelecer pontos de interesse que liberaria, como aponta Rancière (2002) a inteligência dos alunos. Ou seja, com uma presença-ausente o professor-performer apresenta algo aos estudantes-performers, ou como escreve Rancière (2002, p. 25) “[...] mergulha os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos”. O professor-performer, tal como um mestre ignorante, tira sua inteligência (o seu saber sobre algo) de cena para deixar que os estudantes-performers coloquem as suas inteligências em contato com o que lhes foi apresentado. O professor-performer está ali, mas o seu saber prévio nesse caso está em condição de igualdade com os dos estudantes-performers. Como já ressaltai ao longo dos capítulos algumas vezes, não se trata de fingir que não sabe, tampouco de abandonar os estudantes-performers, mas de que naquele momento o foco não está naquilo que o professor-performer sabe, mas no processo de elaboração conjunta de algo.

Não poderia afirmar com certeza se em todos os momentos eu consegui atuar nessa presença-ausente não explicadora, mas em alguns momentos, acredito que sim. Tal crença advém das sensações dos pesquisadores-performers em relação a minha atuação. Um dos performers do IF Restinga comentou:

PerformerG - [...] olha todas as aulas que a senhora deu eu gostei de vir. Não sei a senhora parece uma coisa. Parece uma coisa? (risos). Chama a gente para participar. Na semana passada a gente estava

conversando lá sobre qualquer coisa e tipo, eu me senti tão a vontade de falar. Aí eu falei. (DOSSIÊ IF RESTINGA, 2019, p. 24)

A performer Verônica, estudante de Licenciatura em teatro, que atuou comigo no IF Restinga e que se sentiu oscilando entre os papéis de aluna e professora, escreveu também sobre suas sensações diante do trabalho que realizamos com o grupo do IF Restinga, ela sentiu que:

Performer Verônica - A quebra da rotina e do conforto da sala de aula, a ocupação crítica e ativa do espaço escolar eram pressupostos observados em todas as abordagens propostas pela Luciana. Além disso, o contato não-hierárquico com os alunos - ainda que fosse observada uma constante figura de autoridade em sua postura, necessária para a condução das atividades realizadas - é algo que também busco no meu trabalho e acredito ser necessário para incentivar os alunos a desenvolverem suas criações com autonomia. (DOSSIÊ IF RESTINGA, 2019, p. 17)

Ambas as sensações me parecem vão ao encontro da tentativa de fugir da lógica explicadora. A performer Verônica descreve minha atuação como não hierárquica, mas ao mesmo tempo percebe uma figura de autoridade, isso me permite pensar que a relação de igualdade da ação democrática dos movimentos colaborativos na atuação dos papéis sociais de professores-performer centra-se no abandono da tendência explicadora que abre espaço para igualdade democrática, mas tal atuação não intenta apagar as diferenças de atuação, nem os dissensos entre os performers.

O dissenso, neste caso, assim como as diferentes referências tornam-se importantes e desejadas para compor (pôr junto) o projeto comum. Não se trata, portanto, de apagamento de saberes prévios, nem no apaziguamento dos dissensos, mas no reconhecimento e valorização de tais saberes e diferenças. Seria justamente a multiplicidade de referências estéticas e saberes que permitiria aos professores-performers e estudantes-performers um maior número de *roubos criativos*. Os *roubos criativos* acredito sejam relevantes nas atuações das figuras que atuam em currículos-performance por duas razões: o reconhecimento e conhecimento das criações que nos antecedem e nos constituem, bem como as significações socioculturais de determinados tempos e espaços, os modos como foram produzidos tais saberes e obras.

Penso que o caráter experimental da performance apontada por Pereira (2012, p. 307) como uma de suas significações à pedagogia convoca professores-performers e estudantes-performers a atuarem como experimentadores, seguindo a convocação de Oiticica (2011) dirigida aos artistas. Nesse sentido o que designo como movimentos experimentais também compõem a atuação das corporalidades da noção de currículos-performance.

Os movimentos experimentais na atuação de professores-performers e estudantes-performers são situações criadas por meio de regras preestabelecidas nas quais os atores sociais se experimentam. Tais situações não seriam treinos para que eles pudessem posteriormente executar alguma tarefa no “mundo real”, tampouco uma alternativa às práticas pedagógicas hegemônicas, mas situações nas quais os atores sociais coloquem-se em experiência a partir da criação de determinadas regras cujo resultado é por eles desconhecido. Ou como aludido anteriormente “[...] os fios soltos do experimental são energias que brotam para um número aberto de possibilidades” (OITICICA, 2011, p. 158).

Atuar como um experimentador implica perceber que tal como a performance, os movimentos experimentais são efêmeros, na medida em que as situações criadas (os programas performativos) são passíveis de serem retomados, mas não revividos. Todos os programas performativos descritos na pesquisa em tela estão disponíveis para serem retomados por quem desejar, mas aquilo que por meio das futuras experimentações viver-se-á, por certo diferirá do que por nós foi ficcionado. Para lembrar mais uma vez de Oiticica (2011), o experimental experimentado nos corpos será outro. Ao moverem-se, professores-performers e estudantes-performers como experimentadores acolhem a dimensão efêmera do conhecimento, esse sempre disponível para agenciamentos.

Outro movimento que destaco no capítulo quatro como constituinte da operação de ficção na performance refere-se a política. Proponho, inspirada na noção de política de Rancière (1996), que apenas o posicionamento diante de determinada questão social não é um ato político, ou seja, nem tudo é político, mas torna-se algo político. Assim, poder-se-ia pensar que a atuação de professores-performers e estudantes-performers pode ou não se tornar algo político. Para que algo seja tornado político, por exemplo, um programa performativo, é necessário que ele engendre um dissenso com a lógica policial e, por meio da igualdade intelectual, evidencie desigualdades, contradições de tais lógicas tornando-as públicas.

As corporalidades apresentadas por meio das figuras do professor-performer e estudantes-performers, engendradas pelos princípios de atuação acima citados, são fruto de pesquisas de autores da área de artes, na qual eu igualmente me incluo. No entanto, uma das questões da pesquisa em tela é pensar como a performance pode estar no espaço escolar para além do seu ensino como linguagem, ou seja, como prática em outras áreas, criando modos de relação com os currículos que nos permitam atuar em consonância com a ideia proposta de currículos-performance. Supõe-se, então, que professores de outras áreas individual ou coletivamente possam atuar tomando como princípios os contornos da figura da professores-performers e assim, convocando estudantes a atuarem também com performers.

Tal proposição quiçá soe um tanto utópica, tal sensação já é apontada por Bonatto e Icle (2017). Mas não seriam elas, as utopias, que em alguma medida nos movem? Em sua *Carta para Anita* a professora Clarice Traversini¹⁰⁴ diz que aprendeu com seus colegas, professores da área de artes que:

[...] para pensar a Educação de forma potente a arte é fundamental. Em especial para pensar a ambivalência¹⁰⁵ na Educação a arte nos coloca frente a reflexões impensadas sem ela. (ARQUIVO CARTAS PARA ANITA, 2019, p. 14).

Neste trecho da carta, ao que tudo indica, a professora Clarice não se refere ao ensino da arte, mas a arte na produção de pensamento sobre a Educação. Penso que uma das maneiras de produzir pensamento sobre a Educação por meio da arte seja atuando na escola a partir de seus princípios. Encontro linhas que se entrelaçam com as perspectivas desta pesquisa no trabalho desenvolvido por Glória Jové na Universidade de Lleida (Espanha). No livro *Maestras Contemporâneas* (JOVÉ, 2017) a professora universitária que trabalha com formação de pedagogas descreve como as artes visuais servem de disparadores para o trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não se trata de mediar o contato dos alunos com obras de arte, mas de pensar e criar currículos a partir da relação com determinadas obras de arte, gerando questões para pensar as práticas docentes nos anos iniciais da educação básica. Ao longo da obra a autora descreve detalhadamente alguns processos vividos tanto na universidade, quanto numa escola na qual suas alunas vivenciam seus estágios. As artes visuais alteram a forma como as professoras desenvolvem os conteúdos, dando ênfase, segundo a autora ao extraordinário. Jové (2017) considera a arte “[...] como um potencializador de possibilidades e de mundos possíveis, pois permite às futuras professoras que se atrevam a construir outras narrativas para repensar os modelos educativos e, em consequência, os contextos e as práticas escolares e educativas” (JOVÉ, 2017, p. 45)¹⁰⁶.

¹⁰⁴ Em novembro de 2018 conclui como discente o Seminário Avançado: Escola contemporânea: entre formas, reformas e desajustes, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ministrado pelas professoras Clarice Salette Traversini e Fernanda Wanderer. Nessa época estava desenvolvendo o trabalho de campo no Instituto Federal Camaquã e já havia realizado o programa performativo *Cartas para Anita* com o grupo. Entreguei o trabalho final do seminário em formato de carta, como *a minha carta para Anita*. Como retorno do trabalho recebi a carta da professora Clarice Traversini, a qual inclui no arquivo *Cartas para Anita* que compõe o material empírico desta pesquisa.

¹⁰⁵ A professora Clarice Traversini alude à noção de ambivalência de Bauman (2002).

¹⁰⁶ No original em espanhol: “[...] consideramos el arte como un potenciador de posibilidades y de mundos posibles, hecho que permite a las futuras maestras atreverse a construir otras narraciones para repensar sus modelos educativos y, en consecuencia, los contextos y las prácticas escolares y educativas” (JOVÉ, 2017, p. 45)

A recente publicação *Objetos de pensar: exercícios para docência* (MUNHOZ et. al, 2020) do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES-RS) expõe proposta semelhante a de Jové (2017). Nessa publicação o grupo compartilha os exercícios realizados em oficinas para professores do Ensino Fundamental inspirados em Larossa (2017; 2018), assim como na 33ª Bienal de São Paulo. De acordo com o relato na apresentação do trabalho a 33ª Bienal de São Paulo focou em obras experimentais, nas quais os visitantes eram convidados participar de “[...] exercícios e protocolos por meio dos quais se tornava possível experimentar de modos diferentes a exposição, bem como perceber o que poderia emergir da experiência de dedicar a atenção a uma obra por um tempo prolongado” (MUNHOZ et al. 2020, p. 07). Segundo os autores, o título do projeto e posterior publicação

[...] não surgiu apenas como um nome, mas como uma matéria, capaz de provocar o movimento de pensamento, podendo se constituir em exercícios, objetos físicos, atividades criadoras, desafios que pudessem envolver o corpo, procedimentos artísticos, entre outros – desde que fossem autorais, originais e inventivos. (MUNHOZ et al., 2020, p. 7-8)

O trabalho desenvolvido por Jové e a publicação da experiência do Grupo de Pesquisa CEM me motivam a pensar que atuar na escola para além das disciplinas da área de artes, mas como modos de habitar e pensar a escola, tendo as operações de suspensão, profanação e ficção da performance assim como suas reverberações, trata-se de uma utopia menos utópica. Talvez uma utopia que nos mova em outras direções.

No presente capítulo minha intenção foi fazer algumas amarrações das linhas experimentadas e soltas expostas nos capítulos anteriores que me permitem pensar na noção de currículos-performance. O híbrido que apresento não trata de uma lista de conteúdos mais ou menos corretos e importantes para ser ensinada, mas oportuniza indagar as relações e movimentos potencialmente provocados ao atuar/viver os currículos pelos fluxos da performance. Acredito que a fusão aqui proposta só é possível por intermédio da noção pós-crítica de currículo com a qual, de acordo com o já exposto, creio há muitos pontos de contato. Destaco o questionamento das naturalizações, totalizações e universalizações dos saberes, a compreensão o caráter ficcional da realidade que convoca outros modos de pensar, construir e habitar a escola deslocando a ideia de conteúdos a serem ensinados/aprendidos e põe ênfase nos processos. Com efeito, tais processos são pautados por saberes previstos, já elaborados histórica e culturalmente, mas eles não são o ponto de chegada e, sim, disparadores dos processos. Para tanto, a compreensão de que o aprender, como descreve

Gallo (2017), tem múltiplas dimensões se torna relevante, bem como que o ensinar e o aprender não são interdependentes. Aprende-se sem que alguém ensine ou explique, pois, o ato de aprender é o encontro de corpos que se afetam engendrando uma espécie de rede intersticial a qual metaforicamente nomino de fáschia escolar, aprende-se ao fazer com alguém e não para ou por alguém. Há também no ato de aprender uma dimensão que escapa a linguagem, que ocupa como sugerem Pereira e Icle (2018) o espaço *khôra*. O aprender é um acontecimento que se dá no corpo e pelo corpo.

A fusão currículos-performance implica em corpos que atuam, suspendem, profanam e ficcionam os conhecimentos. Envolve corporalidades igualmente híbridas, com as quais professores e estudantes atuam inspirados na figura do performer. Essas corporalidades perguntam sobre o já sabido, jogam com o sagrado, criando composições singulares, arriscando-se, incomodando a ordem estabelecida, como filósofos da prática, colecionadores de naturalizações, que jogam em colaboração, por meio da igualdade intelectual experimentando o experimental e quiçá, tornando algo político.

As práticas desenvolvidas com os três grupos nos Institutos Federais reafirmaram minha intuição sobre a dificuldade de pensar os currículos como cadernos sem linhas, visto que na ideia de currículo está intrínseca a necessidade dos traçados. No entanto, ao trazer a noção de performance para compor com os currículos o híbrido, proposto nesta pesquisa, abre-se espaço para apagar, desenhar, criar, borrar outras linhas. Criar espaço para tais movimentos nas linhas dos currículos exige um labor no qual a performance mostrou-se potente. Penso que as linhas preescritas não são empecilhos para criação de cadernos sem linhas, nos quais igualmente há espaço para linhas móveis, imprevistas e impensadas. Nesse sentido, criar currículos como cadernos sem linhas seria compreender que as linhas já traçadas não são limitadoras, mas disparam movimentos para criar e inventar múltiplas linhas, as quais produzirão escrituras sempre singulares.

POR FIM...CURRÍCULOS-PERFORMANCE SÃO CURRÍCULOS-PERFEITOS

Ao longo dos cinco capítulos que compõem esta tese compartilhei com a leitora e o leitor algumas pistas que se mostraram relevantes como procedimentos em nossos processos de aprender/criar tendo a performance para pensar/construir e habitar a escola e não somente como o ensino de uma linguagem. Os integrantes dos três grupos de criação em performance dos Institutos Federais e eu nos lançamos a viver e também criar essa possibilidade. Nossas práticas que tiveram as performances de ocupação estudantil como disparadores para pensar os modos como habitamos/criamos e pensamos a escola produziram mais que uma proximidade entre currículo e performance. O que inicialmente me parecia apenas uma promessa de aproximação, ao longo do percurso mostrou uma potência para fusão entre a noção de currículo e a noção de performance. A letra “e” que aproximava currículos e performance, acabou, por intermédio das práticas e suas análises, sendo substituída pelo hífen, assim engendrando o que proponho como currículos-performance.

A noção de currículo desta pesquisa coaduna com as teorias pós-críticas de educação, que por entenderem o poder para além das relações de econômicas, ou centradas no Estado, ampliam o mapa do poder “[...] para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2010, p. 149), ou seja, o poder está em todas as relações sociais. Por esta razão, as teorias pós-críticas pressupõem que não há uma lista de conhecimentos específicos com referenciais verdadeiros e que conduziriam os sujeitos “[...] a uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada” (SILVA, 2010, p. 15). Como já apresentado no capítulo cinco, não seriam tanto os conteúdos, o foco da discussão desta visão de currículo e sim as relações que se estabelecem com eles, questionando seu caráter universal, total e absoluto.

As performances se aproximam dessa concepção de currículo na medida em que também perguntam sobre as naturalizações, inquirem e analisam os rituais cotidianos, questionam a lógica policial, as ferramentas de governo, as suspendem, profanam e criam ficções transitórias. Tal como o currículo na perspectiva pós-crítica, a performance não propõe a troca do discurso hegemônico por um “mais verdadeiro” ou “mais justo”, ela apenas pergunta sobre esses discursos. O liame entre as palavras currículos-performance confere à primeira possibilidades outras de pensar/construir/pensar a escola. Se tanto a noção de currículo das teorias pós-críticas quanto as noções de performance apresentadas na pesquisa em tela contestam as universalizações, as totalizações e as naturalizações dos saberes, o que a performance agregaria à noção de currículo?

Defendo ao longo da escrita que as maneiras pelas quais a performance atuou em face às naturalizações, totalizações e absolutizações dos saberes escolares e sobre a escola implicou as três operações descritas: suspensão, profanação e ficção. Essas três operações ao nortearem nossas práticas nos convocaram outras corporalidades, que atuaram em colaboração, produzindo vivências experimentais que tornaram algo político. Desse modo evidenciaram que o aprender acontece na relação dos corpos e que a rede intersticial produzida pelos afetos dessas relações não só ensina, mas pode também ser tomada como objeto de estudo. A performance também abre espaço para mais uma dimensão do aprender, qual seja, aquela que Pereira e Icle (2018) relacionam com o conceito de *Khôra*. Tal dimensão trata daquilo que escapa à linguagem, que não se insere nem no espaço da razão, tampouco no território do sensível, mas em um não lugar. Dessa maneira, ao amalgamar currículos e performance acredito que dois aspectos sejam importantes de ressaltar como contribuição à noção de currículo, quais sejam, o que designo como *fáscia da escola* e a *impossibilidade de tradução*.

O emaranhado de afetos gerado pelos encontros dos corpos que acaba por constituir também o corpo-escola, ao qual sugiro nomear como *fáscia escolar*, é entendido pelas teorias pós-críticas como currículo, na medida em que também ensina. No entanto, as atuações na perspectiva da pedagogia performativa tenderiam a perguntar: *o quê e como* esses afetos ensinam, abrindo-os como objeto de estudo, como noções a serem estudadas e interrogadas.

A lógica da pedagogia tradicional prima pela nomeação, categorização e explicação. Ao fundir performance e currículos, criam-se situações nas quais os jogos de composição não visam à elaboração de mensagem ou de explicações prévias, mas sim disparam experimentações e abrem espaço para a produção de algo que é indecifrável, imensurável, intraduzível. Passar-se-ia a compreender a impossibilidade de tradução, para linguagem, aquilo que se inscreve nos corpos não como fracasso pedagógico, mas como potência, considerando-a, assim, como uma das dimensões do aprender.

Ao analisar os processos com os IFs percebi que o caráter de suspensão, profanação e ficção da performance ditou o ritmo de nossas danças, exigindo alguns movimentos específicos em nossas atuações. Por essa razão, eu entendi que era necessário abrir e aprofundar o olhar ao descrever como a suspensão, a profanação e a ficção apresentaram-se nos processos me permitindo pensá-las como operações da performance que convocam atitudes e atuações singulares. Ao longo dos quatro primeiros capítulos me dediquei a esmiuçar, abrir, detalhar como em nossas práticas tais operações sobrevieram. Esse olhar detalhado sobre as operações esteve acompanhado tanto das teorias do campo da performance

e da pedagogia performativa, quanto do campo da educação, urdindo algumas linhas com as quais no quinto capítulo intento de modo mais conciso circunscrever o híbrido currículos-performance proposto nesta pesquisa.

Destarte, no primeiro capítulo meu intento foi abrir a palavra suspensão, tentar pensar porque ou o que a faz tão presente tanto na performance como linguagem quanto na performance como metodologia de análise. Início esse exercício de pensamento convidando o leitor e a leitora à performance de escrita *Etimologias poético-filosóficas*, com a qual jogo com composição de uma etimologia ausente nos dicionários. Suspende, a princípio, é a ação de erguer algo, um movimento de baixo para cima. A fim de detalhar um pouco mais minha etimologia penso em verbos que me parecem circundar a ação de suspender. Os verbos que aponto como orbitantes da palavra suspensão apresentados no capítulo são: suspeitar, sustentar, suscitar, suspirar.

Suspeitar sugere indagar, perguntar, estranhar, imaginar algo com base em indícios e, assim, suspender algo seria olhar de forma diferente para esse algo, com um estranhamento que pergunta: o que é isso? Qual a razão disso? Como isso se apresenta como uma crença? De que maneira esse algo orienta nossos comportamentos, constitui-nos, dita nossas performances cotidianas? Quando algo é suspenso, ou seja, içado movido de baixo para cima, tirado do contato com a superfície que o acomoda ele é sustentado por algum outro ponto. Assim, o verbo sustentar é convocado a agir, suportando, mantendo aquilo que foi suspenso na nova relação espacial que se estabelece, mas o radical de sustentar também nos permite compreender tal ação como uma tentativa, como um risco assumido, como um estado de incerteza. Suscitar é a ação de fazer aparecer algo não evidente, invisibilizado. Suspende também atrai o verbo suspirar que pode ser definido como o encher e esvaziar os pulmões de ar emitindo sons que manifestam algo para o qual a linguagem não é suficiente. O que designo como a operação de suspensão da performance trata dos procedimentos em nossas práticas (nos grupos dos IFs) que nos permitiram manter algumas naturalizações sobre o espaço escolar deslocadas de seu espaço habitual, por um determinado tempo, talvez a fração de um suspiro, para imaginarmos, indagarmos, olhá-las a partir de outras relações e dessa forma suscitar, fazer aparecer algo não pensado anteriormente. Contudo, na operação de suspensão não há somente a alteração das perspectivas de olhar, mas igualmente a possibilidade de manutenção e preservação de algo. Essa manutenção, relacionei com a suspensão inerente aos rituais sociais.

As suspensões intrínsecas aos rituais sociais que marcam a passagem de um estado social a outro, seriam uma das maneiras de manutenção e preservação de determinadas

práticas sociais, tendo o conceito de drama social de Víctor Turner (1974) como referência. Nesse sentido acredito que seja importante ressaltar que não entendo a suspensão somente como algo que produz um suposto novo, mas o que nos permite pensar sobre nossos modos de construir e habitar. Embora a suspensão na linguagem da performance opere como uma ferramenta que indaga sobre as práticas sociais não tem como finalidade a mudança de tais práticas por outras hipoteticamente consideradas corretas. Destarte a presente pesquisa ao pensar, analisar algumas naturalizações do espaço escolar não defende que a educação deva ser uma profusão de novidades, de estímulo à criatividade para atender às demandas sociais de um sujeito flexível, empreendedor que de acordo com o que aponta Sibilia (2012) seria o desejado na formação do sujeito contemporâneo, mas, tal como faz a autora, indagar igualmente sobre essas subjetividades, sobre o que elas produzem e tornam corpo.

Ainda sobre a operação de suspensão, percebi uma estreita relação com alguns autores da filosofia, sobretudo Foucault (2015), Derrida e Barthes (HUBARD, 2019) na medida em que a suspensão do juízo nas obras desses três autores tem como foco a produção de pensamento e o faz justamente por meio de indagações ao que é tomado como verdade. A formulação de perguntas para o que socialmente não é passível de questionar, pois tomado como “natural” coloca o perguntador na posição de louco, de anormal, é um dos aspectos do que compreendo como operação de suspensão na performance. Creio que tal suspensão, num primeiro momento ocorreu ao longo dos processos inicialmente em nós performers, por meio das perguntas disparadas pelos programas performativos que propus nos primeiros encontros, bem como por intermédio dos materiais sobre as ocupações estudantis compartilhados com os grupos. A intenção não era encontrar uma resposta, identificar o que estava errado na instituição escolar e prescrever uma suposta prática correta, mas abrir espaço para o exercício de pensamento sobre nossos modos habituais de viver nesse espaço. Posteriormente, no momento em que compartilhamos os programas performativos foi possível identificar a suspensão do outro, em vista disso, argumento que a operação de suspensão da performance atua tanto nos performers quanto naqueles que ocupam o papel de participantes, testemunhas ou público.

Os processos vividos com os grupos nos IFs me oportunizaram compreender a suspensão no espaço escolar de duas maneiras, a primeira como uma operação própria do ato pedagógico e a segunda como ferramenta para indagar sobre algumas crenças que o circundam. Ao aludir à operação de suspensão própria da escola, tomo como referência os estudos de Masschelein e Simons (2017) que propõem o exercício de pensar a escola focando em seu caráter pedagógico, abandonando as perspectivas psicológicas, sociológicas ou

filosóficas. Tal intento, de acordo com os autores, atribui ao aprender escolar um entre-lugar. No entanto, esse entre-lugar, esse estar no meio difere do entre-lugar dos rituais posto que não visa à chegada a um determinado lugar, ou seja, não seria a passagem de um lugar/condição a outro já preestabelecido. Engendram-se por meio do ato pedagógico as suspensões do espaço, do tempo e do sujeito. Argumento que as suspensões apresentadas como próprias da escola, seguindo a linha de pensamento de Masschelein e Simons (2013; 2017) aproximam-se das suspensões da performance, o que me permite pensar que há no ato pedagógico um potencial performativo, ainda que nas práticas institucionais escolares prevaleçam as tentativas de apaziguamento e acomodação dos saberes em detrimento do exercício do pensamento do talvez.

No decorrer dos processos com os grupos, a operação de suspensão mostrou-se também como uma ferramenta que nos possibilitou visualizar algumas naturalizações a respeito do espaço escolar, por meio das recorrências no material empírico as organizei em quatro frases: a escola é um lugar que nega o corpo e padroniza comportamentos; a escola é um lugar que aprisiona; a escola é um lugar no qual o professor ensina e o aluno aprende; e a escola é um lugar que está em crise. Essas quatro frases trazem um emaranhado de outras naturalizações sobre a educação e a escola. Ao pensarmos sobre elas, abri-las, indagando-nos e formulando algumas respostas transitórias as dispusemos para o jogo de composição com nossas respostas, com outras formulações, criando assim espaços/tempos ficcionais, os quais tornamos público. Nossas questões ao encontrarem outros interlocutores retornaram a nós, em geral, como outras perguntas. Ao longo da análise do material e da escrita desta tese identifiquei, nas frases que condensam as naturalizações do espaço escolar trabalhadas por nós, pistas de aspectos relevantes na circunscrição da noção de currículos-performance, que ao longo dos capítulos foram desenvolvidas.

A primeira delas diz respeito à negação do corpo e à padronização dos comportamentos. Abordei num primeiro momento a negação dos corpos e sua relação com a padronização dos comportamentos, nesse sentido, inspirada nos escritos de Sibilia (2012), arguo que a escola como a conhecemos, com fortes traços da modernidade, não nega o corpo, mas ao contrário suas práticas são centradas na construção de corpos que atendam as demandas de um projeto social. Assim, o que a escola nega são determinadas corporeidades que fogem dos comportamentos desejados para este projeto social ao qual ela foi pensada para atender. Nessa lógica, os currículos seriam pensados privilegiando determinadas visões de mundo e desqualificando ou interditando outras. A perspectiva curricular a qual busco consubstanciar a performance, questiona a escolha dos conteúdos indagando sobre tal

padronização. Ao unir currículos e performance configuram-se cenários abertos para multiplicidade de subjetividades.

Outro aspecto que emerge da naturalização sobre a negação dos corpos na escola, ao olhá-la pelas lentes da performance, trata-se da disjunção entre corpo e mente no ato de aprender, ao compreender que o pensamento se produz numa dimensão não corpórea. O híbrido proposto neste trabalho, o qual designo como currículos-performance, parte do pressuposto de que é no e pelo corpo que se produzem saberes, pensamento e memórias, é no e pelo corpo que se aprende. Desenvolvo essa ideia um pouco mais no quinto capítulo tendo como base a noção de corpo de Spinoza e de aprender de Deleuze a partir dos escritos de Gallo (2017).

A terceira pista que visualizei, a partir das naturalizações por nós trabalhadas, diz respeito a escola como prisão. As manifestações dos performers dos grupos de criação em performance nos IFs e de alguns participantes do programa performativo *Cartas para Anita* relacionam a escola com a prisão destacando seu suposto distanciamento com o “mundo real”, o cerceamento de sua liberdade de escolha, das regras institucionais que limitam suas ações, que os colocam diante de tarefas que não gostariam de realizar, associando a ideia de liberdade à ausência de limites. Com efeito, as práticas formativas da instituição escolar não intentam atender aos desejos individuais, muitas vezes há ênfase na coletividade, assim como o contato com os saberes são de algum modo suspensos de seus usos sociais para que os estudantes possam estabelecer uma relação distinta, qual seja, a do exercício. A sensação dos performers no tocante ao isolamento do “mundo real”, provocado pela escola, instiga a pensar no mundo de relações que se estabelecem nesse espaço e com as quais os estudantes afirmam que aprendem sobre o mundo, ao menos foi o que nos levou a crer as experimentações com nosso programa performativo *Teia de Afectos* no IF Camaquã. Por essas razões, ao olhar para nossos processos de criação, entendidos pelos performers como um espaço de liberdade, identifica-se rapidamente a necessidade de regras, de limites autoimpostos, do exercício de atuação num espaço ficcional/real e ao mesmo tempo protegido das regras sociais. Desse modo, pressupõe-se que a noção de currículos-performance não seria o despojamento de regras, mas em alguma medida a invenção e escolhas de regras indispensáveis aos processos de criação, experimentados num espaço que ao mesmo tempo pertence ao mundo, mas não é o mundo entendido como real, está inserido entre as tantas instituições sociais, mas no qual é possível criar outras regras assim como também estudá-las.

Um quarto aspecto que emergiu das naturalizações elencadas pelos grupos e por meio das práticas desenvolvidas nos processos, de extrema relevância na escritura da noção dos

currículos-performance, refere-se às corporalidades dos atores que protagonizam o aprender. Os papéis sociais de professores e alunos ao serem descritos pelos performers os apontaram como antagonistas algumas vezes, sendo o papel do professor rígido, superior, detentor do saber que explica e transmite ao aluno os conteúdos já previstos nos documentos. Enquanto o aluno seria um corpo moldável, disforme, um corpo que ainda não é, mas se forjará na medida em que será moldado pelo que lhe for transmitido. Assim, o professor ensina e o aluno aprende, há entre eles uma hierarquia e uma separação, pois seus objetivos são distintos. O aprender nessa lógica, entendida pelos performers como uma das crenças no habitar a escola, está condicionado ao ato de ensinar, que se restringe à transmissão de signos.

A análise de nossas práticas alicerçada pelos trabalhos já desenvolvidos por Ciotti (1999, 2014), Rachel (2013), nos quais se encontra a noção de professor-performer e especificamente em Bonatto (2015) e Bonatto e Icle (2017) que agregam à noção de professor-performer a figura do estudante-performer contribuíram significativamente para pensar as corporalidades dos currículos-performance descritas no capítulo cinco. As corporalidades desses dois híbridos, professor-performer e estudante-performer, fogem aos papéis fixos e antagônicos descritos nos relatos dos performers e compreendidos por eles como naturalizações. Em vista disso, sugiro que as corporalidades que atuam em currículos-performance pressupõem, além da atuação marcada pela colaboração como propõem Bonatto e Icle (2017) ao serem pautadas pelas operações de suspensão, profanação e ficção implicam na composição de crenças, no jogo dessas como meio sem fim, movendo-se de maneira experimental, democrática e política.

O jogo de composição com as crenças é um dos aspectos apresentados no capítulo três, no qual abordo a operação de profanação. Perfaço tal operação elencando sua relação indissociável com o sagrado, com algo que foi interdito, com o jogo, o risco, o incômodo e a potência para o engendramento de algo que descaracteriza em parte os elementos em jogo. Ao seguir as pistas de Agamben (2007) destaco que algo só pode ser profanado na medida em que foi colocado em um espaço sagrado, mas ao mesmo tempo aquilo que é profanado conserva algo de sua sacralidade. No caso da pesquisa em tela, o jogo de composição com determinadas naturalizações do espaço escolar, destituiu-as de sua finalidade, como expõe Agamben (2007), emancipou-as de seu objetivo, permitindo um jogo sem fim. As composições produzem uma aparente desordem, na medida em que desloca algo de seu meio para ser rearranjado de outra forma, estabelecendo relações distintas das habituais. Há nesse jogo da operação de profanação a quebra intencional do equilíbrio o que abre espaço para o inesperado, para o incômodo e para o risco.

Sustento, por esses motivos, que há na operação de profanação de performance uma potência produtiva. Ao trazê-la para compor o híbrido currículos-performance pautando a minha prática como professora-performer me deslocou da tendência explicadora ligada ao papel social de professora, isso se deu por intermédio de ações planejadas conceitualmente, tanto em minhas proposições quanto nos programas performativos criados com os grupos. Nossas ações dispararam afetos e pensamentos em nós e nos participantes, mas esses em muito escaparam ao nosso controle. A performance ao entretecer-se com currículos evidencia que o ato de aprender não está necessariamente imbricado no ato de ensinar, tampouco há controle sobre o que se aprende.

Argumento, no capítulo quatro que não obstante a performance não crie narrativas, tais como no teatro, a operação de ficção constitui os programas performativos e os acontecimentos gerados por eles. Contudo a compreensão de ficção não antagônica ao real, mas como invenção, como construção é basilar. Nesse sentido a perspectiva pós-crítica de currículos e a noção de performance coadunam, ao compreender que não há uma realidade que antecede à ação humana de construir algo. Dito de outro modo, é por meio do olhar humano, do pensamento sobre algo e sua elaboração que se constitui aquilo que se entende como real. Nessa lógica real e ficcional não se opõem. Performance e currículos se encontram na medida em que ambos pressupõem que não há algo “natural” ou “essencialmente verdadeiro”, mas as duas noções ancoram-se na perspectiva filosófica de que o real é construído, portanto um jogo contínuo, móvel, jogos de poder-saber que valoram determinadas crenças como verdade. A partir desse ponto de vista proponho que ao fundir-se com a noção de currículos, a performance provoca movimentos que criam, ainda que transitoriamente brechas para outros reais latentes. Por tais razões descrevo três movimentos que identifiquei em nossas práticas nos grupos dos IFs como inerentes no que denomino de operação de ficção, quais sejam: movimentos experimentais, movimentos colaborativos e movimentos políticos.

O experimental a que me refiro não é nem um fazer para aprender como se faz, tampouco uma alternativa a determinada prática hegemônica. Os movimentos experimentais, partindo das proposições de Oiticica (2011) e dos estudos de Kastrup (2019) seriam ações organizadas por meio de regras, às vezes autoimpostas, conceitualmente estruturadas que colocam, no caso dos currículos-performance, professores-performers e estudantes-performers diante do que Oiticica (2011) descreve como fios soltos, um número aberto de possibilidades. Há nessa acepção de experimental a impossibilidade de reviver, de reproduzir o experimentado, ainda que se possa, incontáveis vezes, retomar os programas performativos.

Nesse sentido, os currículos criados a cada retomada serão únicos, o que confere uma dimensão efêmera ao ato de aprender. O efêmero diz respeito a não reprodutibilidade da vivência, imprimindo singularidade aos processos. Os movimentos experimentais não visam a chegar ao que está prescrito nos currículos, mas partem desses talvez, para criar o não previsto.

No tocante aos movimentos colaborativos descrevi como uma de suas principais características a condição de igualdade entre professores-performers e estudantes-performers. Aludindo a noção de igualdade encontrada no Mestre Ignorante de Rancière (2014), destaco que a igualdade da qual se trata aqui é a igualdade intelectual, na medida em que todos estão na situação de não saber no que tange aos percursos do projeto que têm em comum. Conquanto, a situação de não saber não se trata de um fingir não saber, nem o destituir dos saberes de cada um, posto que esses serão materiais de composição no processo de ficção/invenção do projeto comum. Destarte, os movimentos colaborativos enfatizam práticas coletivas nas quais há um projeto comum e não trajetórias individuais. Ainda, inspirada em Calvino (2015) atribuo aos movimentos colaborativos mais um aspecto, o *roubo criativo*, uma vez que obras de arte ou outros referenciais, de autoria de indivíduos que não compõem o grupo, servem de inspiração, de material para o jogo de composição ficcionado.

Posteriormente, dedico-me aos movimentos políticos da operação de ficção, sob o argumento de que nem toda performance é política, mas potencialmente se torna algo político. A noção de política de Rancière (1996) é fundante para pensar a dimensão política da operação de ficção. Ao entender política, seguindo as linhas do autor, como um ato, uma ação heterogênea à ordem policial que torna pública, por meio da igualdade intelectual a desigualdade na partilha das partes, destaco que nem toda performance é política, mas se torna algo político. De tal modo os currículos-performance não são políticos por si, mas as práticas, as relações estabelecidas com os conhecimentos tornam algo político na medida em que expõem ou medem as igualdades e desigualdades na partilha das partes por intermédio da lógica policial.

Por fim, busco no quinto capítulo ligar os fios soltos da experimentação de escrita desta tese por meio de uma síntese das principais ideias trabalhadas ao longo dos capítulos anteriores com foco na circunscrição de currículos-performance. Talvez o leitor e a leitora que me acompanham até aqui estejam se perguntando qual a razão de, nesta parte da tese, destinada às considerações finais, o título ser “por fim... currículos-performance são currículos perfeitos”. A resposta é bem simples. Acredito que a melhor síntese para tudo que foi exposto até aqui seja esta: currículos-performance, na medida em que buscam criar

cadernos sem linhas, tornam-se currículos perfeitos. Para que a leitora e o leitor compreendam melhor os convido para última performance de escrita *Etimologias poético-filosóficas*.

A palavra perfeito versa no dicionário (FERREIRA, 1999 p. 1308) com a seguinte definição:

[Do lat. *perfectu*, feito até o fim, acabado, terminado. Adj.1. Que reúne todas as qualidades concebíveis [...] 2. Que atingiu o mais alto grau numa escala de valores; incomparável, único, sem-par [...] 3. Que corresponde precisamente a um conceito ou padrão ideal. [...] 4. Ótimo, excelente, irrepreensível. [...] Executado ou fabricado da melhor maneira possível.

Perfeito é algo acabado, bem realizado, que denota algo feito com excelência, um padrão a ser seguido. O sentido de perfeito ao qual me refiro contraria essa definição. Pensei algum tempo sobre a palavra perfeito, como ela e suas variações incorporam-se em algumas frases incessantemente repetidas, tais como: “ninguém é perfeito”, “a perfeição não existe”, “só deus é perfeito”, “as palavras não são perfeitas”. Essa última frase foi a que me mobilizou a pensar sobre perfeição, a indagar o que é perfeito para além da definição que encontramos no dicionário. No que toca as palavras, sempre gostei de pensá-las não como o todo, mas como parte. No teatro o texto dramático nem sempre é o mais relevante, mas quando ele existe há nas palavras proferidas uma força. Assim como também sempre me agradou pensar que a palavra, ainda que não seja o todo, nos permite compartilhar pensamentos, sentimentos, descrições de momentos de intensidade, mesmo que elas sozinhas na maior parte das vezes sejam insuficientes para traduzir a potência da experiência vivida, como por exemplo, busco fazer ao escrever essa tese. As palavras não dão conta de tudo que nos passou, por isso não podem ser consideradas como uma transcrição dos acontecimentos, mas ao organizar o pensamento e transpô-lo para linguagem outra coisa se cria. Há alguns anos encontrei em algumas caixas, um livro que pertenceu ao meu irmão quando pequeno, tratava-se da primeira edição do Menino Quadrado do autor infanto-juvenil Zivaldo (PINTO, 1989). Ao ler para meu filho, encontrei a seguinte definição da palavra *pá* (ferramenta) e *lavra* (é porção ouro, mina de pedra ou metal precioso), resultando *pá lavra*.

Tal definição me encantou por retratar a palavra como ferramenta para cavar, abrir espaços desacomodar corpos e como lavra, mina de pedra ou metal precioso, como porção de ouro. A palavra para além de um entrave, uma dificuldade à comunicação eficaz é uma ferramenta que desenterra, mostra, esconde, nomeia, desacomoda preciosidades. A palavra é ferramenta preciosa, mas toda ferramenta de artesanaria necessita de destreza para manuseá-la. Por isso, parece-me que ao falar-se da incapacidade das palavras, de sua ineficácia para

dizerem o que se deseja, não seria dizer da própria inabilidade de quem a maneja? Com efeito há muito de inominável no vivido, mas até isso pode-se dizer por meio palavras: inominável, indizível, além da linguagem. Se a palavra é ferramenta torna-se necessário para que se efetue algum trabalho o encontro com outro corpo.

Acredito que é a centralidade da palavra e a sua demasiada idealização produz a desconfiança em relação a ela. Idealizar a palavra é pensar que ela, sozinha, é capaz de dizer o que desejamos. Idealizar a palavra nos distancia dela, de sua humanidade, assim como idealizar os corpos nos distancia deles. Idealizar a palavra é negar a ela um corpo, é aprisioná-la em expectativas, é negá-la potência de vida. As expectativas idealizadas não são perfeitas, elas matam a palavra. Eu gosto de pensar que as palavras são da ordem da perfeição, do que elaborei como perfeito.

Enfim, foi incomodada com a sentença de que as palavras não são perfeitas que me pus a pensar sobre a perfeição. Ao considerar a definição de Ferreira (1999) de perfeito, de fato elas, as palavras não o são. Por certo diante dessa definição quase nada o seria. A definição de perfeito me pareceu pouco generosa e me propus elaborar um novo significado para perfeito.

De acordo com Ferreira (1999 p. 1308) a palavra perfeito teria origem no latim (perfeito). Páginas antes o autor define o prefixo *per* também do latim, como “[...] movimento através; proximidade; intensidade; totalidade” (FERREIRA, 1999 p. 1305). Na mesma página há ainda a definição de *per* como preposição que posteriormente foi substituído pela preposição *por*. Se entre as definições para o prefixo *per* eu escolhesse a primeira, *movimento através*, perfeito poderia significar algo feito em movimento. Por outro lado, poderia substituir o *per* do início de perfeito pela preposição *por* o que denotaria algo *por ser feito*. Essas duas opções me parecem bem mais generosas que a primeira que remete a algo feito em totalidade. Destarte, a definição de perfeito a que me refiro quando afirmo que os currículos-performance são perfeitos sugerem que eles são currículos em movimento, currículos por serem feitos, em constante escritura, como cadernos sem linhas que estão por serem feitos (perfeitos).

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Tradução de Christina Baum. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2015.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações** (2005). Tradução e apresentação de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- AGRA, Lúcio José de Sá Leitão. Performance e documento, ou o que chamamos por esses nomes? **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 60-69, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-26602014000100060&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 de janeiro de 2019.
- ALMEIDA, Danilo Di Manno de. Educação: o silêncio dos corpos. **CAMINE – Caminhos da Educação**, Franca, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/56/48>. Acesso em: 12 de abril de 2020.
- ALICE, Tania. PARC (performance de arte relacional como cura): performance e somatic experiencing. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 396-412, maio/ago, 2015.
- ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias Culturais: uma cartografia das (re)invenções do conceito**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. **O Teatro Pós-dramático na Escola**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. O que Pode a Performance na Escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 83-106, jan./abr. 2017.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazzo Afonso. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARAÚJO, Alan Livan. **Práxis Intervencionista na Escola: experiências de ressignificação, deslocamento e insurgência**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013.
- ARQUIVO CARTAS PARA ANITA. Digitalização das cartas da performance “Cartas para Anita”. Camaquã. 2018. Arquivo confidencial não publicado.
- ARQUIVO CARTAS PARA ANITA. Digitalização das cartas da performance “Cartas para Anita”. 2019. Arquivo confidencial não publicado.
- AYERBE, Nerea. Documentando lo Efímero: reconsideración de la idea de presencia en los debates sobre la performance. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v.7, n. 3, p. 551-572, 2017. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-26602017000300551&lng=es&tlng=es. Acesso em: 23 de dezembro de 2018.

BARBOSA, Christiane Jaroski; BORBA, Mari Teresinha Panni. Silêncio dentro da sala de aula. **Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, n. 20, p. 83-98, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3611/4407>. Acesso em: 14 de março de 2020.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução de Marcus Antunes Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. Reflexões Sobre a Criança, o brinquedo e o brincar, a educação. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**: infância berlinense: 1900. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BEY, Hakim. **TAZ**: zona autônoma temporária. Tradução de Patricia Decia e Renato Resende. [s.n.]: [s.l.], 2013. Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface/4a_aula/Hakim_Bey_TAZ.pdf. Acesso em: 14 set. 2013.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação, democrática para o futuro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BONATTO, Mônica Torres. **Professor-performer, estudante-performer**: notas para pensar a escola. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BONATTO, Mônica Torres; ICLE, Gilberto. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 83-106, jan./abr. 2017.

BONFITTO, Matteo. **Entre o ator e o performer**: alteridades, presenças, ambivalências. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 2013.

BONFITTO, Matteo. The Artist is Present: as artimanhas do visível. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 83-96, jan./abr. 2014.

BORGES, Jorge Luís. A escrita do deus. In: BORGES, Jorge Luís. **O Aleph**. Tradução de Flávio José Cardozo. São Paulo: Globo, 2001. p. 121-127.

BRASIL. Lei nº 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, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 15 de mar. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/540698>. Acesso em: 22 de março de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 abr. 2020.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: el poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidós, 2006.

CAMPOS, Antônia J. M; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016. (Coleção Baderna).

CALVINO, Italo. Furtos com arte (conversa com Tullio Pericoli – 1980). In: CALVINO, Italo. **Mundo escrito e mundo não escrito**: artigos, conferências e entrevistas. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 65-78.

CAON, Paulina Maria. Jogos, performances e performatividades na escola: das experiências corporais à problematização de discursos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 107-130, jan./abr. 2017.

CARLSON, Marvin. **Performance uma Introdução Crítica**. Tradução de Thais Flores Nogueira Diniz e Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1023-1034, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-S1517-9702201610148595.pdf>. Acesso em: 14 set. 2013.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **O círculo dos mentirosos**: contos filosóficos do mundo inteiro. Tradução de Cláudio Figueiredo. São Paulo: Códex, 2004.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHEKHOV, Michel. **Para o ator**. Tradução Alvares Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CIOTTI, Naira Neide. **O Híbrido Professor-performer**: uma prática. 1999. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

CIOTTI, Naira Neide. **O Híbrido Professor-Performer**. Natal: EDUFRN, 2014.

COELHO, José Teixeira. **Moderno Pós-Moderno**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2001.

CONTRAFILÉ, Grupo. **A Batalha do Vivo**: publicação para exposição Playgrounds. São Paulo: MASP, 2016.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casemiro. A Contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, abr./jun. 2018.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos Estudos Culturais às Pesquisas Sobre Currículo: uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016.

DAWSEY, John C. Victor Truner e antropologia da experiência. **Cadernos de campo**, n 13, 2005, p.163-176.

DEBORD, Guy. Teoria da deriva. **Revista Internacional Situacionista**, Paris, n. 1, v. 2, 1958.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo** (1997). Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

DOSSIÊ IF Camaquã. Transcrição das gravações em áudio e whatsapp. Camaquã, 2018. Arquivo confidencial não publicado.

DOSSIÊ IF CAVG. Transcrição das gravações em áudio e whatsapp. Pelotas, 2019. Arquivo confidencial não publicado.

DOSSIÊ IF Restinga. Transcrição das gravações em áudio e whatsapp. Porto Alegre, 2019. Arquivo confidencial não publicado.

DUSIGNE, Jean-François. Quando as pesquisas sobre processos de criativos se tornam criações. In: ICLE, Gilberto (org.). **Descrever o inapreensível**: performance, pesquisa e pedagogia. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019. p. 83-104.

EMICIDA. **Amoras**. Companhia das Letras: São Paulo, 2018.

FABIÃO, Eleonora. Performance, Teatro e Ensino: poéticas e políticas da interculturalidade. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (org.). **Cartografia do Ensino de Teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 61-72.

FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: o corpo em experiência. **Revista do LUME - Núcleo interdisciplinar de pesquisas teatrais**, Campinas, n. 4, p. 01-11, dez. 2013.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Corpo, disciplina e subjetivação nas práticas de dança: um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil**. 2017. 241f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2017.

FASZIEN: geheimnisvolle welt unter der haut der haut. Buch und Regie: Kristen Esch. Hamburg: Doc. Station, 2017. (52 min.). Disponível em: <https://youtu.be/vTkyaUDATN8>. Acesso em: 23 de maio de 2020.

FÉRAL, Josette. Teatro Performativo e pedagogia. **Revista Sala Preta**, São Paulo, n. 9, p. 255-267, 2009.

FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades Contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

FLUSSER, Vilém. Da Ficção. **O Diário de Ribeirão Preto**, São Paulo, 26 ago. 1966. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga13/matraga13flusser.pdf>. Acesso em: 07 de novembro de 2018.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um Pacto Curricular: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma Base Comum Nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 69-89, abr./jun. 2016.

FUENTES, Marcela A. Performance, política e protesto. In: TAYLOR, Diana; STEUERNAGEL, Marcos. **O que são os estudos da performance?** Durham: Duke University Press, 2015. Documento eletrônico. Disponível em: <http://scalar.usc.edu/nehvectors/wips/performance-politics-and-protest-1>. Acesso em: 9 maio 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Omnes et singulatim: uma crítica da razão política*. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber: ditos & escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 355-385.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFRUS, Hubert L; RABINOW, P. **Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica para Além do Estruturalismo e da Hermenêutica**. São Paulo: Forense Universitária, 2010, p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FUÃO, Anna Schumacher Eder. **Performances de Tempos e Espaços na Escola: um estudo com professoras da rede pública**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 107p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2011.

GALLO, Silvio. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Silvio. O aprender em múltiplas dimensões. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 10, n. 22, p. 103-114, 2017.

GAROIAN, Charles R. Performance Artística como Pedagogia de Resistência. **Aprender**, maio, 2003.

GOMES, Eduardo Luís; FLOGLIATTO, Débora. O que os alunos tem a dizer? *In*: CATTANI, Antonio David. **Escolas Ocupadas**. Porto Alegre: CirKula, 2017.

HABITAR. *In*: ETIMOLOGÍA de Chile. [s.l.]: deChile, [2018?]. Disponível em: <http://etimologias.dechile.net/?habitar>. Acesso em: 2 abr. 2018.

HARTMANN, Luciana. Pequenos Narradores e Suas Performances de Fascínio e Assombro. *In*: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 191-217.

HARTMANN, Luciana. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performance narrativas de crianças imigrantes. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 83-106, jan./abr. 2017.

HARTMANN, Luciana; LANGDON, Esther Jean. Tem um corpo nessa alma: antropologia da performance no Brasil. **BIB**, São Paulo, n. 91, p. 1-31, 2020.

HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar, pensar. *In*: HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

HELLER, Alberto Andrés. **John Cage e a poética do silêncio**. 2008. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

HUBARD, Gabriela García. Quizás...Barthes e Derrida. **Acta Poética**, Ciudad de Mexico, v. 40, n. 1, p. 63-85, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistas-filologicas.unam.mx/acta-poetica/index.php/ap/article/view/846>. Acesso em: 10 de março de 2020.

ICLE, Gilberto. Para Apresentar a Performance à Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 11-22, 2010.

ICLE, Gilberto. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 9-27, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-26602011000100009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 23 de março de 2020.

ICLE, Gilberto. Da Performance na Educação: perspectivas para pesquisa e prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 9 -22.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica; PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e Escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 83-106, jan./abr. 2017.

HILST, Hilda. **A obscena senhora D**. Rio de Janeiro: Editora Globo: 2001.

JAPPE, Anselm. Os Situacionistas e a Superação da Arte: o que resta disso após cinquenta anos. **Baleia na Rede**, Marília, v. 1, n. 8, a. 8, p. 192 - 205, dez. 2011.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

JOVÉ, Glória. **Maestras contemporâneas**. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 2017.

KASTRUP, Virgínia; VERGARA, Luiz Guilherme. A potência do experimental nos programas de acessibilidade: encontros multissensoriais no MAM Rio. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, n. 14, p. 62-77, 2012.

KASTRUP, Virgínia. **Abecedário de Virgínia Kastrup: cartografias da invenção**. Rio de Janeiro: CINEA; LECAV; UFRJ, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/mTWns8ACYDU>. Acesso em: 11 ago. 2020.

KIRSHENBLATT-GIMBLETT, Barbara. Entrevista. In: TAYLOR, Diana; STEUERNAGEL, Marcos. **O que são os estudos da performance?** Durham: Duke University Press, 2015. p. 8-30.

KLINGER, Diana. Escrita de si como performance. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Niterói, n. 12, p. 11-30, 2008.

KOLOGY, Andressa; ROSAS, Rudy Heitor. Relações entre Estado e movimento social: a criminalização das ocupações estudantis. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, 3.; SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS, 4.; CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL, 3., 2019, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: [s.n.], 02-05 jul. 2019. p. 1-15.

LA REBELIÓN Pingüina: los estudiantes secundários chilenos contra el sistema. Dirección e producción: Carlos Pronzato. Realización: La Mestiza Audiovisual, Chile, 2007. (41 min.). Disponível em: https://youtu.be/3J_5EVhJaJQ. Acesso em: 23 jul. 2017.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro Pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LEHMANN, Hans-Thies. Teatro Pós-dramático Doze Anos Depois. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p.859 - 878, set/dez, 2013

LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia**. Companhia das Letras: São Paulo, 2013.

MACHADO, Marina Marcondes. A Criança é Performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-138, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. Guerra de maçãs e seus desdobramentos: a escola como paisagem performativa. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 83-106, jan./abr. 2017.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como Espaço-tempo de Fronteira Cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 32, maio/ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e Conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 02, n. 32, p. 45-67, abr./jun. 2016.

MCLAREN, Peter. **Rituais na Escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução Juracy C. Marques; Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1992.

MARTINI, Renato da S. A Fenomenologia e a *Epochê*. **Trasn/Form/Ação**, São Paulo, v. 21, n.22, p. 43-51, 1999.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em Defesa da Escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Experiência e Sentido).

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora. In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da Escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 19 - 40.

MEIRELES, Cecília. Confissão. In: SECCHIN, Antonio Carlos (org.). **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MEIRELES, Gabriela Silveira. **Tecnologia da formação docente no currículo dos blogs sobre alfabetização criados por professoras-alfabetizadoras**: saberes divulgados, relações de poder acioandas e sujeitos demandados. Belo Horizonte, 2017. 254 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

MERLET, Philippe. **Le Petit Larousse Compact**. Paris: Larousse, 2006.

MEDEIROS, Maria Beatriz. Performance, Charivari e Política. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 47-59, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-26602014000100047&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 17 de março de 2020.

MIRANDA, Wanderson Silva de. A Teoria dos Incorporados e a Filosofia do Acontencimento de Gilles Deleuze. **Rev. Interd. Cultura e Sociedade (RICS)**, São Luis, v. 5 n.2, p. 1 - 17, jul/dez 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Por entre ficções e descentramentos: discussões atuais de currículo e a psicologia da educação. **Psicologia e Educação**, São Paulo, v. 17, p. 11-36, 2003.

MOGARRO, Maria João. Currículo e conhecimento escolar: a sala de aula como espaço de construção de conhecimento escolar. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto Brito (org.). **Currículo**: entre o comum e o singular. [Livro eletrônico]. Recife: ANPED, 2018. p. 264-283.

MORICONI, Ítalo. **100 melhores poemas brasileiros do século**. São Paulo: Objetiva, 2001.

MOSÉ, Viviane. **A Escola e os Desafios Contemporâneos**. (ORG) Viviane Mosé. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, p. 13 - 86.

MUNHOZ, Angélica Vier et al. **Objetos de pensar**: exercícios para docência. Lajeado: Editora UNIVATES, 2020.

NARCISO, Pedro Felipe. Ocupações: cronologia. In: CATTANI, Antonio David. **Escolas Ocupadas**. Porto Alegre: CirKula, 2017. p. 151 - 158.

NARDIN, Thaise Luciane. P Professor-performer: didática menor para letramento performativo. **Linha Mestra**. Campinas, ano VII, n. 24, jan/jul 2014, p. 3234 - 3237.

NIETZSCHE, Friedrich Wihelm. **Vontade de Potência**. Tradução de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2011.

OITICICA, Hélio. **Museu é o mundo**. Rio de Janeiro: Beco Azogue, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das Políticas de Governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 mar. 2017.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira; PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, cultura e crueldade: para compor uma ética com Antonin Artaud e o teatro. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 615-644, maio/ago. 2013.

ONFRAY, Michel. **O ventre dos filósofos**: crítica da razão dietética. Tradução de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1990.

PAES, Bruno Teixeira; PIPANO, Isaac. Escolas de luta: cenas da política e educação. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 3-25 jan./mar. 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PARAÍSO, Marlucci Alvez. Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação e Currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, D. (ORG). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**, Belo Horizonte: Mazza, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do Caos uma Estrela Dançarina no currículo: invenção política com gênero em tempos de *slogns* "ideologia de gênero". In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (org.). **Pesquisas Sobre Currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 23 - 52.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PAZ, Luciana Athayde. **Entrevistas**. Porto Alegre, setembro de 2017. Entrevista realizada para o projeto de pesquisa de Performance e Currículo: um estudo a partir das ocupações estudantis no RS, Brasil. 2017. Não publicado.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra prática educativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2 p. 139-158, 2010.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e Educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 289-312, mar. 2012.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance Docente: sentidos e implicações pedagógicas. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 23 - 36. xx-xx.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia Crítico-performativa entre o próprio e o comum no espaço-tempo-escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 29-44, jan./abr. 2017.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; CONTE, Eliane. Pedagogia da Performance: da arte da linguagem a linguagem da arte. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 95 - 114. xx-xx.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; ICLE, Gilberto. Pedagogia performativa e seus não-lugares: reverberações da khôra a partir de Platão, Derrida e Agamben. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 121-137, 2018.

PHELAN, Peggy. Ontología del performance: representación sin reproducción. *In*: TAYLOR, Diana; FUENTES, Marcela. **Estudios Avanzados de la Performance**. Ciudad de México: FCE; Instituto Hemisférico de Performance y Política; Tisch School of the Arts; New York University, 2011.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos Cruzamentos Entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 89-114, 2010.

PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia Crítico-Performativa: encarnando a política da educação libertadora. *In*: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 37-58.

PINTO, Ziraldo Alvez. **O Menino Quadrado**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

PROVASI, Beatriz. Atos como Performance na Ocupação do Espaço Urbano: contra um modelo de cidade para os megaeventos. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 6, n. 3, p. 429-459, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-26602016000300429&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 2 abr. 2018.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor performer. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013.

RACHEL, Denise Pereira. Cartografando as Performances do Professor. **Cuerpo, Cultura y Movimiento**, Bogotá, v. 5, n. 2, p. 173-185, jul./dic. 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lilian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **Ódio à democracia**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

RASSLAN, Simone Nogueira. **A escuta, a canção e o silêncio**: matéria da educação. 2019. 196f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

RECHIA, Karen Christine; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PREVE, Ana Maria Hoepers. Elogio da escola: o desafio de pensar uma forma sem função. *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da Escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 09 - 18.

ROLNIK, Suely. Subjetividade em obra: Lygia Clark, artista contemporânea. **Projeto História**, São Paulo, v. 25, p. 43-54, 2002.

ROQUES, Sylvie. O Corpo Performativo: questões da cena contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 4-18, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-26602017000100004&lng=fr&tlng=fr. Acesso em: 13 de novembro de 2018.

SANTOS, Lucíola Licínio. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, n. 33, p. 01-22, 2017.

SANCHES, Eduardo Oliveira; SILVA, Divino José. Infância e Coleção: experiência e profanação em Walter Benjamin. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 379 - 396, abr/jun, 2018.

SARLO, Beatriz. A Oficina de Escrita. In: SARLO, Beatriz. **Sete Ensaios Sobre Walter Benjamin e um Lampejo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013. p. 29-40

SEFNER, Fernando. Ocupar é Viver a Escola. In: CATTANI, Antônio David (ORG) **Escolas Ocupadas**. Porto Alegre: Cirkula, 2017.

SCHECHNER, Richard. **Performance**: teoría y prácticas interculturales. Traducción de M Ana Diz. Buenos Aires: Libros del Rojas, 2000.

SCHECHNER, Richard. **Performance**: expérimentation et théorie du théâtre aux USA. Paris: Éditions Theatrales, 2008.

SCHECHNER, Richard. Restauración de la conducta. In: TAYLOR, Diana; FUENTES, Marcela. **Estudios Avanzados de la Performance**. Ciudad de México: FCE; Instituto Hemisférico de Performance y Política; Tisch School of the Arts; New York University, 2011.

SCHECHNER, Richard. Restauração do comportamento. In: BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator**: um dicionário de antropologia teatral. Tradução de Patricia Furtado de Mendonça. São Paulo: É Realizações, 2012.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O Que Pode a Performance na Educação, uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 23-36, 2010.

SEVILLA, Gabriela; SEFFNER, Fernando. A guinada conservadora na educação: reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11.; WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499465018_ARQUIVO_texto_completofazendogeneroversaofinalgabrielasevillaefernandoseffner.pdf. Acesso em: 03 jan. 2019.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Marose Leila e. **Intervenção Artística na Escola Pública**: reflexões de uma experiência na EMEF Des. Amorim Lima. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/86886>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SILVA, Caio Samuel Franciscati; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Base comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des) caracterizações. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2 p. 1538-1555. 2019.

SILVA, Rodrigo Lages. A ficção: uma aposta ético-política para as ciências. **Fractal Revista de Psicologia**, Niterói, v. 26, n. especial, p. 577-592, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche Curriculista: com uma pequena ajuda do professor Deleuze. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; MACEDO, Elizabeth Fernandes de (org.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto Editora, 2002. p.35 - 52.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo (1999). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SKLIAR, Carlos. **Lo dicho, lo escrito, lo ignorado**: ensayos mínimos entre educación filosofía y literatura. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.

SONTAG, Susan. **Ao mesmo tempo**: ensaios e discursos. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SOUZA, Mauro Araújo de. **Nietzsche**: viver intensamente, tornar-se o que se é. São Paulo: Paulus, 2009.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TAYLOR, Diana. **O Arquivo e o Repertório**: performance e memória nas Américas. Tradução de Eliane Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

TAYLOR, Diana. **Performance**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Asunto Impreso Ediciones, 2015.

TEIXEIRA, Ana. **Para algo aconteça**: 1998-2018. São Paulo: Pólen, 2018.

TRAVERSINI, Clarice Salette. O Desencaixe como Forma de Existência da Escola Contemporânea. *In*: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorin (org.). **Estudos culturais e educação**: desafios atuais. Canoas: Ulbra, 2012. p. 173-186.

TRAVERSINI, Clarice Salete; ANDRADE, Sandra dos Santos; GOULART, Marcos Vinícios. A problematização em Foucault como ferramenta para analisar projetos de futuro de jovens estudantes: intersecções entre gênero e currículo. *In*: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina Silva (org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Editora, 2018. p. 175 - 198.

TODD, Mabel Elsworth. *The Thinking Body: a study of the balancing forces of dynamic man*. Princenton Book Company Pub, 1937.

TURNER, Víctor W. **O Processo Ritual**: estrutura e anti-estrutura. Tradução de Nancy Campi de Castro. Petrópolis, Vozes, 1974.

WEISS, Raquel Andrade. Efervescência, dinamogenia e a ontogênese social do sagrado. **Mana** vol, 19, n. 1 Rio de Janeiro, abr. 2013.

VAZ, Sérgio. **Colecionador de pedras**. 2. ed. São Paulo: SP. Global, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Cultura. **Contrapontos**, Itajaí, a. 2, n. 4, p. 43-51, jan./abr. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, Cultura e Sociedade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 5, n. 9, p. 157-171, jul./dez. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 8, n.100 - Especial p. 947-963, out/2007