



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS**

**Igor Passos Pires**

**Cantos de um educartista: a prática performativa como caminho  
pedagógico**

**Brasília  
2019**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS**

**Igor Passos Pires**

**Cantos de um educartista: a prática performativa como caminho  
pedagógico**

Trabalho apresentado ao Departamento de Artes  
Cênicas – CEN da Universidade de Brasília, como  
requisito parcial para conclusão de Graduação em  
Licenciatura em Artes Cênicas, sob orientação da  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Roberta Kumasaka Matsumoto

**Brasília  
2019**

**Igor Passos Pires**

**Cantos de um educartista: a prática performativa como caminho pedagógico**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
Curso de Licenciatura em Artes Cênicas

Data de aprovação: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roberta Kumasaka Matsumoto (CEN/UnB)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiana Marroni (CEN/UnB)

---

Prof. Dr. Graça Veloso (CEN/UnB)

À mãe terra e todas suas forças de vida que me impulsionaram e impulsionam em um movimento para além de mim: por todos encontros que tive, que me possibilitaram ser tudo aquilo que sou, perceptível e imperceptível, visível e invisível, é que pulso e vibro a força que há no viver. As possibilidades da vida não se esgotam...

## **AGRADECIMENTOS**

Antes do início já havia um movimento de águas e ventos que me faziam navegar por estes territórios. E nessas águas e nesses ventos encontrei e desencontrei muitas e muitos – homens, mulheres, palavras, flores, animais, fadas, bruxas, imaginações e realidades. E foi graças a força de toda essa existência que me ultrapassa e me compõe que aqui consegui chegar. Posso citar alguns nomes e outros que esquecerei aqui, na linguagem, mas nas forças que me vibram, estes e estas ainda estarão.

Agradeço primeiramente à minha Mãe, Hilda Maria Passos Pires que tanto me ensina e tanto me apoia. À esta que foi e ainda é meu primeiro e melhor lar.

A meu pai, Nicivaldo José Pires, primeiro grande pensador que conheci. Guardo seus ensinamentos em todo meu corpo. Toda minha alma.

À minha irmã Yara Bruna Passos Pires e minhas sobrinhas Ariel Pires de Moraes e Valentina Pires de Moraes que tanto me enchem de orgulho, que tanto me são morada, que tanto me ensinam sobre o que é e o que pode ser a vida.

A meus amigos e amigas, Bárbara Honorato, Gabriela Fernandes, Beatriz Mendes, Mariana Munareto, Aíssa Bianca, Úllima de Oliveira, Octávio Villaronga, Janaína Leite, Henrique, Victor Hugo Leite, Thiago Vilanova, Deize Kelly, Gustavo Elisson que tanto me ensinaram, que tanto me ouviram e me apoiaram. Sem vocês o caminho não teria cor, nem sabor.

A meu mestre Rodrigo Coelho Bragança, por despertar o movimento do questionamento, por sempre me possibilitar olhar além, pensar além, ser além. Por ter me acolhido e possibilitado o desenvolver de meus primeiros passos como docente. Amo muito e sempre!

À minha mestra Simone Reis, por todo ensinamento, por todas bobagens inúteis, por toda possibilidade de “outrar-se”, por me fazer entender que no riso e na ironia existe uma força mágica... que na inutilidade existe um mundinho rico para existir. Por ter me feito entender que, antes de tudo, teatro e performance se faz naquilo que ainda não se sabe... (e sempre será uma brincadeira de não saber-sabendo que não se sabe). Viva a potência que há no se permitir ser bobo!

A meu mestre André Luís Gomes por todo amor, alegria e sabedoria.

Ao mestre Pedro Russi, por todas invenções e delírios do verbo. Por todo movimento do pensar nas aulas de Tópicos Especiais em Comunicação 3. Sim, o pensamento deve ser herege!

A meu mestre Graça Veloso, por toda escuta e paciência, por toda calma e sabedoria que não se medem nem se traduzem em palavras. Sou grato pelos belos e alegres encontros.

À minha mestra Juliana Liconti, que acreditou em mim no momento em que nem eu mesmo acreditava. Obrigado pelo acolhimento e por ter me aberto os olhos para um mundo que pulsa além do que a retina pode captar.

A minhas alunas e meus alunos. Sem vocês nada disso seria possível e eu não seria tão eu quanto sou agora. Obrigado por tanto me ensinarem e me fazerem acreditar sempre e tanto. Juntos somos maiores.

Por fim, à minha mestra orientadora, Roberta Matsumoto, por toda sabedoria, acolhimento e paciência no decorrer desse trabalho. Por ter aceito essa ideia mesmo quando para mim ainda era semente. Pela parceria durante meus anos de UnB, por mostrar que sim, é no caminhar cuidadoso que se pode enxergar através de toda escuridão e que as coisas importantes, essas levam tempo. Te amo no mais profundo e belo que há em mim!

“Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.  
Prezo insetos mais que aviões.  
Prezo a velocidade  
das tartarugas mais que a dos mísseis.  
Tenho em mim esse atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado  
para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo.”

Manoel de Barros

“Viver é muito perigoso.... Porque aprender a viver é que  
é o viver mesmo... Travessia perigosa, mas é a da vida.  
Sertão que se alteia e abaixa... O mais difícil não é um ser  
bom e proceder honesto, dificultoso mesmo, é um saber  
definido o que quer, e ter o poder de ir até o rabo da  
palavra.”

Guimarães Rosa

“Quero escrever movimento puro.”

Clarice Lispector

## RESUMO

O presente trabalho visa analisar e discutir como práticas performativas na educação, em específico em aulas de teatro, são potentes para reflexão e invenção de novas formas de agir e entender o espaço escolar a partir da perspectiva do professor, buscando pistas, desde a performance, para repensar o espaço institucional e o que pode o corpo na escola – no que diz respeito ao corpo cênico e ao corpo social. A pesquisa foi desenvolvida a partir de oficina teatral com alunos do ensino médio da escola Centro Educacional 11, em Ceilândia, cidade satélite do Distrito Federal, no período de março de 2018 a agosto de 2019.

**Palavras-chave:** Performance; Educação; Corpo; Invenção; Pedagogia Teatral.

## ABSTRACT

The present research aims at analyzing and discussing how performative practices in education, specifically in theater classes, are potent for reflection and invention of new ways of acting and understanding the school space from the teacher's perspective, looking for clues, from the performance, to rethink the institutional space and what the body can do at school - with regard to the scenic body and the social body. The research was developed from a theatrical workshop with high school students at Centro Educacional 11 school, in Ceilândia, satellite city of the Federal District, from March 2018 to August 2019.

**Key words:** Performance; Education; Body; Invention; Theatrical pedagogy.

## SUMÁRIO

<b>NOTA DE ENCONTRO.....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. O INTERVALO ACABOU.....</b>	<b>14</b>
1.1 Dialogando com Michel Foucault e Suely Rolnik: Disciplina & corpos dóceis & micro e macropolítica & corpo vibrátil.....	14
1.1.1 Com a palavra, Michel Foucault.....	14
1.1.2 Com a palavra, Suely Rolnik.....	19
1.1.3 Das duas palavras, algumas pistas.....	28
<b>2. PERFORMANCE E EDUCAÇÃO: CAMINHOS, POSSIBILIDADES, PULSAÇÕES.....</b>	<b>30</b>
2.1 Algumas palavras sobre a escola.....	30
2.2 Uma pausa poética.....	33
2.3 Cantos de um educartista: dando língua ao caminho performado.....	38
<b>CANTO-POUSO: ENTRANDO NO RIO PARA UM (ÚLTIMO) MERGULHO.....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>52</b>

## NOTA DE ENCONTRO

Parafrazeando Clarice Lispector, eu espero que isto pare nas mãos daqueles e só aqueles, que entendem que este trabalho **não tira** nada de ninguém. Enquanto G.H dá à Clarice uma alegria difícil, mas que chama-se alegria, este(s) processo(s) me dão **possibilidade** de ser apesar de. Logo, chamo isto também de **alegria**.

Se você está com esse trabalho em mãos, peço que **seja vulnerável**. Não tenha medo de explorar suas **vontades**: *risque, anote, grife, cole, corte, lamba, jogue terra, grave um vídeo, reproduza, me ligue para conversar, conte segredos, me julgue, cole flores, arranque o que foi feito, risque por cima do riscado, invente, amasse, tome algo para si, me dê algo, deixe uma nota de algo que comprou, uma foto de seu fim de semana maravilhoso ao lado de alguém especial, o desabafo de um dia ruim, acrescente livros à referência, músicas, filmes, reescreva esta nota. Conte-me algo que mudou sua vida. O que sentir vontade.* Este trabalho não é mais meu, **é nosso e ele só acontece em relação**. Que deixemos acontecer, pois, uma grande teia de afetos-escritos-trocados.

Ao longo da leitura-produção, **você me encontrará** em diversos caminhos. Para construção destes **caminhos** fiz uso de histórias e inquietações pessoais, assim como de encontros com outras vozes.

Espero, por fim, **poder deixar rastros** em seu caminho, assim como espero **ansioso** pelos rastros que você há de deixar. Vire a página para começar essa **trajetória-encontro** com alguém que começa a se descobrir no campo artístico e educacional.

## INTRODUÇÃO

Havia uma criança, tímida, mas ousada, que queria ser dono de museu. Nunca tinha ido a um, mas fabulava as possibilidades daquele espaço. Ao longo do tempo foi deixando esse sonho de lado. Por algum motivo queria mesmo era a vida que transborda. Era o desejo pela vida em seu fervilhar. Decidiu ser professor. Primeiro de matemática, depois de inglês, um dia, de sociologia, quase parou na filosofia – que ainda o acompanha em cada passo dado – e no fim, foi parar em Artes Cênicas. Por muito tempo essa mesma criança, agora, meio Alice<sup>1</sup>, tão grande, mas tão pequena – movimento duplo do existir – não entendia o motivo de ter escolhido as Artes Cênicas. Mas hoje, ao escrever essas palavras talvez entenda alguns motivos, ou não... sabe-se lá, deixo a dúvida acontecer, ela é válida enquanto movimenta.

E agora, essa criança-eu-mesmo, precisa pensar sobre educação. Pensar sua prática docente e movimentar em palavras todo esse vibrar que é ser-estar professor. Ser, por ser algo que não consigo, hoje, retirar de minha existência, e estar, pois não acabado, sempre em movimento. Pensar sobre educação a partir das artes cênicas: pensar a educação enquanto corpo-em-movimento no mundo – mundo esse em constante transformação, em um processo de constante invenção. Invenção: conceito caro a este trabalho. Aqui, invenção é entendida como proposto por Virgínia Kastrup (2007). Segundo a pensadora, há uma diferença entre criação e invenção. A criação parte da reconhecimento, dando-se, portanto, a partir do já existente, buscando respostas para os problemas já postos. Em contrapartida, a invenção está para a cognição dando-se a partir da problematização do/no existente, não com o intuito de formular, como na criação, respostas novas para o que já existe, mas sim no sentido de um novo que advém do encontro problematizador. Nas palavras de Kastrup, a invenção

[...] não opera sob o signo da iluminação súbita, da instantaneidade. Esta é somente sua fenomenologia, a forma como ela se dá à visibilidade. A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é uma prática de tateio, de experimentação. (2007, p. 27)

A invenção entendida dessa forma é a possibilidade de compreender que tudo é engendrado no encontro, no agenciamento. Nesse sentido, quando afirmo que a invenção é importante para meu trabalho – não só na escrita, mas na pesquisa, na prática, no ir-sendo com o mundo – entendo que a tessitura só é possível a partir do olhar com outros olhos aquilo que me cerca. Explico melhor: enquanto arte-educador, educador-artista - ou o melhor seria

---

<sup>1</sup> Refiro-me a personagem de Lewis Carroll, Alice, dos romances Alice no País das Maravilhas (1865) e Alice através do espelho (1886).

educartista<sup>2</sup>? - penso essa relação do aprender, do ensinar, do comungar com um grupo como um lançar-se ao mar. Lançar-se ao mar entendendo que não há território fixo, existem caminhos que, temporariamente se territorializam, mas em seguida se desterritorializam, logo, as relações dependem do tempo. O tempo: mestre e matéria desse movediço caminho que é a vida.

O que seguirá fala de como, em minhas andanças como educartista, em uma oficina de teatro desenvolvida no Centro Educacional 11, em Ceilândia, práticas performativas me possibilitaram repensar o trabalho docente, gerando pistas para uma prática que abra possibilidades de existir, ensinar-aprender e produzir que olhe a partir das vias do desejo, da vontade de pertencer entendendo o docente como educartista. Nesse caminho, o aprender perpassa não só os alunos e as alunas, mas também o educartista. A prática do educartista começa no entendimento que o aprender nunca se esgota. Entendo que o aprender, como afirma Kastrup (1998), é “ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente”, assim, aprender é movimentar algo e deixar-nos movimentar por esse algo, sem ponto de chegada ou certezas do que emergirá do encontro. É não ser, mas ir- sendo relação atual com o mundo. Aprender é estar aberto aos atravessamentos do caminho e recebê-los, sem pré-conceitos, receber e agir com: agenciar. Portanto, o educartista é atravessado por aprendizagens constantes. O educartista é antes de tudo um aprendiz.

Mais do que respostas, busco friccionar questões. Pistas e rastros de possíveis respostas surgirão, mas que estejamos certos e certas de que estas são passageiras, resposta-momento, respostas que em vez de definir e enrijecer, abrem caminhos para novos problemas, novas conexões, novas possibilidades, portanto, as entendo como respostas-rizoma<sup>3</sup>.

No primeiro capítulo, intitulado **O intervalo acabou**, apresento a estrutura escolar, buscando movimentar um questionamento: “qual o espaço e o que pode o corpo na escola?” e

---

<sup>2</sup> Educartista pois, a meu ver, existe uma relação indissociável entre o ser-estar artista e o ser-estar educador. Os dois se atravessam, se contaminam, se compõe e decompõe concomitantemente. É esse entendimento de educartista que me possibilita, hoje, estar aberto ao mundo: pois como artista, preciso estar disponível as coisas que ultrapassam o primeiro olhar e como educador preciso estar aberto ao outro, ao movimento do outro em mim. Os dois juntos me permitem – educartista – tecer uma relação ética-estética-política dentro da educação e da arte, entendendo educação como possibilidade artística e a arte como possibilidade educativa, pensando as relações, pensando as possibilidades, entendendo o trabalho pedagógico a partir de uma noção rizomática em que as condições do artista e do educador se conectam de formas amplas, múltiplas, constantemente novas e atuais. Educartista como possibilidade de me aproximar do sujeito da invenção.

<sup>3</sup> Entendo rizoma como proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2000). Para os filósofos, “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e...". Nesse sentido, quando proponho a ideia de resposta-rizoma, entendo que, durante o processo de pesquisa e escrita, as respostas não foram raiz, pelo contrário: sempre abriram mais possibilidades que abriam a novas e a novas: um movimento intenso tecido que continua a se multiplicar.

como essa estrutura apresentada obstrui e afasta as veias de potência da vida, do desejo, produzindo um território que anestesia o corpo. Como referencial teórico recorro a Michel Foucault e seus conceitos de disciplina e corpos dóceis e Suely Rolnik e seus conceitos de corpo vibrátil, macropolítica e micropolítica.

No segundo capítulo, **Performance e educação: caminhos, possibilidades, pulsações**, faço um contraponto ao quadro apresentado anteriormente, buscando compreender como a prática da performance na educação possibilita repensar o que pode um corpo na escola, no sentido de vivenciar esse espaço a partir de suas potências. Para tal, recorro à Eleonora Fabião, Gilberto Icle e Marcelo Pereira e suas discussões a respeito de performance e educação, além de ir costurando/identificando tais questões a partir da oficina teatral desenvolvida no Centro Educacional 11, em Ceilândia, com alunos e alunas do ensino médio no período 2018-2019.

## 1. O INTERVALO ACABOU

Antes de seguir, peço licença a você, que agora me lê, para contar uma pequena história:

“Quem foi, foi. Quem não foi não vai mais!” Essas são as palavras mais antigas que me vem à mente quando penso meu caminho na escola. Elas datam e marcam, atravessam o ano de 2003. Durante esse ano estudei na Escola Classe 50, localizada na região administrativa Ceilândia. No dia em que essa frase foi proferida pela professora, fazia sol. Por algum motivo que já não anda comigo, todas as séries fizeram intervalo juntas. O banheiro masculino estava cheio de garotos maiores, garotos que me causavam medo – medos criados e medos vividos, masculinidades que, naquela época me pareciam perigosas, intimidadoras – e eu estava com muita vontade de fazer xixi mas preferi não encarar o medo de entrar naquele espaço que, naquele instante eu acreditava não ser bem-vindo. O sinal tocou e fui para sala. Ao chegar, imediatamente uma aluna pediu para ir ao banheiro. Aquele pedido fez enfurecer a professora: “você acabou de voltar do intervalo! Pode segurar, você teve tempo de ir. Não foi por não querer. Vai ter que esperar!” Olhou para turma: “Quem foi, foi. Quem não foi, não vai mais. Agora ninguém vai mais ao banheiro! O intervalo acabou”. E assim seguiu a aula. Mas eu só tinha seis anos e muita vontade de fazer xixi. Alguns minutos depois era impossível esperar, o líquido quente escorreu pelas pernas, por minhas pernas e das pernas para o chão e do chão para frente. A sala era dividida em grupos, logo, haviam espaços vazios de um grupo a outro e de meu grupo ao outro, um rastro quente escorria. “Ih, tia! Alguém fez xixi!” Risos. Pele quente igual ao líquido. Olhar enraivecido da professora: “Q-u-e-m f-o-i?”. Silêncio. As lágrimas quentes me denunciaram. A tríade da quentura: lágrima, pele e xixi. “Igor, por que você fez isso?” Mais silêncio. Nesse instante a professora me leva para fora da sala e repete a pergunta. Única resposta possível: “tia, você que disse que ninguém ia ao banheiro porque o intervalo tinha acabado!” (Eu carregava em mim o medo e a ousadia, coexistência dos opostos). Um suspiro. “Espero que isso não se repita. Se não dá pra esperar, avisa! Você já é um rapaz, não pode fazer isso. Tem que se comportar como o rapaz que você é! Olha, se isso se repetir, vou te levar pra sala do castigo: lá é escuro e tem um esqueleto, viu?!” Nesse instante ela já não era mais minha tia da escola, muito menos minha professora, era uma pessoa má. Alguma coisa me dizia que não poderia chorar, então segurei mais uma vontade. Uma distância profunda foi criada entre nós. Depois do ocorrido, durante muito tempo da minha vida, fiquei com medo de pedir para ir ao banheiro, de falar com professores sobre minhas necessidades ou fragilidades, dificuldades. Depois disso, por muito tempo guardei minhas dúvidas para mim. (LEMBRANÇA, Minha. Acontecida em 2003, relembrada em 2019. Sem paginação).

### 1.1.Dialogando com Michel Foucault e Suely Rolnik: Disciplina & corpos dóceis & micro e macropolítica & corpo vibrátil

#### 1.1.1 Com a palavra, Michel Foucault

Em um tal início, aprendizagem e trabalho possuíam uma relação intrínseca. Se, inicialmente, entendermos trabalho como uma “ação dirigida por finalidades conscientes a resposta aos desafios da natureza, na luta pela sobrevivência” (ARANHA, MARTINS, 1986, p. 5) e aprendizagem como “constituir um campo problemático que inclui o problema e suas

condições de resolubilidade” (KASTRUP, 2007, p. 94), podemos aferir, portanto, que a dupla aprendizagem-trabalho constituía o processo de produção do sujeito e do mundo em uma relação dialética: ao passo em que se produziam soluções para os problemas da sobrevivência, ia-se produzindo, também, possibilidades outras de existir e de entender o mundo: “pelo trabalho, o homem transforma a natureza. Essa atividade se distingue da animal porque é dirigida por um projeto (antecipação da ação pelo pensamento) e, portanto, é deliberada, intencional” (ARANHA, MARTINS, 1986, p. 55). Nesse sentido é a partir do trabalho que os sujeitos produzem a si e ao mundo em que habitam. Ora, caso não fossem aprendidos modos de se relacionar com o meio em que se encontrava, o trabalho seria inviável, já que as formas de lidar com os problemas não seriam conscientes, mas sim puro impulso momentâneo de ação. Assim sendo, não haveria nem trabalho, nem aprendizagem. Entretanto, no decorrer da história a noção de trabalho modifica-se. O trabalho passa a ser visto como algo negativo, algo destinado a pessoas inferiores. O trabalho passa a ser visto e operado como forma de dominação e coerção<sup>4</sup>.

Segundo Aranha e Martins (1986) durante o século XVII ocorreram diversas transformações sociais e econômicas: as técnicas de produção se aperfeiçoam e inicia-se o movimento de acumulação de capital, além da ampliação dos mercados. Tal movimento permitiu a compra de matéria-prima e de máquinas, fazendo com que muitas pessoas se vissem obrigadas, para sobreviver, a vender sua força de trabalho em troca de um salário. Essa divisão opera mudança não só no modo de relação entre aprendizagem e trabalho (já que a relação dialética se dissolve e suas finalidades também se distinguem) mas também no modo de relação com o corpo. Detenhamo-nos nesse ponto: o papel que o corpo começa a ocupar nas relações de poder.

Com o advento das revoluções industriais, do capitalismo e da globalização, a produtividade em massa ganha um lugar de destaque. Para tal produtividade, além do bom desempenho das máquinas, é preciso um bom desempenho do corpo do trabalhador, não em um sentido atlético, mas em um sentido de desempenho de força. Vale ressaltar que esse desempenho gera impactos não somente no modo de operar das fábricas, mas também em como a sociedade se estrutura; em como o corpo é vivenciado em sociedade, logo, esse controle opera não apenas no desempenho de forças, mas também nos desempenhos sociais. Adestra-se o corpo para o que pode e o que não pode, o corpo passa por um processo de alienação e

---

<sup>4</sup> De acordo com Aranha e Martins (1986), desde a bíblia o trabalho já possuía uma visão negativa. Na Grécia, o trabalho manual estava associado à escravidão. A própria etimologia da palavra sugere um meio de tortura.

dominação. Um dos dispositivos para esse controle é a disciplina, entendida por Michel Foucault como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade” (1987, p. 118). Ou seja, para além de uma sujeição física, o corpo também passa por um processo de sujeição subjetiva, em que seu modo de ser no mundo, seus gostos, suas práticas passam pelo crivo desta disciplina. Disciplina essa desenvolvida por instituições: o trabalho, a família, a igreja, a escola... Disciplina do “bom comportamento”, do aceitável, sendo o aceitável aquilo que não ameaça a estrutura e as formas de poder estabelecidas.

Para avançarmos, pensemos no famoso filme de Charles Chaplin, *Tempos Modernos* (1936). No longa, temos o personagem Vagabundo, operário de uma fábrica. Ao longo da trama há uma relação de dominação das máquinas sobre ele e nesse processo vários percalços acontecem o levando para a prisão. Já na prisão, o personagem conhece uma garota órfã. Ambos tentam encontrar modos de lidar com as dificuldades e adversidades da vida moderna. Nesse momento, nos interessa perceber que há, ao longo de todo o filme, a necessidade de um desempenho específico para o bom funcionamento da fábrica, tanto no sentido de produção, como no sentido de manutenção da ordem vigente, sendo que, o que foge desse enquadramento passa a ser visto como passível de punição, torna-se o estranho e o estranho, necessário de correção ou exclusão. Para melhor exemplificação, dê uma pausa e observe a cena que se encontra na página seguinte.

*/momento de pausa/  
/retorno/*

Na cena, cada personagem é responsável por apenas uma etapa da produção: é perceptível a necessidade de um movimento repetitivo, em determinado espaço de tempo para dar conta do movimento da esteira. Esse ato repetitivo é um bom exemplo do desempenho-adestrador que é exigido dos operários em seus trabalhos. Vale ressaltar que cada personagem só tem ciência da sua parte na produção, ou seja, não domina o produto final, é alienado dessa informação. Um ciclo vicioso se instaura: muito tempo trabalhando, sem um sentido claro. Pouco tempo para produzir sentido em sua vida, para experimentar a vida. Um ciclo vazio, longe da potência da vida. Uma vida servil em que não se crê, nem se enxerga enquanto servo.

Chama-nos atenção, também, o agir de Vagabundo. Nesse agir é perceptível uma tentativa que caminha contra o rigor disciplinar e essa prática o leva, aparentemente, ao caos:



ao não se enquadrar nessa estrutura disciplinar é logo mandado para a prisão, excluído, como se fosse uma peça (física e subjetivamente) defeituosa, que causaria danos à estrutura. Vagabundo não é, nessa lógica, um corpo em bom desempenho. A partir dessa perspectiva, a relação que se instaura com o corpo é uma relação de submissão: o corpo do operário precisa ser moldado em prol de um bom desempenho, caso contrário, é eliminado, trocado, reforçando a ideia de um corpo-objeto:

A disciplina fabrica assim corpos submissos, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma capacidade que ela procura aumentar e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. [...] a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 1987, p. 119)

Submissão essa que inverte os valores de ser humano e máquina: a máquina e a produtividade acabam por ser mais importantes do que a vida do ser humano, transformando esse, por tanto, em objeto, trocável, manipulável, descartável. Além disso, o processo de disciplina manobra, ainda, as questões de individualidade e multiplicidade dos sujeitos, “a tática disciplinar se situa sobre o eixo que liga o singular e o múltiplo. Ela permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada”. (FOUCAULT, 1987, p. 127). A existência e suas múltiplas possibilidades se veem reduzidas. O sistema obriga o sujeito a trabalhar cada vez mais para manter suas necessidades básicas além de ter, aparentemente, acesso a uma vida melhor, mas que é exterior a si, é produzida e ofertada por um mercado atrelado aos interesses do capital. De acordo com Foucault (1987) em um “bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil” (p.130) logo, as jornadas de trabalho longas, os movimentos repetitivos, a falta de tempo para o ócio ou para as coisas “inúteis” geram um movimento de alienação de si e do mundo.. O corpo, agora docilizado<sup>5</sup>, se vê distante de si mesmo e próximo à uma vida produzida em estufa<sup>6</sup>.

Aqui uma pausa para que possamos, em seguida, avançar: todo esse processo disciplinar, demonstrado anteriormente através do emprego do corpo no trabalho, se encontra disseminado em diversas áreas sociais. O modo como se estrutura a sociedade se baseia na

---

<sup>5</sup> Michel Foucault (1987, p. 118) afirma que um corpo dócil é um corpo que “pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”, em prol de um desempenho que será útil para o Estado. Portanto, o corpo dócil é o resultado do intenso trabalho da disciplina.

<sup>6</sup> Uma vida produzida em estufa pois é toda articulada, pensada e ofertada por um sistema que tem, como objetivo, se manter, se reforçar e ampliar seus lugares de acesso e domínio.

prática da vigilância, da disciplina: há vigilância nas ruas, nas escolas, nas famílias. Há modos de se portar, há modos de agir, há formas “corretas” de existir, do que se pode fazer. Os ruídos que interferem nesse modus operandi pré-estabelecido são totalmente excluídos. Quem pode andar de mãos dadas? Como se deve andar? Quem é valorizado em termos de obediência e eficiência nas escolas? Qual o lugar do caos? Quem é o chefe? O que quer e o que pode o Estado? Esse controle disciplinar, vigilante exerce uma anestesia no corpo, no que pode sentir o corpo, no que pode o corpo para além daquilo que se espera (ou impõe a ele) dele. E aqui, quando digo corpo não me refiro apenas ao corpo enquanto matéria, mas também a um corpo que é atravessado por forças.

### **1.1.2 Com a palavra, Suely Rolnik**

Segundo Suely Rolnik (2006) os órgãos de sentido possuem uma dupla capacidade: a cortical e a subcortical. A capacidade cortical diz respeito à “apreensão do mundo em suas formas para, em seguida, projetar sobre elas as representações de que dispomos, de modo a lhes atribuir sentido” (p. 12). Essa capacidade nos é mais presente, já que está associada, segundo a autora, ao tempo, à história dos indivíduos e a própria linguagem. A partir dessa capacidade “erguem-se as figuras de sujeito e objeto, as quais estabelecem entre si uma relação de exterioridade, o que cria as condições para que nos situemos no mapa de representações vigentes e nele possamos nos mover” (p. 12). Já a capacidade subcortical, nos permite “apreender a alteridade em sua condição de campo de forças vivas que nos afetam e se fazem presentes em nosso corpo sob a forma de sensações” (p. 12). Essa capacidade é nomeada por Rolnik como corpo vibrátil<sup>7</sup>. Diferentemente da capacidade cortical, o corpo vibrátil está desassociado da história do sujeito e da linguagem. Rolnik afirma que, com o corpo vibrátil “o outro é uma presença que se integra a nossa tessitura sensível, tornando-se assim, parte de nós mesmos” (p. 12). Vale ressaltar que a relação entre capacidade cortical e capacidade subcortical não se dá de maneira separada, mas sim, de maneira paradoxal. A tensão desse modo paradoxal é o que impulsiona a potência de criação:

Na medida em que [essa tensão paradoxal] nos coloca em crise e nos impõe a necessidade de criarmos formas de expressão para as sensações intransmissíveis por meio das representações de que dispomos. Assim, movidos por esse paradoxo, somos continuamente forçados a pensar/agir de modo a transformar a paisagem subjetiva e objetiva. (ROLNIK, 2006, p. 13)

---

<sup>7</sup> Recentemente, Suely Rolnik, em uma palestra, aponta uma nova nomenclatura para corpo vibrátil: saberes do corpo. Aqui, opto por permanecer utilizando “corpo vibrátil”, já que na bibliografia utilizada para pesquisa, essa ainda era a nomenclatura utilizada pela autora.

Entretanto, historicamente a vibratibilidade do corpo, a capacidade subcortical, tem sido anestesiada. Se pensarmos no que já foi apresentado até aqui, a partir de Foucault, todo o processo de docilização dos corpos vai ao encontro da anestesia do corpo vibrátil. É no campo da capacidade cortical, da percepção que representações se territorializam e se enrijecem, tornando mais fáceis e mais eficientes os mecanismos da disciplina. Enquanto o corpo vibrátil e sua relação paradoxal com a capacidade cortical vai ao encontro de uma possibilidade de invenção de si, de mundos e das práticas, possibilitando a passagem – territorialização e desterritorialização - dos fluxos de intensidade (espaço micropolítico<sup>8</sup>), a lógica das representações, forja um território rígido, baseado, principalmente nas dicotomias. Certo ou errado. Homem ou mulher. Produtivo ou improdutivo. Nesse modo de operar não há espaço para o entre, para o diferente. Tudo que foge, tangencia ou ultrapassa essa lógica é tido como errado, como incerto, impossível. E além, nessa perspectiva o incerto, o impossível, o não capturável é visto quase como um tipo, analogicamente, de vírus, assim sendo, gera-se a necessidade de excluir, eliminar, alinhar, higienizar tudo que é diferente da lógica hegemônica. Nessa lógica da disciplina, da docilização, do pensar unicamente no campo da capacidade cortical, perceptiva, não há espaço para a diferença.

Acima, apresentei a você que me lê a noção de corpo vibrátil. Como vimos, a sociedade disciplinar opera em um movimento de anestesia deste corpo, já que dar espaço para a vibratibilidade, a desestabilidade gerada pelas forças é uma forma de desestabilizar também as estruturas, representações e territórios desta sociedade – logo, os modos como opera o poder. Para que sigamos, preciso apresentar-te mais dois conceitos: micropolítica e macropolítica. De acordo com Rolnik, micropolítica e macropolítica não tem haver com tamanho, mas sim com uma diferença de natureza; não se trata de “uma diferença de tamanho, escala ou dimensão, mas de duas espécies radicalmente diferente de lógica” (ROLNIK, 2006, p. 59). Para entendermos melhor tal situação, peço mais uma pausa-desvio para falarmos rapidamente sobre desejo<sup>9</sup>.

É comum ouvirmos falar do desejo como uma falta. “Como estou com desejo de comer chocolate”, “estou com desejo de viajar”, “tenho desejo de lasanha!”. Mas aqui, o desejo não

---

<sup>8</sup> As noções de micropolítica e macropolítica serão aprofundados mais à frente, ainda neste capítulo.

<sup>9</sup> Aqui não me aprofundarei na discussão sobre desejo, apenas pincelarei algumas pistas para que possamos, com mais consistência adentrar na discussão sobre micropolítica e macropolítica e como essas interferem (e interferem) a produção escolar – dos alunos, professores, estrutura...



terá nada a ver com falta, mas sim com produção de realidade, ou como prefere Rolnik, “criação de mundo” (2006, p. 56):

O desejo [...] consiste no movimento de afetos e simulações desses afetos em certas máscaras, movimento gerado no encontro dos corpos. [...] O desejo consiste também num movimento contínuo de desencantamento, no qual, ao surgirem novos afetos, efeito de novos encontros, certas máscaras tornam-se obsoletas movimentos de quebras de feitiço; afetos que já não existem e máscaras que já perderam sentido. (ROLNIK, 2006, p. 36)

Nesse sentido o desejo é o movimento de territorialização e desterritorialização do campo social/existencial a partir das forças/afetos que são gerados nos encontros dos corpos. Em outras palavras, o desejo é o movimento de produção de realidade, produção de mundos em constante fricção entre formas e forças. Como vimos, o desejo é produtor de realidade e para que essa produção exista é necessário que haja movimento.

Observe a obra de Simon Kenny que se encontra na página 21. Nela não há começo, nem fim. Há misturas, encontros que (se) compõe e decompõe. Não se sabe onde começa uma cor, onde se torna mistura. Há apenas o movimento que gera algumas zonas, impossíveis de prever. Há, na obra, uma força de explosão que gera e move *algo*.

Suely Rolnik nos aponta o movimento que gera três linhas: a primeira linha diz respeito aos afetos gerados no encontro dos corpos. Esses afetos não são traduzíveis, são invisíveis e inconscientes, contínuos e ilimitados, percebidos/sentidos/presenciados apenas pelo corpo vibrátil. É esse movimento que desestabiliza, que faz notar um “aconchego” ou “desmanchar” do campo social/existencial vigente. Segundo Rolnik,

ela é incontrolável. [...] Afetos que escapam, traçando linhas de fuga – o que nada tem haver com fugir do mundo. Ao contrário, é o mundo que foge de si mesmo por essa linha e vai traçando um devir – devir do campo social: processos que se desencadeiam; variações infinitesimais; rupturas que se operam imperceptivelmente; mutações irremediáveis. De repente é como se nada tivesse mudado, no entanto, tudo mudou. O plano que essa linha cria em seu movimento é feito de um estado de fuga. (2006, p. 49-50)

Logo essa primeira linha diz respeito às forças que atravessam os corpos em seus encontros: suas atrações e repulsas. A linha dos afetos corta, fere à navalha a malha existencial, pede passagem para novos afetos que geram novas formas de existir, de produzir social. Como bem colocado por Rolnik, essa linha cria um plano de estado de fuga: o que sempre há é a diferença. Essa linha é o puro movimento de desterritorialização.

A segunda linha diz respeito ao movimento de territorialização e desterritorialização. É um “momento” entre a primeira e a terceira linha<sup>10</sup>. Ela possui em si um movimento duplo: movimento de intensidade (invisível, inconsciente e ilimitada) e movimento de expressão (visível, consciente e limitada):

Ela [a segunda linha] está sempre prestes a oscilar na direção do fluxo puro e desencantar a matéria, provocando desabamento de território. E isso, em termos subjetivos, traduz-se como sensação de irreconhecível, de estranhamento, de perda de sentido – em suma, de crise. Mas ela está sempre prestes, também, a oscilar na direção do encantamento, da imediatez do movimento de simulação. É quando um território “pega”, ganha credibilidade, faz sentido, o que em termos subjetivos se traduz com sensação de familiaridade; e dá alívio. (ROLNIK, 2006, p. 50)

Essa linha, por seu caráter de duplo, gera uma tensão, uma angústia (ROLNIK, 2006, p. 51). Uma angústia de face ontológica, existencial e psicológica: é o medo da desintegração da vida, da perda de territórios existenciais, do medo da loucura. O medo da instabilidade gerada pelo movimento dessa linha. E essa angústia gera uma tentativa de acabar com a ambiguidade. Esse movimento tensional gerado pela angústia é exatamente “a energia da nascente de mundos” (ROLNIK, 2006, p. 51).

Por fim, a terceira linha: linha dos territórios. Essa, finita, visível e consciente. É nessa linha que os afetos, as intensidades após ganharem uma “máscara<sup>11</sup>”, se “concretizam”. Essa é a linha que nos permite existir em sociedade, com suas representações, com seu mapa existencial. Seu resultado é visível, palpável, reconhecível. Gera estabilidade, tranquilidade:

Ela cria roteiros de circulação no mundo: diretrizes operacionais para a consciência pilotar os afetos. [...] Essa linha evolui por grandes cortes perfeitamente designáveis. Por isso, nela as rupturas são negociáveis. Os sujeitos (com sua classe, seu sexo, sua idade, sua profissão, sua raça, sua identidade...), assim como os objetos, são recortados do plano de organização desenhado por essa linha: sequência de uma biografia, constituição de uma memória. (ROLNIK, 2006, p. 51-52)

É nessa terceira linha que conseguimos nos situar enquanto sujeitos pertencentes a determinados lugares, sem ela, sem o movimento, minimamente estável de produção de territórios, existiria apenas as forças intensivas, logo, *nada*, de certo modo, existiria<sup>12</sup>. Mas não nos enganemos, as três linhas não funcionam em separado ou sem dependências. Pelo contrário, elas funcionam em trocas, intersecções, entrelaçados. As três linhas, juntas, causam movimento,

<sup>10</sup> Aqui estou tratando das três linhas em separado para uma melhor compreensão – escolha didática, mas veremos à frente que o movimento dessas três linhas não segue uma ordem específica ou segmentada. Elas se dão por inteiro, em movimentos múltiplos, variados e contínuos.

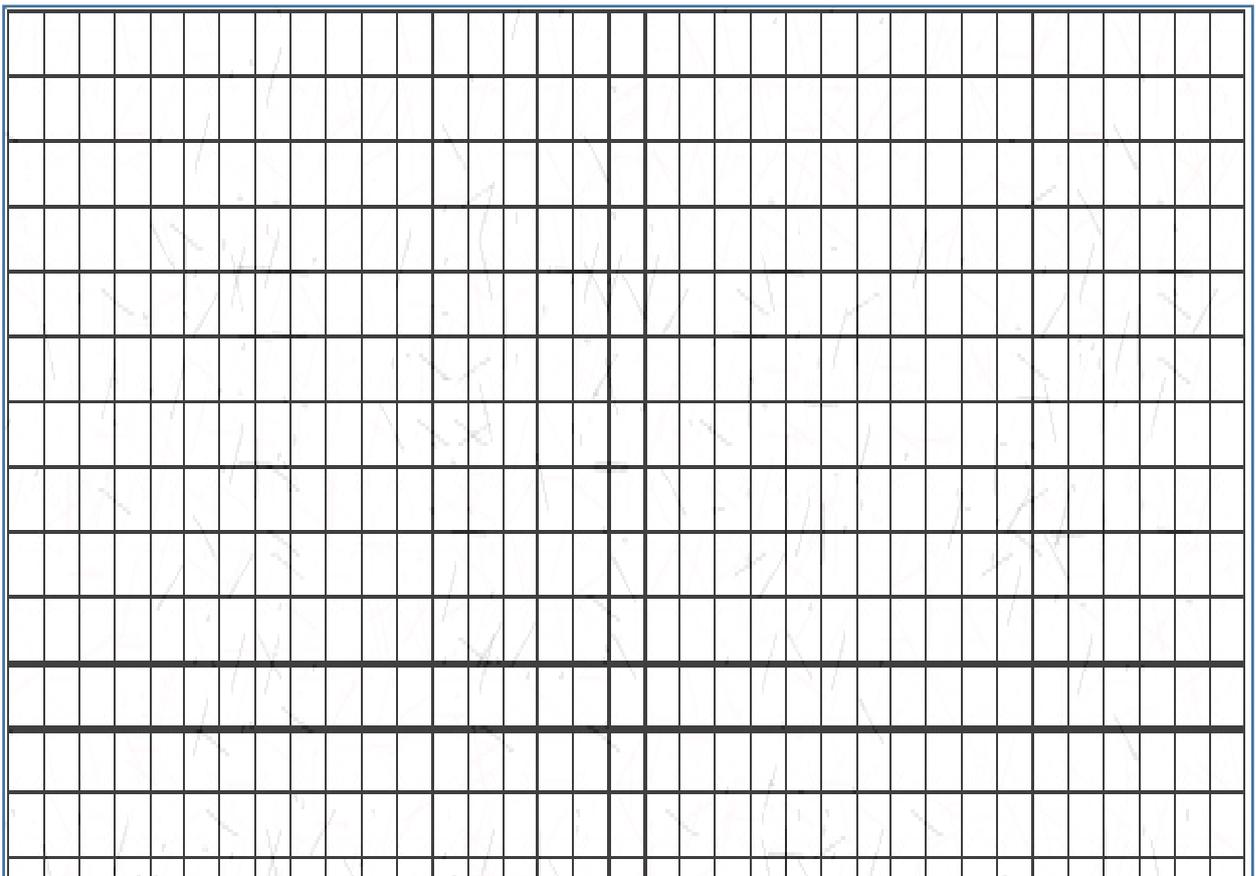
<sup>11</sup> Como afirma Rolnik (2006), “as intensidades em si mesmas não têm forma nem substância, a não ser através de sua afetuação em certas matérias cujo resultado é uma máscara, ou seja, intensidades em si mesmas não existem: estão sempre efetuadas em máscaras – compostas, em composição ou em decomposição” (p.35)

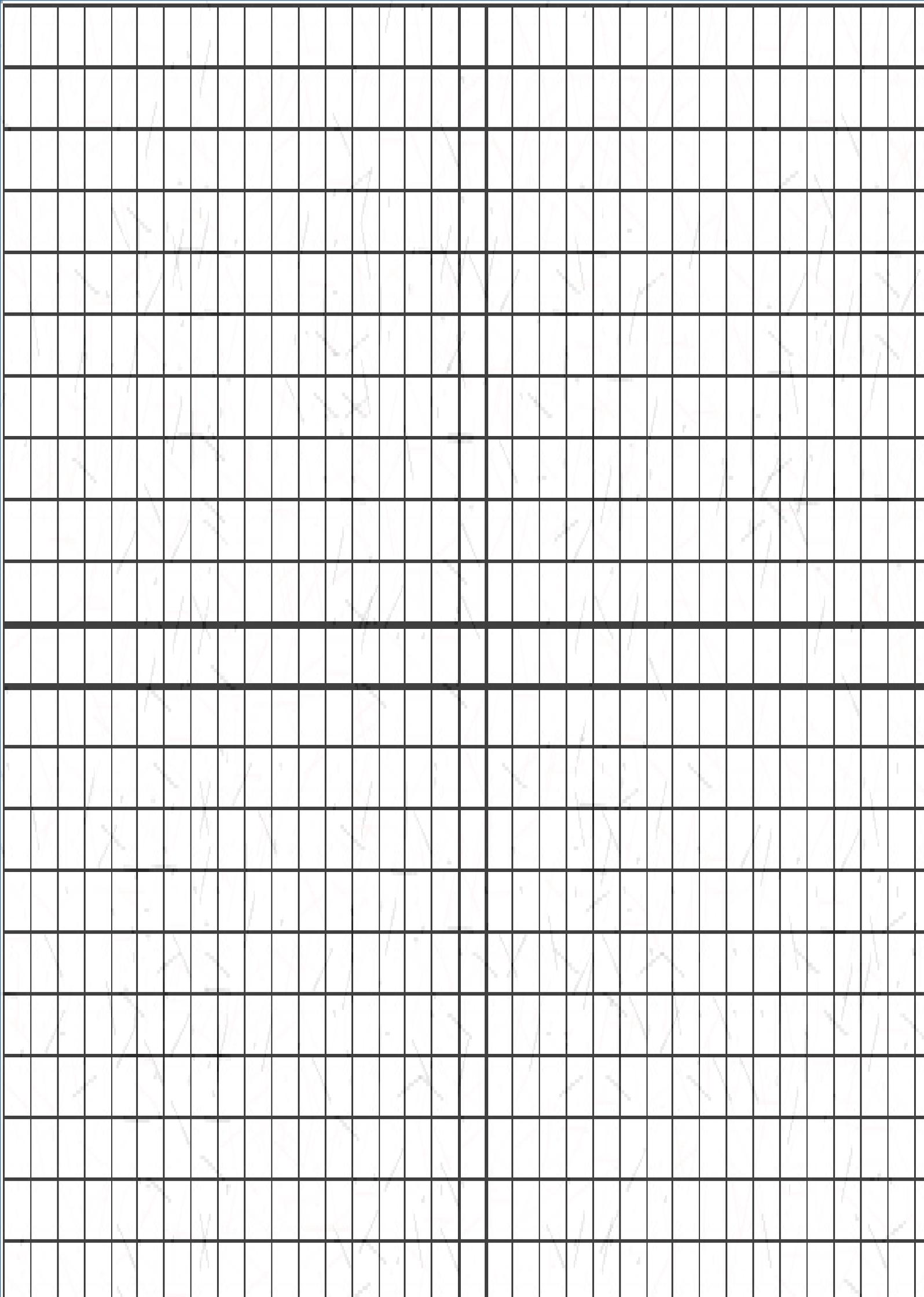
<sup>12</sup> Nada no sentido de entendimento racional. Existiriam apenas forças atravessando os corpos. Não existiria esse trabalho, por exemplo, nem o que entendemos por mundo, nem homens, nem mulheres... Só haveria força e afeto e intensidade.

fervilhar das potências e das possibilidades de vida – perceptíveis e imperceptíveis, intensivas e materiais:

[...] seja qual for o movimento pelo qual nos introduzimos na abordagem do desejo, sempre encontramos, ao mesmo tempo, os outros dois movimentos. Não há simulação (2º movimento) que não implique, simultaneamente, por um lado, atração ou repulsa de corpos gerando afetos (1º movimento) e, por outro, formação de território (3º movimento). Assim como não há território (3º movimento) que não seja trabalhado por desterritorializações, operadas por afetos que lhe escapam, nascidos do encontro com outros corpos ou com os mesmos corpos, que se tornam outros: linhas de fuga (1º movimento). Como tampouco há linhas de fuga de afetos (1º movimento) que não tentem simular (2º movimento) e agenciar matérias para constituição de território (3º movimento), a ponto de nem dar para dizer quem vem primeiro. (ROLNIK, 2006, p. 52)

Nesse sentido, o movimento do desejo, das três linhas que (de)compõe seu movimento, é complexo, entrelaçado, profundo e sempre inesperado. Como vemos na obra de Simon Kenny, não há começo nem fim, tudo se mistura, se faz e se refaz, composições e decomposições, movimentos intensivos. O desejo em seu movimento caminha, desliza, pinta, se mistura, criando sempre algo novo: contaminações – territórios e suas perdas. O que nos permite aferir: a realidade e tudo que nela há está em constante mudança. Nada (ou quase nada) é permanente. O que há de diferir, dentro dessa lógica do desejo é o modo como se lida com esse movimento, como se lida com o inesperado, com a mudança, com o incapturável que é o movimento do desejo; como se lida com o desmanchar e reconstruir dos mundos, com a incerteza que é viver. Aqui chegamos no ponto de discutir sobre macro e micropolítica (obrigado pela paciência!). Como dito anteriormente, macropolítica e micropolítica não tem a ver com tamanho, mas sim com lógicas distintas. Lógicas associadas aos movimentos do desejo.





Nascemos. Ali já recebemos um nome, um gênero, uma família. Tornamo-nos crianças, depois adolescentes, adultos, idosos. Vamos à escola, depois universidade. Temos um emprego, emprego de profissão. Organizamo-nos em horas, dias, meses, anos. Fotografamos esse rosto que dia a dia vai se modificando: envelhecendo em linha reta. Temos uma casa. Alguns almejam um carro, uma família, filhos, animais de estimação. Tudo para organizar, referenciar isso que aparentemente chamamos de vida.

A macropolítica diz respeito a terceira linha do desejo: dos territórios. É nessa lógica que podemos dizer, categorizar, perceber, nomear as coisas. É a partir da macropolítica que mapeamos o grau visível da existência. Aqui existe o norte, existe a possibilidade de se situar, enquadrar em algo. Há localidade. É aqui que o outro, aquilo que é diferente do “eu”, passa a existir e a ser nomeado enquanto outro:

A segmentação operada por essa linha dura vai recortando sujeitos, definidos por oposições binárias do tipo homem/mulher, burguês/proletário, jovem/velho, branco/negro, etc.; ela vai recortando ao mesmo tempo objetos, unidades de tempo... Como numa árvore, seu traçado evolui segundo um plano de organização previsível e controlável. (ROLNIK, 2006, p. 60)

A macropolítica possibilita a existência no social, no coletivo. Sujeito que é exterior ao outro. A palavra, a lei, a regra, o modo de se fazer, a avaliação, o como existir, enfim, toda categoria existe nessa lógica da existência. E retomo: ela é importante para que existamos e exerçamos um determinado grau de vida. É a partir dessa lógica que, por exemplo, essa pesquisa existe, se materializa, é a partir dessa lógica que você que me lê consegue compreender o que está sendo dito, é a partir dessa lógica que é produzido sentido para concluir essa monografia. Essa lógica que permite a existência da cultura, da manutenção das tradições. Entretanto, se pensarmos a partir apenas da lógica macro, permanecemos imutáveis. A macropolítica parte do princípio do reconhecível a priori, é a territorialização da simulação, das máscaras dos afetos, logo, pretende-se permanente.



Imagine uma orquestra. Você se senta e aparentemente não há nada acontecendo. Eis o som de um violino, depois de um violoncelo, instrumentos de sopro, depois, percussão. Uma sinfonia. Toda uma dança sonora começa a acontecer. É mágico, quase ritualístico. No primeiro contato com esse balé sinfônico, não é possível expressar nada. O corpo recebe, padece nesse ato. É depois de algum tempo

(segundos, minutos... sabe-se lá como se efetiva esse encontro em seu corpo) que esses sons que dançam conseguem ganhar textura de sentido.

A micropolítica opera nas duas primeiras linhas do desejo: afetos e simulação desses. Diferentemente da macropolítica, a micro não funciona na lógica da organização, da categorização, das unidades. É a lógica do irreconhecível, do delírio do já sabido, é o desmanchamento: vento que leva todo território. Mudança. Ri da forma - deforma. A micropolítica é informe, disforme, nada fórmica. Enquanto a macropolítica é árvore, a micropolítica se quer rizoma, sempre mais, sempre múltipla, diferente. Não há unidades. Eu/outro, gênero, classe... “Há apenas intensidades, com sua longitude e sua latitude” (ROLNIK, 2006, p. 60). Logo, aqui há relação direta com o mundo. Um corpo encontra outro corpo e nesse encontro, algo, ainda não traduzível em palavras ou expressão dessa malha existencial, acontece: acontecimentos indefinidos, mas não indeterminados:

O que temos aqui são: artigos indefinidos não atribuíveis a qualquer espécie de unidade individual, mas que nem por isso são indeterminados – eles correspondem a singularidades [...]. Eles marcam processos, devires; nomes próprios não de sujeitos, pessoas ou eus, mas de operações estratégicas do desejo na matéria não formada das intensidades. (ROLNIK, 2006, p. 60-61)

A micropolítica, portanto, opera em uma lógica própria, incapturável pela macro, em um tempo e efeitos próprios. O que acontece pretende durar. É um processo inventivo:

Esta duração não é, para Bergson, um mero atributo dos objetos, mas o modo de ser do real. Tem estatuto ontológico. Não se opõe ao ser, mas coincide com ele. [...] Bergson explicita que “quanto mais aprofundamos a natureza do tempo, melhor compreendemos que duração quer dizer invenção, criação de formas, elaboração contínua do inteiramente novo” (KASTRUP, 2007, p. 43-44)

Uma relação que ultrapassa tudo isso que conhecemos concretamente. Pura dança de afetos que em suas simulações compõem e decompõem novos mundos. Movimento puro: micropolítica em si – a dança gerada do encontro entre dois corpos vivos em intensidades.

São as relações tensionais entre a micropolítica e a macropolítica que possibilitam as transformações nas malhas sociais, possibilitam a pluralidade do existir – sempre aberta a possibilidade de devir. É o poder ser afetado e afetada pelas forças do mundo que possibilita o permanecer naquela estrutura ou ver aquilo se desmanchar, liberando passagem ao desejo, às linhas de fuga: ser vulnerável, inconstante, permitir-se ao aparente “caos” gerado pela falta de sentido com as estruturas atuais e, assim, padecer ao desejo para que novas formas de existência possam ser produzidas e, assim, retornar ao sentido, até que o movimento mais uma vez se repita. E para que isso aconteça é necessário que haja força. A mudança é sempre dura, dói, faz chorar, sangrar. E nem sempre há espaço para a mudança, o novo desconhecido e aí se entopem

as veias (mas elas não morrem, elas forçam até fissurar a barreira). E nesse processo vai-se perdendo cor, diferença... tudo vai se enquadrando numa malha só, corpo anestesiado, corpo docilizado. Corpo vivo macropoliticamente, mas em coma micropolítico. Peço licença mais uma vez, para mais uma história, curta, mas que nos ajuda a ilustrar esse movimento:

Assumi-me gay com 15 anos. Para mim. Os outros já haviam me tirado do armário muitas vezes, mas eu permanecia ali. O encontro com esses corpos geravam afetos que tentavam me locomover para um novo, para o diferente, aqui chamarei, inutilmente, de eu, para aquilo que era eu. Ali instaurava-se a angústia: todo território que eu cresci tendo como “certo” podia desabar. Se eu me assumisse, se eu fosse gay, o que viria depois? Vi-me em uma encruzilhada: não aceitar as forças que aconteciam nos encontros e continuar “dentro do armário” ou aceita-las e permitir que o desejo traçasse novos percursos – movimento micro e macro político – tensão criadora. E se me permitisse vulnerável, mais dois movimentos possíveis: ser o que esperavam de um gay – lugar macropolítico, identitário ou ir-sendo algo novo, inconstante, caótico: em um devir-outro. Eis que aos 15 anos escolhi me assumir. Por um tempo, busquei o que esperavam de um gay como eu – inteligente, culto, educado, feminino. Mas hoje me permito ser inconstante; gay, mas um estar-gay diferente a cada encontro com os corpos que me atravessam durante a vida, vulnerável ao que me passa, tentando ir contra uma lógica disciplinadora, permitindo ativar, sempre que possível, a vibratibilidade do meu corpo. Ontem eu era o gay de imagem, hoje, talvez, eu seja um gay de forças. (LEMBRANÇA, Minha. Acontecida entre 2012 e 2019, lembrada-vivida em 2019. Sem paginação)

### 1.1.3 Das duas palavras, algumas pistas

Até aqui vimos alguns conceitos: disciplina, corpos dóceis, micropolítica, macropolítica – perpassadas pelo desejo. Gera-se uma dúvida: como se conectam? Como bem visto a partir de Foucault, a sociedade disciplinar busca sempre uma forma, uma categoria, um permanecer constante (para permanecer e fortalecer suas políticas de poder). É a partir da constância – e do controle das mudanças – que essa consegue operar. Logo, a sociedade disciplinar entende e opera a vida apenas no campo macropolítico, ignorando as forças, as mudanças que fogem de seu controle, punindo aqueles que produzem linhas de fuga no entendido aceitável, normal, possível de. É a partir de seus mecanismos que essa sociedade anestesia o corpo vibrátil, ignora a existência de um campo micropolítico (que existe e opera mesmo sem seu consentimento) e isso gera um enrijecimento, uma perda de cor, de possibilidades no estar no e produzir o mundo:

Quando o pensamento funciona exclusivamente no registro dessa lógica, a macro, isso acontece porque, provavelmente a vida que nele vigora morre de medo do finito ilimitado, medo com o qual ela se veria confrontada, necessariamente, caso se expusesse aos dois primeiros movimentos do desejo [...] Esse tipo de pensamento guia-se exclusivamente pelo mapa do mundo social vigente e visível – oficial ou não -, considerando-o natural e universal. É um pensamento obediente, incapaz de embarcar no devir e criar cartografias. Em outras palavras, é uma estratégia de pensamento a serviço da conservação. (ROLNIK, 2006, p. 63)

É a lógica da ordem e do progresso, da quantificação, do certo e errado, do valor. Do único caminho possível: do destino. A sociedade da disciplina tem medo da tensão gerada no

movimento macro/micropolítico e enraíza-se, como árvore, nos territórios. Exclui o diferente, oferece suas próprias soluções e seus próprios problemas, que visam sempre a permanência do que se tem como padrão: baseada no mérito e na punição. A maçã continua sendo parte do pecado. Não se permite ser maleável. E aqui reside algumas grandes questões: o que gera esse movimento nos corpos? Como extrapolar essa lógica que coloniza, escraviza os corpos? Como repensar os corpos e sua capacidade de afetar e ser afetado para além de um pensamento colonizado, serviente, disciplinado, anestesiado de sua potência de agir no mundo? Como promover belos encontros, potentes, encontros-linhas-de-fuga? E no contexto dessa pesquisa, o que pode a arte para friccionar, romper, repensar, inventar novas formas de agir, pensar?<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Perguntas que permeiam todo o trabalho. Ao longo do texto elas serão minimamente respondidas, pistas de possibilidades. Peço a você que me lê que, a partir da sua trajetória, pense a respeito dessas perguntas também e trace seus rastros de possibilidade, se quiser, me escreva com suas inquietações: igorpassosdf@gmail.com

## 2. PERFORMANCE E EDUCAÇÃO: CAMINHOS, POSSIBILIDADES, PULSAÇÕES

### 2.1 Algumas palavras sobre a escola

De acordo com a lei 13.278 de 2016, “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular”, ou seja, torna-se obrigatório o ensino, na educação básica das quatro linguagens artísticas, tendo também, a necessidade de profissionais com formação específica na área de atuação. Entretanto a realidade de boa parte das instituições escolares não condiz com o que prevê a lei. Muitas possuem apenas um profissional que precisa dar conta das quatro linguagens<sup>14</sup>, o que gera uma formação empobrecida para os alunos e alunas. Essa estrutura reforça, ainda, o que socialmente se entende por arte. Há no imaginário uma ideia de que arte está associada principalmente as artes visuais, sendo a música, o teatro, a dança, a performance, deixados à margem desse centro de estudo. E isso se alastra para além do ensino básico. Pensemos, por exemplo, no curso Teoria, Crítica e História da Arte, ofertado pela Universidade de Brasília. É um curso do departamento de Artes Visuais em que a maior parte de seu currículo também se volta para o estudo das artes visuais. De plural, passa-se a significado singular da arte. Qual história da arte ensinamos? Como construímos um imaginário do que é arte? Qual o espaço para as Artes e suas histórias?

O Centro Educacional 11, escola onde desenvolvo a oficina que possibilita essa pesquisa, segue a mesma estrutura apresentada no parágrafo anterior. Inicialmente, a oficina tinha por objetivo o trabalho, a partir de um viés teatral, de três questões: autonomia, coletividade e identidade, que, em si já carrega alguns objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais:

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas. [...] O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano do coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de

---

<sup>14</sup> Geralmente as escolas optam por ofertar Artes Visuais, já que esta é a mais cobrada em vestibulares e no próprio Enem, o que reforça uma estrutura de educação bancária. Estrutura essa que acaba por deixar na periferia do saber as outras linguagens e cria uma imagem do que seja arte e de apenas uma história da arte.

cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção. (BRASIL, 1997, p. 57-58)

Ao longo da oficina foi perceptível a sua importância pedagógica no sentido de ampliar o acesso, garantido por lei, dos estudantes às quatro linguagens artísticas, nesse contexto, contemplando o teatro e as artes visuais. E tal proposta permite ampliar não só o acesso, mas as possibilidades de enxergar e expressar o mundo, gerando um teor crítico e criativo maior:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p. 19)

Desde o começo das atividades, no primeiro semestre de 2018, algumas questões me inquietaram. Em um primeiro momento, havia muito receio por parte dos alunos em executarem alguns exercícios, principalmente os que trabalhavam questões corporais. Em um segundo momento, começamos a conversar sobre os motivos desses receios e na maioria das vezes os motivos estavam associados a questões relacionadas a própria instituição, o como eles enxergavam as relações professor – aluno, o que é uma aula e até mesmo o que pode um corpo nesse espaço. Nesse processo uma aula me marcou bastante. Agora, ouçamos o que os e as alunas disseram nesse dia quando conversamos sobre as inseguranças, medos e receios na execução de um exercício que propunha a investigação de um corpo extracotidiano a partir da fisicalidade de animais<sup>15</sup>:

“Professor, é que a gente tem medo. Sabe, é uma coisa aqui de dentro... a gente passa tanto tempo vendo um ‘jeito certo’ de fazer as coisas que quando a gente se depara com o que você propõe fica difícil fazer. Mesmo que ninguém julgue a gente, parece que tem uma sombra por perto sempre pronta pra julgar...”

“É engraçado, prof. Porque parece que a gente tem medo de ser o que a gente é... Eu, por exemplo, me sinto presa. Em casa não tem ninguém para conversar sobre isso que eu sinto, sabe, eu gosto de meninas, e se eu conto isso em casa... E na escola as pessoas também não estão abertas a escutar. Elas só julgam... A gente tem uma psicóloga na sala de recursos, mas muita gente tem medo de ir lá também. Ela não é receptiva... Os professores só estão interessados na matéria deles. A gente se sente meio sozinho as vezes e dá medo de não ser o que esperam”.

“Acho que a gente devia se ouvir mais. Sabe, eu gosto muito da escola. Tenho muitos amigos, mas sinto que tem muitas distâncias... Parece que o que a gente sente, ou o que a gente quer não tem valor. Sabe, é só prova, dever, trabalho... E parece que não vai servir pra nada. Só pra passar em um vestibular ou conseguir um emprego. Mas

---

<sup>15</sup> Os relatos aqui transcritos são retirados de meu diário de bordo da primeira turma da oficina, em 2018.

eu queria mais, a vida não é só isso, ‘né professor? Sinto que a escola poderia ser um lugar de mais acolhimento”.

“Professor, eu acho que não é só a escola. A sociedade mesmo... é difícil, a gente tem que seguir um padrão, aí quando a gente tem que quebrar esse padrão parece que a gente ‘tá fazendo alguma coisa errada. E é cansativo, porque a gente não é isso. Me sinto desconfortável aqui na escola, não me sinto acolhido não. Mas a gente também tem culpa nisso... O que a gente faz para mudar? Eu não sei... é difícil”.

A partir desses relatos percebi que as questões estavam totalmente interligadas. Não havia como deixar a realidade escolar para fora de nossos encontros, já que toda essa trajetória se faz ver no momento em que se evidencia o corpo. E nisso reforça-se a necessidade do ensino das várias linguagens artísticas no processo de desenvolvimento humano. No documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais é dito que a partir do ensino de arte, o estudante

torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. (BRASIL, 1997, p. 19)

Essa ideia se potencializa quando entendemos o contexto da escola. O Centro Educacional 11 localiza-se em Ceilândia. Grande parte dos estudantes reside no Setor Habitacional Sol Nascente. Eles vivem a realidade nua e crua: precariedade no transporte, na segurança, no lazer, no saneamento básico e em tantas outras áreas. O índice de desistência nos anos finais é grande. Muitos dos alunos e alunas chegaram à oficina sem muitas expectativas para o futuro – não que elas não existissem, elas só não tinham encontrado lugar para serem sonhadas. E foi a partir da oficina que conseguimos juntas e juntos enxergar e traçar novos caminhos. E às vezes esse caminho começa com o fato de se entender como importante, como capaz de fazer parte de algo. Nesse sentido a arte não trabalha com respostas ou com fórmulas, ela possibilita encontros problematizadores que desmancham e inventam novos mundos: tornam a vida possível de mudanças. Como afirma Kastrup (2012), “O aprendizado da arte não se submete aos parâmetros da solução de problemas, mas envolve experiências de problematização que forçam a pensar.” Assim, a oficina (e o ensino de arte) se constitui como algo de importância pedagógica e política<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Retomo aqui mais uma memória que me faz viver a importância da educação e da arte na educação. Assim como grande parte de meus alunos, cresci e moro no Sol Nascente. Diferentemente de meus alunos, estudei, depois que saí da escola descrita na memória que abre essa monografia, em uma escola com toda estrutura e que me possibilitou sonhar além. Nessa escola éramos incentivados e incentivadas a pensar em nosso futuro, em ser mudança para nossa realidade. E foi nessa escola que tive contato com teatro e ali, nas aulas e, em seguida, em um projeto proposto pela professora de literatura, consegui enxergar que era possível, de fato, mudar as coisas e que a arte, quando trabalhada seriamente, tem grande potencial para isso. Através da arte, de poder fazer arte dentro da escola, que consegui pensar, problematizar, projetar. Vale ressaltar ainda que, muitas vezes, os alunos e alunas só tem acesso à arte, à possibilidade de fazer arte na escola. O acesso à arte ainda é algo distante para muitos.

Mas que fique claro: a presença da oficina na escola de forma voluntária e mantida como atividade complementar em turno contrário às aulas, não retira o dever do Estado de oferecer como matéria curricular o que prevê a lei, já que a estrutura da oficina não consegue abarcar as necessidades totais da escola.

## 2.2 Uma pausa poética

No contexto apresentado no primeiro capítulo, é preciso ter em mente que o exercício da disciplina não opera apenas na lógica macropolítica. A disciplina e a vigilância vão se infiltrando, se alocando de diversas maneiras, operando tanto nas formas, como nas forças. É no exercício da disciplina e da vigilância que os corpos são anestesiados de sua vibratibilidade, que são docilizados; é nesse processo de subjetivação que a micropolítica opera em uma lógica reativa, é nesse processo que ela *adormece*. O corpo, nessa situação, é privado de sua dança-fluxo, é enrijecido. Corpo-máquina. E para que esses processos sejam efetivos são necessárias, entre tantas maquinarias, instituições para que ela seja exercida e disseminada<sup>17</sup>, seja a família, seja o trabalho, seja a igreja, a polícia, a escola.

Segundo Foucault (1987), a partir do século XVIII inicia-se um movimento de transformação do espaço escolar em prol do controle do corpo. A escola passa a ser um lugar não só de aprendizagem, mas também – e, talvez, antes de tudo - de produção de corpos úteis ao sistema. Pensemos em nosso caminho como estudantes: passamos ano após ano vivendo em uma estrutura que nos organiza (seja em filas, seja em uniformes, seja em ordem alfabética, seja em semestre, seja através de um currículo), que nos valora (seja com notas, com menções, com um ‘parabéns’ anotado no canto do caderno, seja com o IRA<sup>18</sup>), que nos condiciona a um modo de relação com o tempo, com as outras pessoas, com os espaços: nos enganam com a crença da produção. Há espaço específico para estudar, para brincar, para conversar. O que resta de nossa potência em meio a tudo isso?

O espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm a se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e a cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos

<sup>17</sup> Disseminada no sentido de que, para além dessas instituições, os resultados disciplinares são evidentes. Como vimos, a disciplina fabrica corpos dóceis e os corpos circulam em outros espaços que não as instituições, mas que, também, são vigiados.

<sup>18</sup> Índice de Rendimento Acadêmico. Em alguns editais da universidade, o IRA entra como critério classificatório/eliminatório.

ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 1987, p. 126)

Forja-se um desejo para o corpo, e o obriga a *viver* esse movimento: um movimento da representação, da forma, da linha reta, da maioria<sup>19</sup>. O controle, dentro dessa lógica, não pode ser ferido, precisa ser seguido: não há espaço para o devir, para as linhas de fuga, para a minoria. As singularidades que podem sugerir um transbordar para além desse controle são silenciadas. É posto, portanto, um modo de agir, um modo de viver, um modo de responder como se a vida fosse um plano já pré-estabelecido, um jogo com suas fases e regras muito bem definidas e a escola, apenas mais uma etapa desse caminho. O que nos sobra para viver nossos próprios movimentos, nossas próprias aprendizagens do que é e o que pode o corpo, o que é e o que pode a vida, o que é e o que podem os mundos? Qual o espaço dentro de todo esse controle para enxergar o mundo enquanto poesia<sup>20</sup>? Da cadeira da escola, muitas vezes, não se vê a poesia, se vê apenas a letra, a fórmula, a resposta.

Nas aulas de português eu não entendia poesia. E nas aulas de arte não pensava que ali ela poderia habitar. Por muito tempo busquei entender (racionalmente) as palavras das e dos poetas. Imagine tentar entender e não sentir Hilst, Drummond, Moraes... Nos livros didáticos a usam para aplicar fórmulas de composição, de grafia, de sentido, quando na verdade a poesia acontece no contato, no olhar, no ouvir. Ela não obedece a ordens; foge a fórmulas, foge a sentidos. É que poesia não se *entende*. Poesia se sente com o corpo todo. O entendimento da poesia está em como ela vibra no corpo (LEMBRANÇA, Minha. Vivida durante alguns anos, lembrada em 2019, sem paginação).

No meio do corredor até poderia haver uma pedra, uma flor, uma dúvida, mas essas são deixadas de lado. Ainda hoje, em muitas escolas de nosso país, talvez em sua maioria, somos

<sup>19</sup> Entendendo que essa maioria é forjada. É uma maioria que não diz respeito a quantidade, mas sim, “um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio, adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo” (DELEUZE, 2008, p. 214)

<sup>20</sup> Aqui entendo poesia não somente como o texto em versos ou com algo que se aproxime de uma poética restrita a escrita. Entendo poesia também enquanto poiesis, ou seja, associada também a produção, criação, invenção. Para Janaína Moraes, poética é a “porta que dá acesso à brincadeira com o universo das imagens, das palavras, das estruturas - dos modos de fazer poesia de tudo o que se dá” (2019, p.3). Nesse sentido, entendo também, minha prática docente, além de acreditar, como veremos mais a frente que a performance é, antes de tudo, poética: produção de si e do mundo. Poesia enquanto uma postura ética no mundo, modo de agir, de viver. Poesia enquanto uma aproximação do bem viver. Convido você a assistir a dois vídeos que tratam um pouco sobre formas de viver que traçam linhas de fuga ao sistema capitalista, colonial, patriarcal: “Bem viver e ecossocialismo” <https://www.youtube.com/watch?v=fykaCKAHAds> e “Espaços de Tekoporã” <https://www.youtube.com/watch?v=0iDKO8I-f>

ensinadas e ensinados, adestrados e adestradas a pensar nos resultados, nas respostas. Somos incentivadas e incentivados a pensar *sobre* as coisas e não *pensar as coisas*: pensar o já pensado e não mergulhar no oceano que são as coisas por vir, inexistentes. Tudo é valorado e aquilo tido como desimportante, é excluído.

**ESPAÇO PARA EXERCITAR/FORÇAR/PROBLEMATIZAR O PENSAMENTO:  
*COMO TENHO PENSADO?***



Foi num desses dias, quando está prestes a nevar...

...há uma electricidade no ar...

Você quase pode ouvir...

E este saco estava...

...dançando para mim...

...como uma criança chamando para brincar...

Por 15 minutos...

Foi quando entendi que havia...

...essa vida toda por trás das coisas...

...e essa incrível força benevolente...

...que dita não haver razão para ter medo...

...nunca...

Em vídeo não é a mesma coisa, eu sei...

Mas ajuda a lembrar...

Preciso me lembrar...

Às vezes, há tanta beleza...

...no mundo...

Parece que não posso suportar...

E meu coração...

...parece que vai sucumbir...

<sup>21</sup>Agora respiro. Respiro, pois nesse movimento que é a escrita, meu corpo se lembra daquilo que um dia foi imposto a ser. E é nesse lembrar que percebo o quão cruel é toda essa maquinaria. É tão bem arquitetada que demorei anos para entender tudo isso que agora tento elucidar, primeiro para mim mesmo, através da escrita, da reflexão e do próprio ir vivendo e em seguida para você, que me lê. É cruel pois não nos possibilita, na maior parte das vezes, enxergar além. A realidade, aparentemente, é dada, pronta, sem fissuras que permitam enxergar e sentir os raios de sol que brilham e aquecem para além. Respiro novamente, mas agora já olhando além, pois padecer na tristeza e no falso sentimento de impossibilidade é exatamente o que toda essa estrutura quer. E como exercer um movimento micropolítico ativo? Como uma grande mestra sempre diz, *outrando-se* em Sigmund Freud, “é preciso transformar o tabu em totem”<sup>22</sup>.

Retomo algo que escrevi dentro de um ônibus, pensando sobre esse trabalho que agora você lê. Em uma de minhas turmas, em uma determinada aula, conversei com os alunos exatamente sobre o que agora escrevo. Ao fim da aula um dos alunos pediu a palavra e perguntou: “professor, em que essa aula vai me auxiliar no vestibular?”. Nesse escrito reflito e percebo: a escola está escassa dos espaços que possibilitam viver a poesia, daqueles que param e padecem perante o aparente banal, dos que se permitem pausar, padecer, pensar – seja com as palavras, seja com os sentidos, seja com o corpo. Parar para olhar uma árvore, um sorriso, olhar para o outro, olhar para si. Melhor que olhar, ouvir. Ouvir os mundos que vibram e dançam constantemente: dançar mundo e se surpreender ao encontrar vida pulsando no meio do caminho. Questionar – produzir problemas em vez de estarmos sedentos e sedentas para resolvê-los. Pensar e agir além do currículo, bifurcá-lo. Pensar e agir além da resposta, retornar ao mistério. Pensar e agir além da forma, ativar o corpo vibrátil. Aprender talvez esteja associado a isso: dar linguagem e sentido àquilo que antes não tinha território: “aprender a pensar é aprender a pensar seu próprio pensamento, aprender a viver é aprender a criar seu próprio estilo. Não há causalidade linear, mas produção recíproca, invenção simultânea de si e do mundo” (KASTRUP, 1998, p. 108). No fim do dia, outra aluna me contata, agora por meio

---

<sup>21</sup> A cena da página anterior é de Beleza Americana, filme de 2000. Filme que faz uma crítica ao modo de vida Americano, mas que nos auxilia a re/pensar nosso próprio modo de viver.

<sup>22</sup> Essa grande mestra é Simone Reis, professora do departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília. Não me esqueço de uma de suas falas-ensinamentos. Aqui evoco mais uma memória: Eu havia acabado de entrar para o projeto de extensão Laboratório de Performance e Teatro do Vazio, nesse dia, havia apresentado uma pequena cena que havia escrito. Ao final, Simone olha para mim e diz (aqui recupero de minha mente o que ela disse): “Você me parece um tanto frágil... Parece que tem medo, mas dentro... dentro você tem uma força enorme. A vida, Igor, é como um bolo de merda recheado com um lindíssimo glacê. Cabe a você escolher se contentar só com o glacê ou cair de boca na profundidade do bolo e descobrir o que pode surgir daquilo que existe lá”.

de uma mensagem via WhatsApp: “Oii Professor Igor! Só passei pra dizer que sua aula de hoje foi incrível, muita gratidão pelo que ouvi, obrigada mesmo! As palavras vieram no melhor momento possível, obrigada”.

Repenso tudo isso. De algum modo os movimentos e invenções de mundo ainda acontecem, seja no gorar ou no grudar. Preciso, na verdade, lembrar: o tempo, nesse sentido é outro. O quando ou o como algo vai durar não cabe no instante presente, voa como pássaro. Mas não nos esqueçamos, mesmo vento, tempo-duração, temos responsabilidades em toda essa teia. E é preciso acreditar.

### **2.3 Cantos de um educartista: dando língua ao caminho performado**

Na introdução, apresento a ideia de educartista, eu, mistura de artista e educador em um só corpo, corpo-rizoma, corpo-minoria que não se satisfaz com conexões hierarquizadas, com começos ou finais. Eu, corpo em devir, corpo linha de fuga. *Isto que estou*, corpo que se torna educartista. Eu já não mais como unidade, mas multiplicidade sempre em movimento. No descomeço havia o professor e o artista, em aula, o arte-educador, mas ao passo que fui me abrindo ao labirinto que é a escola, ao incerto, à dúvida, ao problema, ao passo que fui me possibilitando ser mundo poético, entendendo que o processo educativo se fortalece naquilo que gera problematizações, entrei em devir-educartista: nunca pronto. É que eu, enquanto educartista, mesmo assumindo um território, busco, em minha prática as tensões entre micropolítica e macropolítica, busco, bem mais do que reforçar territórios, desmanchar mundos para que outros possam ser inventados: inventar e vivenciar a poesia que há pelo caminho. É que educartista não é, mas torna-se em cada encontro, em cada atravessamento, em cada momento que se permite acolher e ser acolhido pelas incertezas do percurso. Dou título, ainda, de Cantos inspirado em Jorge Larrosa Bondía<sup>23</sup>. O autor utiliza a ideia de cantos como a forma de se dizer sobre a experiência:

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. (BONDÍA, 2014, p. 10)

---

<sup>23</sup> Vale ressaltar que a proposta de Larrosa para a experiência é uma proposta voltada para o indivíduo. Há outros autores e outras autoras que trabalham a experiência enquanto um acontecimento coletivo, como por exemplo, para o sociólogo Michel Maffesoli.

Conversaremos agora sobre tentativas de friccionar, fazer emergir, questionar, produzir problemas; sobre tentativas de ativar a vibratibilidade do corpo, de como ativar movimentos micropolíticos ativos, que naveguem pela potência da vida e não ao norte do que já está posto. E que fique claro: como dito na introdução, não busco respostas fixas, mas sim, movimentar possibilidades que permitam entender e viver a escola a partir de uma outra lógica, sempre buscando novas e novas conexões. Não busco, ainda, o certo ou o errado, mas o que foi potente dentro do processo, tentando entender como as forças operaram em seus movimentos.

Como dito na seção anterior, a oficina que dá corpo a esse trabalho foi desenvolvida no Centro Educacional 11, em Cêilandia. Foi voltada para alunos do ensino médio, a fim de trabalhar, através do teatro, questões como autonomia, identidade e coletividade. Apresentei o projeto à escola, pois sentia que a convivência apenas nas matérias da universidade já não supria minhas vontades, eu precisava experimentar possibilidades na prática. Na mesma época de início da oficina, eu cursava interpretação teatral 4, matéria com enfoque em performance.

Durante os meses iniciais, algumas inquietações começaram a surgir. Havia toda uma dificuldade por parte dos alunos de executarem os exercícios. E não eram limitações físicas, mas sim, de relacionamentos, de distâncias e medos entre eles. A partir da performance consegui pensar possibilidades de ação para as inquietações que vinham surgindo. Decidi por essa linguagem pois ela movimenta para além do espaço destinado à aula, é ela que me faz entender uma esfera política, que me faz questionar. Foi a partir desta prática que encontrei potência para dar conta – não do todo, mas – de uma parte maior dessas questões. A performance propõe uma possível reconexão com a Vida, com a possibilidade de ir se produzindo sempre, de se sensibilizar com o grandioso todo que são os mundos. É poder retornar e reencontrar potências e forças antes obstruídas por toda uma maquinaria anestesiadora (ROLNIK, 2006). Performance, nesse sentido, é poder encontrar estradas para, em alguns territórios, viver plenamente o caminho: ter o poder de questionar. No fim, é ir caminhando ao mesmo tempo que se faz o caminho, sem nunca perder o encanto e as (in)certezas das mudanças:

*A performance art* traz para a arte elementos desse desejo de compartilhar. *Aisthesis*. Realizada ao vivo, ela permite interação de seres desejantes e isso é o que consideramos característica maior da performance. A performance se quer troca no espaço gasoso do entre dois. Não se trata de impor uma faceta de realidade nem uma possibilidade como verdade. Trata-se de propor um entrelaçar. O espaço da performance pode ser o entre espaço onde subjetividades se propõe ao jogo. (MEDEIROS, 2007, p. 111)

Nessa perspectiva, pensar performance na educação é um ato, antes de tudo, desterritorializador. O educartista, compactuando com a visão de Eleonora Fabião (2009) a respeito dos e das performers, é um “complicador social”. Segundo Fabião, “[performers são] Educadores da percepção, ativam e evidenciam a latência paradoxal do vivo – o que não para de nascer e não cessa e morrer, simultânea e integralmente” (2009, p. 237). Pensar performance como caminho possível para as inquietações que me acompanhavam exigiu, ainda, pensar não apenas uma linguagem artística, mas todo um modo de viver a escola, de ser professor, exigiu pensar o que é uma aula, o que pode ser a relação com os alunos e alunas. Acolher (e ser acolhido pela) a performance como caminho exige um processo de invenção: “[...] a Performance oferece a possibilidade de pensar para além da demarcação de saberes e conhecimentos específicos, retalhados, circunscritos em campos de saber – e consequentemente de poder -, com a qual os currículos têm sido pensados e praticados”. (ICLE, 2013, p. 18).

Ao acolher a performance como caminho de ação, o conceito de programa performativo também foi basilar. Uso programa performativo entendendo-o assim como propõe Eleonora Fabião. Segundo Fabião, programa performativo é o “enunciado da performance” (2013, p. 4). Para a artista-pesquisadora (a meu ver, educartista também) programa é a palavra

mais apropriada para descrever um tipo de ação metodologicamente calculada, conceitualmente polida, que em geral exige extrema tenacidade para ser levada a cabo, e que se aproxima do improvisacional exclusivamente na medida em que não seja previamente ensaiada (2009, p. 237)

Além de que, a partir de uma leitura de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1999), Fabião nos apresenta a noção de programa como “motor de experimentação” (2013, p. 4). Experimentação que forma novos corpos, novas relações afetivas, novos modos de operação no real, nesse sentido, “forma o modo da desconstrução da representação” (2013, p. 4). No processo de preparo das aulas, o conceito de programa performativo permitiu um novo olhar sobre o plano de aula. Ao pensar a partir de uma noção performativa, o plano se torna programa. O que antes era fechado como um mapa acabado, agora se torna aberto, decalque sempre em produção: criam-se veias por onde é possível percorrer de formas não tão premeditadas. Passa-se a entender a aula como, de fato, um encontro tensionador, problematizador e ativador das vias afetivas. Muda-se também, o modo de lidar com os conteúdos: eles não são exteriores ou totalmente prontos, mas são experimentados, movidos, produzidos nos encontros, a partir desse motor que é o plano de aula, tendo sempre a possibilidade de ir além, de traçar linhas de fuga, de fugir e voltar, de derivar sem medo do que há no caminho desconhecido:

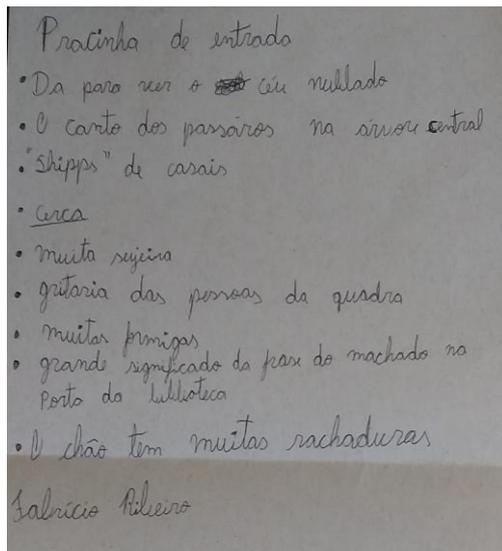
Uma Performance é, por sua razão de existir, uma experiência coletiva. Nessa acepção, uma dimensão política fica à mostra quando se experimenta uma ruptura com os saberes já institucionalizados e, sobretudo, com conhecimentos pensados como processos individuais.[...] A performance é pura experiência, é ação no mundo, é intervenção na vida das pessoas. Intervir, assim, é um ato político na medida em que deixa de reproduzir comportamentos esperados para produzir e inventar o inusitado. [...] A performance é exigente, ela convoca outros sujeitos para o ato de conhecimento, ela instaura novos lugares até então impensados para o aprendizado. (ICLE, 2016, p. 20)

Acolher o conceito de programa performativo como modo de operar e entender uma aula me possibilitou viver esse espaço como experimentação, aceitando seu devir, sua constante produção. Entender e viver a aula a partir dessa lógica propiciou uma vivência coletiva, uma coexistência entre diferentes: foi um modo de produzir diferença. Abandonamos a falsa ideia de um plano de aula inquebrável e incontornável e passamos a entendê-lo como caminho, como enunciado, como proposta em toda sua seriedade e preparo que se permite estar aberta ao encontro do outro para, assim, produzir um espaço em que o outro não é mais um estrangeiro a ser dominado ou docilizado, mas passa a coexistir, contaminar e ser contaminado por outras vivências, outras ideias, outros modos de operar: agencia-se no e com os tantos saberes. Assim como afirma Fabião:

Através da realização do programa, o performer suspende o que há de automatismo, hábito, mecânica e passividade no ato de “pertencer” – pertencer ao mundo, pertencer ao mundo da arte e pertencer ao mundo estritamente como “arte”. Um performer resiste, acima de tudo e antes de mais nada, ao torpor da aderência e do pertencimento passivos. Mas adere, acima de tudo e antes de mais nada, ao contexto material, social, político e histórico para a articulação de suas iniciativas performativas. Este pertencer performativo é ato tríplice: de mapeamento, de negociação e de reinvenção através do corpo-em-experiência. Reconhecimento, negociação e reinvenção não apenas do meio, nem apenas do performer, do espectador ou da arte, mas da noção mesma de pertencer como ato psicofísico, poético e político de aderência e resistência críticos (2013, p. 5)

Nesse sentido, quando nós – alunas, alunos e eu – aceitamos investigar a performance, começamos a trilhar outros modos de nos relacionar com o espaço, com a escola, conosco. Foi preciso pensar aberturas, escutas, cuidados. O outro, a partir desse novo caminhar, tornou-se um mundo que muito tinha a me acrescentar, no sentido de que passamos a entender que é no encontro que as coisas acontecem. A aula se torna encontro, o antes individual agora se torna grupo, o resultado volta-se para o processo. Pausamos. Deixamos o tempo acontecer em nós, agora corpo-grupo, entendendo a potência que há nos encontros.

Investigar a performance foi acolher e viver, minimamente, a escola enquanto acontecimento, foi viver o conhecer enquanto potencializador de vida e não como meio para



atingir uma nota ou aprovação. Fomos, minimamente, mundos. Um dos momentos em que isso se evidencia foi através de um exercício de observação. O programa do exercício consistia em escolher um local na escola, sentar e observar o espaço por 15 minutos, em seguida, escrever sobre o que foi observado. Na página seguinte há uma fotografia de um dos escritos. Observar as formigas, ouvir o canto dos pássaros. Gerar sentido em uma frase que é vista todos os dias. Frase esta que diz: "os olhos continuaram a dizer coisas infinitas" (ASSIS, 1985, p. 26).

Potencializar as relações entre os corpos talvez tenha a ver

com isso, permitir que as coisas infinitas possam ser ditas, sentidas, vividas de diversas formas, por diversos contatos: identificar e vivenciar as potências que existem nas rachaduras das estruturas, nos cantos dos pássaros, nos outros viventes que compartilham o local conosco.

Outra prática em que pudemos tencionar as relações com o espaço, com o outro e consigo consistiu no seguinte programa: formar duplas; escolher uma das duas pessoas para guiar e outra para ser guiada; a pessoa guiada deve vendar os olhos e confiar; a pessoa que guia deve escolher um trajeto, no decorrer do trajeto deve descrever o que existe pelo caminho.



Ao final do exercício, os alunos que estavam de olhos fechados narraram sua vivência. Primeiro, um medo, confiar no outro não é fácil, mas com o passar o tempo, ao se permitir vivenciar aquilo, uma nova escola surge: percorrer aquele espaço com mais calma, a partir do

olhar do outro possibilitou re-conhecer aquilo que antes era cotidiano. Com esse exercício conseguimos tensionar formas e forças, foi possível se permitir desconhecer, padecer, para viver-com o espaço, conhecê-lo através de uma outra perspectiva. Foi possível vivenciar outros modos de se relacionar, de experimentar o espaço e o contato com o outro, com aquilo que antes era cotidiano: invenção de mundinhos secretos. E essa ação gera uma força de relação, assim como afirma Eleonora Fabião

Este é, a meu ver, a força da performance: turbinar a relação do cidadão com a polis; do agente histórico com seu contexto; do vivente com o tempo, o espaço, o corpo, o outro, o consigo. Esta é a potência da performance: des-habituar, des-mecanizar, escovar à contra-pêlo. Trata-se de buscar maneiras alternativas de lidar com o estabelecido, de experimentar estados psicofísicos alterados, de criar situações que disseminam dissonâncias diversas: dissonâncias de ordem econômica, emocional, biológica, ideológica, psicológica, espiritual, identitária, sexual, política, estética, social, racial... (2009, p. 237)

Além dos exercícios, também trabalhamos com a produção de performances pessoais e re-performances. Como fio-condutor, elaboramos a questão “qual escola temos e qual escola queremos?”. A partir dessa pergunta, fomos ao longo dos encontros construindo um painel imagético para, a partir dele, pensarmos em ações que, na opinião dos alunos, pudessem modificar positivamente o espaço escolar. Cada aluno, após analisar o painel escolheu um verbo de ação e a partir desse verbo construímos performances individuais.

Durante todo processo de produção do painel e das performances individuais, um dos pontos que mais se repetia dizia respeito à questão das falhas na comunicação dentro da escola, como se não houvesse de fato o ato de ouvir o outro, de estar para com o outro, de aceitar perder



para assim estar-com. É como se só houvesse uma fala unilateral, sem o padecer com o outro, sem a existência das trocas que se dão nas conversações, uma relação em que só há a imposição daquilo que se sabe e não o mergulhar naquilo que o outro pode apresentar. . Tendo em vista tal situação, propus aos alunos e alunas que fizéssemos uma ação baseada na performance *Converso sobre qualquer assunto*, de Eleonora Fabião<sup>24</sup>. Nesta ação, Fabião posiciona

<sup>24</sup> Recomendo que assista a esse programa: Eleonora Fabião e a dramaturgia experimental (<https://www.youtube.com/watch?v=TjbXCc8j5r0>). Nele Fabião fala sobre seu trabalho e sua vivência em performance, no que acontece na execução dos programas, inclusive nas execuções de *Converso sobre qualquer assunto*.

duas cadeiras, uma de frente para outra. Senta-se em uma delas, descalça os pés e escreve em um papel “Converso sobre qualquer assunto”, o levanta e espera até que alguém chegue e se sente. Conversar com outra pessoa totalmente desconhecida, mas que, no permitir-se perder (as amarras, as hierarquias, a necessidade de se *mostrar* para o outro), traços de comunhão se formam: uma nova lógica da relação. Ação artística que busca na malha social friccionar os modos de existir, de conhecer, de compartilhar espaço com o outro. Eleonora desenvolveu essa ação pela primeira vez em uma praça do Rio de Janeiro, transformando a rua, lugar de trânsito, em lugar de paragem: existência, assistência, conversa. Do lugar de trânsito, a rua ganha agora espessura de travessia: a pedra no caminho passa a ser percebida, podendo ou não ser acolhida e do encontro forjam-se novos afetos, novos movimentos micropolíticos.

Nesse sentido, propor esta ação foi ao encontro de tentar produzir um dispositivo em que, de fato, conversássemos, ouvíssemos o outro, trocássemos, nos permitindo perder, perder para ganhar com o outro e não do outro. Vivenciar o espaço a partir da relação. Vivenciar a escola enquanto constante produção: de saberes, de dúvidas, de afetos, de relacionamentos. “A performance é invenção [...], é um modo de fazer, não é um conhecimento científico estabelecido. Não há espaço, na Performance, para dicotomias entre forma e conteúdo, não há uma dimensão didática na performance, ela é sempre produção de si e dos outros” (ICLE, 2016, p. 20).

A proposta foi bem aceita pela turma. Decidimos executá-la na hora do intervalo, já que é um momento, dentro da lógica escolar, de pausa, de possível convívio com os colegas e as colegas de outras classes e séries. Nos primeiros minutos meus alunos e minhas alunas ficaram nervosos e nervosas e nisso percebi o quão difícil é se colocar em jogo, no jogo das relações que funcionam na contramão do imposto, da maioria. O quão complexo é permitir em si os movimentos de desmanchamento de mundos. Mas com o passar do tempo, ao se permitirem, disseram, que foi uma vivência muito importante, interessante, instigadora. O que mais os instigou foi o fato da tensão que se estabelecia com os outros alunos antes desses chegarem para conversar. Muitos só passavam, conversavam entre si, mas não paravam para, de fato, conversar. Nas palavras de alguns/mas deles e delas<sup>25</sup>:

---

<sup>25</sup>O que segue foi escrito pelos(as) próprios(as) aluno(as) após a execução do programa.



“Conheci mais a pessoa que eu já conhecia e ajudei essa pessoa com alguns problemas. Depois alguém me perguntou porque a maconha é ilegal e como pedir uma pessoa em namoro. Respondi e dei conselho bem rapidinho.”

“Fiquei com vergonha no início, mas depois me acostumei. Escutei “eu sou bonito?”, “oi, tudo bem?”, mas tive que colocar um sorriso no rosto e responder. Chegou uma menina para falar comigo, estava nervosa, escutei a história dela e a ajudei. Foi legal, um pouco vergonhoso, mas eu amei fazer.”

“Foi bastante legal, no começo senti um pouco de vergonha, pois as pessoas olharam bastante. Também foi um pouco cansativo, de ficar parado e repetindo a mesma coisa. As pessoas me perguntaram muitas coisas. Teve um menino que me colocou para falar com uma pessoa no celular e foi uma experiência aleatória, diferente e muito legal.”

“Sinceramente acho muito legal a questão de se disponibilizar para conversar com alguém, mas eu achei a experiência razoável, muitas pessoas disseram “oi”, mas poucas pararam para conversar de fato. A primeira pessoa que me chamou para conversar perguntou quantos anos eu tenho e como tinha sido meu dia, gostei muito dessa pessoa. A segunda me falou sobre termos apenas 18/17 meses para salvar o mundo. Esse assunto realmente me interessou bastante.”

Muito me questionei a respeito de qual o impacto do diferente em lugares como a escola, o quão abertos e abertas estamos para vivenciar novas formas de relação? Se tivéssemos prolongado a ação por outros dias, as pessoas se sentiriam mais à vontade, parariam de dizer só “oi” para, de fato, conversar? Agora, ao escrever, não vejo essa reação como algo negativo, pelo contrário, o que aconteceu no decorrer dessa ação foi uma evidência do que e o que, aparentemente, são os modos de relação na escola. O corpo foi evidenciado. Como afirma Gilberto Icle, “a Performance lembra – e, com efeito, põe em evidência – que o corpo possui uma corporalidade, uma qualidade de se fazer presente, de interagir com o outro, de criar a partir de sua própria existência” (2013, p. 21). Assim sendo, compomos uma nova corporalidade, apresentamos outro modo de agir, que, de início, gera estranhamento, para alguns há um gorar seguido de um grudar naquilo que já é estabelecido, para outros, um gorar e descolar, permitindo-se vivenciar essa nova forma que se mostra, já outros apenas grudam na malha existencial já existente. Parece-me, portanto, de extrema importância ter desenvolvido essa ação: a partir dela pudemos ter uma visão outra a respeito do espaço escolar.

Após a ação, executamos as performances individuais. Como dito anteriormente, cada aluno e cada aluna, a partir das discussões advindas da produção do painel, escolheu um verbo que apresentasse um possível caminho para (re)pensar e praticar a escola. A partir desse verbo, produzimos programas performativos. Inicialmente, era obrigatória a participação de todos alunos, mas depois da re-performance, percebi que era preciso vontade, uma abertura para estar

performando, já que “ao agir seu programa, [o performer] desprograma organismo e meio” (FABIÃO, 2009, p. 237). Enquanto educartista preciso respeitar os movimentos de gorar ou grudar de cada um. Trabalhar performance exige um olhar cuidadoso para com a lógica micropolítica, preciso, pois de uma abertura para perceber até onde cada um pode, naquele momento, ir, desprogramar-se e lidar com o desprogramar do mundo, como afirma Suely Rolnik,

o critério que distingue as micropolíticas é, em última instância, **o grau de intimidade que cada personagem se permite, a cada momento, com o caráter *finito limitado* da condição humana desejante e seus três medos** – ontológico de morrer, existencial de fracassar e psicológico de enlouquecer (2006, p. 55, grifos da autora)

Nessa perspectiva, deixei livre para que cada um escolhesse e justificasse o querer ou não querer executar sua performance pessoal. Como todos e todas haviam participado da re-performance, já sabiam o quão aquilo era possível ou não naquele momento. Dos dez alunos que compõe a oficina, cinco performaram seus verbos, suas ações. Respeitar a escolha de cada um foi difícil. Se olho apenas a partir de uma lógica macropolítica, o negar dos outros cinco parece um desrespeito, um fugir da norma e isso gera diversas inquietações a respeito de como os processos educacionais acontecem:

[...] a formação presente no agir performativo nos incomoda porque abarca campos que vão além dos limites científico-metodológicos, do domínio das disciplinas e da repetição de modelos de transmissão de conhecimentos porque exige a interação e colaboração com outros sujeitos. (CONTE, PEREIRA, 2013, p. 110)

E foi no exercício de ativação do corpo vibrátil, que percebi que a escolha de cada um não teve a ver com desrespeito ou simples fugir do comando, mas sim com um nível de abertura aos movimentos de desterritorialização que a performance propõe. Pensar performance é também pensar processos e respeitá-los: mais potente ainda é pensar performance como ação.

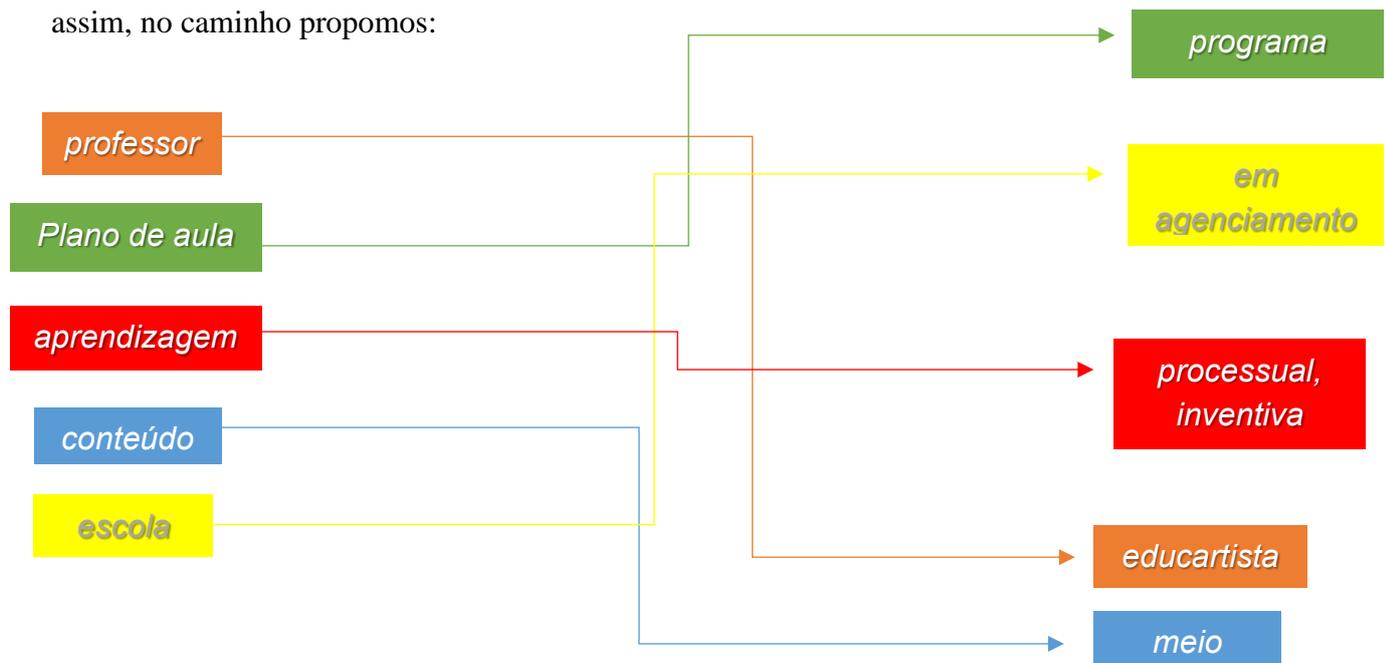


Durante a oficina, constantemente me questioneei: o que é o aprender? O que se aprende a partir dos contatos estéticos com o mundo? Arte se ensina? Hoje percebo que cada área tem seu modo de relação e a arte foge ao que geralmente temos na escola. Arte se vivencia, se

produz, agencia-se entre coisas, ultrapassa um delimitar e não se rende a um transmitir. A arte se quer invenção, possibilidade de voos outros. No contexto dessa pesquisa, arte ainda se mostrou uma forma de vivenciar os espaços: vivências estéticas que geram mais questões do que respostas e eis mais uma questão: o ensino de arte é desestabilizador. Houve um total repensar sobre o que pode vir a ser uma aula, ser aluno, professor, arte, a escola em si.

O aprendizado da arte não se submete aos parâmetros da solução de problemas, mas envolve experiências de problematização que forçam a pensar. Mais uma vez, cai por terra o modelo do processamento de informação. A arte não transmite informação, mas provoca perturbação. Ela mobiliza uma atenção de qualidade distinta daquela envolvida na execução de uma tarefa. O aprendizado da arte não se esgota na aquisição de respostas e de regras. [...]A relação com a arte se caracteriza por experiências de estranhamento e surpresa, que deslocam o eu e mobilizam uma atenção aberta ao plano dos afetos. Não se ensina arte transmitindo informações. O professor atua como um dispositivo por onde circulam afetos. Ele não é professor porque detém um saber, mas porque possui um *savoir-faire* com esta dimensão da experiência. (KASTRUP, 2012, s/p)

assim, no caminho propomos:



## CANTO-POUSO: ENTRANDO NO RIO PARA UM (ÚLTIMO) MERGULHO<sup>26</sup>

*A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um  
sabiá*

*mas não pode medir seus encantos.*

*A ciência não pode calcular quantos cavalos de força  
existem*

*nos encantos de um sabiá.*

*Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.*

*Os sabiás divinam.*

Manoel de Barros

**Não é um \_\_\_\_\_;**

(Final, despedida, término, momento conclusivo, jogo de verdades, laudo do que deu certo ou errado, fim, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_)

**Nem um \_\_\_\_\_;**

(Começo, epifania, vitorioso alegar daquilo que fiz, lamentar por tudo que não aconteceu, recomeço, novo caminho, passo a menos para chegar em outra etapa, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_)

**Só chegamos ao momento de fazermos \_\_\_\_\_.**

(Novas conexões, uma dança com aquilo que nos resta, conversarmos sobre o que nos toca, um encontro, um bolo de vó para chorarmos e rirmos com memórias, a vida valer a pena mais uma vez, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_)

E para tal é preciso acreditar. Antes de tudo, durante tudo e para além de tudo é preciso ter coragem para acreditar. Acreditar na vida, nas pequenezas, nas mudanças. Aqui sinto necessidade de citar diretamente Clarice Lispector em seu livro *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*: “é preciso ser apesar de” (LISPECTOR, 1998a p. 26) e ainda em *A hora da*

<sup>26</sup> Nesse desfecho proponho um formato diferente. Durante a escrita deste trabalho muitas coisas me atravessaram, coisas que não cabem no formato ABNT, forças e afetos que pedem passagem e pedem outras formas de serem, minimamente, registrados. Portanto, peço licença a você para que as coisas se configurem do modo que possam ser potência.

*estrela*: “ela acreditava em anjo e, porque acreditava, eles existiam” (LISPECTOR, 1998b p. 40). Desenvolver esse trabalho exigiu que, antes de qualquer coisa, eu o defendesse – nele acreditasse, assim como Macabea acreditava em anjos, assim como Lóri aprendeu que é preciso ser apesar de - diariamente para mim mesmo. Defender – acreditar para defender -, pois a cada dia que passa, vivemos um

# d e s m o n t e

da cultura, da educação, da pesquisa, dos direitos, do respeito ao próximo, **da liberdade de expressão**, da nossa primeira casa – a natureza<sup>27</sup>. **Desmonte em nome de um falso patriotismo, de uma falsa preocupação com o país**. E a partir dessa conjuntura a pergunta que sempre emergiu para mim foi e ainda é: qual o **motivo** de continuar? Qual a **importância** disso que escolhi como caminho para minha vida?

Essa pesquisa, no recorte aqui apresentado, se deu em um momento complexo do país. Se olho com mais atenção para meu caminhar enquanto discente, minha própria trajetória acadêmica se deu em um momento delicadíssimo para o Brasil. Entrei na universidade em 2016, desde então, golpe atrás de golpe. Uma luta que em muitos momentos nós que aqui estamos, nós que somos minoria, parecia ser perdida. E desde então foi preciso que nos organizássemos (ou melhor, em vias de forças afetivas, nos desorganizássemos) para conseguir acreditar.

## Qual o motivo para acreditar?

Eis que as respostas para essa pergunta nunca me vieram diretamente por meio das palavras. Muitas vezes foram olhares, foram posturas, foram pausas e silêncios, foram

---

<sup>27</sup> Vemos de perto uma grande censura na Ancine, corte de bolsas voltadas para pesquisa (CNPQ, CAPES), durante o curto período de tempo do atual presidente, o vimos entrar em conflitos externos causados por sua falta de educação e senso. Na Bienal do Livro do Rio de Janeiro, houve um ato grave de censura por parte do governador do Estado, este mandou cassar uma HQ que continha um beijo gay, com a justificativa de que esse era um material impróprio. Vemos também o grande descaso por parte do Estado no caso das queimadas na Amazônia.

milésimos de segundo em que tudo fez sentido. Trabalhar com performance e educação me fez sentir e viver movimento: nada é estável e assim sendo, nada é um bloco de verdade absoluta. Foi trabalhando a partir de uma tensão paradoxal entre micropolítica e macropolítica através de tantas desestabilizações provocadas pela performance que consegui e consigo, mais do que saber, **viver os motivos para acreditar.**

(**PERFORMANCE: ESTADO** – pois efêmera e também por gerar estados para além do pré-estabelecido - **DE GRITO** – pois desestabiliza, movimenta e suspende o cotidiano - **DO CORPO POLÍTICO** – pois desterritorializa o corpo, potencializa os movimentos micropolíticos)

As respostas escritas não dão conta daquilo que se vive, dos encontros que nos permitimos, dos agenciamentos que acontecem nisso que é viver. Hoje eu acredito nesse caminho pois é ele que, nesse momento, me possibilita estar aberto e disponível ao outro e à outra, a fim de produzir junto, de coexistir diferença, de potencializar as forças que compõe e decompõe nossos corpos.

Ouso pensar tanto nisso que é acreditar, pois só foi possível chegar até aqui e poder sonhar com o inexistente por que alguém acreditou em mim. Acreditou e creditou tempo, esforço, abraços, sorrisos, choros e \_\_\_\_\_. Sou o que sou não só por mim, mas por pessoas que me seguraram e me impulsionaram. Esse trabalho e o que hoje busco como **educartista** é exatamente isso: **conseguir uma rede de impulsos**, vários e muitos – corpos que, em relação, são afetados e afetam, vibram (em) potência - vetores que nos levam para além. Creio que a educação precisa de quem acredite nela. Não no que ela é, mas no que ela pode vir a ser, em seu potencial. Que acredite que **os mundos só são quando nós nos permitimos ser além.**

Às vezes me pego pensando que eu poderia ter feito muito mais, poderia ter alçado muitos voos, mas ao mesmo tempo me contradigo e sei que o que foi feito foi exatamente o que eu poderia ter feito. E sei, sinto, percebo, vivo, acredito, sonho: as trocas que fiz com todos e todas que aceitaram embarcar nessa jornada comigo ainda renderão muitos frutos. Frutos que talvez eu não saboreie ou talvez nem sejam lembrados como nascidos desse encontro, mas eles (re)e/s/xistirão.

Eis uma das coisas mais bonitas e potentes ao se permitir trabalhar desde as forças, desde os afetos, desde a busca por movimentos micropolíticos ativos: **a vida se torna vento que**

**dança com sementes e sempre há de pulverizar novos terrenos**, sem a necessidade de nomeação imediata, sem a necessidade de uma patente única, já que as vozes e os corpos se misturam, contaminam, engendram-se mutuamente. Estamos sempre em constante (de)composição, podemos estar em constante invenção de nós, de mundos.

Chego até aqui com mais dúvidas do que certezas, com mais inquietações do que calmarias. Acredito que um movimento do pensar está se traçando. E isso não é algo que me entristece ou diminui minha vontade de seguir. No decorrer dessa pesquisa percebi que é exatamente na turbulência de águas desconhecidas que algo novo pode surgir, que posso (me) movimentar em devir, que minhas práticas podem sempre se inventarem. Os faróis nessa turbulência existem, claro, mas não se fazem morada fixa ou porto de chegada. São pontos para não se deixar perder por completo, mas pouco tempo depois desse “descanso”, me lanço novamente.

Hoje me orgulho de poder me nomear **educartista**. Orgulho-me do caminho que estou traçando junto a tantas pessoas, coisas, vidas que querem junto. E faltam palavras para (des)estruturar tudo que aconteceu, até porque muita coisa ainda está acontecendo e continuará a acontecer. Ter escolhido, na verdade eu não escolhi nada, fui acolhido, isso sim. Ter sido acolhido pela docência foi o presente mais lindo e desafiador. Essa pesquisa é prova disso, pois que docência não se exerce por manuais, docência se exerce no olho-no-olho, no abraço, no ouvir. É no dizer com delicadeza para não matar – nem em si e nem no outro – as sementes que, quiçá, podem estar brotando. Ser professor é ser sonhador: ainda serão tempos de morangos.

eu invento para mim um mundinho de **encontros alegres**

me sinto azul como o céu num dia de **sol-sorriso e vento-cócegas**

me permito ser **dúvida**: nada sei e nem disso sei às vezes.

jogo meu corpo no mundo: **a gente aprende é na brincadeira do com:**

eu-com-o-outro, eu-com-eu, eu-com-nós.

**ensinar é aprender que a ? é tão valiosa quando a !**

Acredito que o mundo pode ser \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ = = = = =

\_\_\_\_\_ e muito mais:

## REFERÊNCIAS

### Bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando, Introdução à Filosofia**. São Paulo: Editora Moderna, 1986.

ASSIS, Machado. **Dom Casmurro**. São Paulo: Ática, 1985.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p.

CONTE, Eliane; PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da performance: da arte da linguagem à linguagem da arte. In **Performance e Educação (des)territorializações pedagógicas**. Rio Grande do Sul: Editora UFSM, 2013

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs, v.1**. São Paulo: Editora 34

FABIÃO, Eleonora. Performance e Teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta**, São Paulo: PPG-Artes Cênicas/USP, n. 8, 2008, pp. 235-246.

FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: O corpo-em-experiência. In: **ILINX - Revista do LUME**, V.4, 2013. Disponível em <<https://gongo.nics.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/viewFile/276/256>> Acesso em: 6 de agosto de 2018

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1987.

ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In **Performance e Educação (des)territorializações pedagógicas**. Rio Grande do Sul: Editora UFSM, 2013

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 49, n.4, p. 108-122, 1998.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virgínia. **Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes**. Arte na Escola, 2012. <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69347>

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997b.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997a.

MEDEIROS, Maria Beatriz. Performance artística e espaços de fogo cruzado. In **Espaço e performance**. Medeiros, M.B. e Monteiro, M.F.M. (org.). Brasília: Programa de Pós-graduação em Arte, 2007.

MORAES, Janaína. **A poética do convite**: abrindo processos de composição coreográfica na improvisação em dança. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Departamento de Artes Cênicas, Universidade de Brasília. Brasília, 106 p. 2019.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**. Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: UFRGS Editira, 2016.

### **Filmográficas**

CHAPLIN, Charles. **Tempos Modernos**. Estados Unidos da América. Charles Chaplin Productions, 1936. 87 min., preto e branco. Mudo. Película.

MENDES, Sam. **Beleza Americana**. Estados Unidos da América. Universal Picture, 2000. 122 min., color. Som. DVD.