



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS

GUILHERME ALVES SAMPAIO

**EU E VOCÊ A 360 KM/H:
UMA PERFORMANCE DE AUTONOMIA**

BRASÍLIA

2022

GUILHERME ALVES SAMPAIO

**EU E VOCÊ A 360 KM/H:
UMA PERFORMANCE DE AUTONOMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso, habilitação em
Licenciatura, do Departamento de Artes Cênicas
do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. José Fernando Marques.

BRASÍLIA

2022

GUILHERME ALVES SAMPAIO

17/0025675

**EU E VOCÊ A 360 KM/H:
UMA PERFORMANCE DE AUTONOMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Artes Cênicas, Instituto de Artes da Universidade de Brasília, para obtenção do título de Licenciatura em Artes Cênicas, com nota final igual a SS, sob orientação do Prof. Dr. José Fernando Marques.

Brasília, 12 de dezembro de 2022.

Professor Doutor José Fernando Marques
Orientador

Professora Doutora Luciana Hartmann
Examinadora

Professora Doutora Simone Reis
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Abracei o mar na lua cheia, abracei
Abracei o mar
Escolhi melhor os pensamentos, pensei
Abracei o mar
É festa no céu, é lua cheia, eu sonhei
Abracei o mar
E na hora marcada dona alvorada chegou para se
banhar
E nada pediu, cantou pra o mar (e nada pediu)
Conversou com o mar (e nada pediu)
E o dia sorriu
Uma dúzia de rosas, cheiro de alfazema
Presentes eu fui levar
E nada pedi, me entreguei ao mar (e nada pedi)
Me molhei no mar (e nada pedi)
Só agradeci
(Calazans e Gerônimo na voz de Maria Bethânia,
2016)

Nossa vista cansada não consegue ver além do horizonte do tempo. Jogados no vazio, significamos o pouco que temos, fugimos da angústia da existência e nos agarramos em qualquer vestígio de certeza. Tendemos a nos agarrar no que achamos que somos, no que achamos que as pessoas são, no que achamos que seja verdade.

Tendemos a rejeitar o novo, pois o velho, já conhecido, traz segurança, mesmo que com isso também traga sofrimento. Cercado de certezas, crio deuses, justifico guerras e me prendo dentro de verdades fabricadas, achando que são eternas. Porém, o tempo urge. Estamos condenados à mudança, a ver ciclos começarem e terminarem e o mais gostoso: a ver tudo tendo um fim. Ao final desse ciclo na UnB, agradeço à vida pelas poucas certezas que tenho. Certezas estas que se encarnam nas pessoas que amo.

Agradeço os dias em que Dinna e Marina foram meu refúgio, meu sorriso, minha paz, minha certeza de dias melhores e meu aconchego. Agradeço à Dinna pela “janeyporta”, sinal de cumplicidade e de humor dentro da nossa amizade. Agradeço à Marina pelas tardes no clube antes da aula, sinal das delícias de se aproveitar o momento.

Agradeço as aventuras vividas com a Rafa pelo Brasil, os carinhos, as conversas delirantes, os momentos que minha barriga doeu de tanto rir e o acolhimento perene na Ana Mabel. Agradeço à Pâmela por me inspirar a ser mais, a querer mais, a acreditar que posso, por me fazer entender o que sinto e a fazer as pazes com isso. Agradeço ao Gabor por me mostrar que nossas certezas se desmancham com o bater do vento, por mostrar que eu ainda posso ter amigos – no masculino. Agradeço à Dora por escutar *Believe*, da Cher e *ABBA* dentro de um Uno vermelho comigo, pela misticidade, pela alegria do reencontro, pela parceria. Agradeço a Lenora Lobo, Juliana Liconti, Rita de Almeida Castro, Deborah Dodd, Simone Reis, Leo Sykes por terem marcado minha vida tão profundamente com a arte.

Agradeço a Aires, Corrêa, Lara, Rafaela, Sarah, Valentina pela companhia durante os dias da pandemia, que pareciam não ter fim. Quando tudo parecia perdido, lá estavam vocês. Obrigado pela amizade de anos. Agradeço à minha psicóloga Keila, que me acompanhou do começo ao fim da graduação e a quem devo muito do que sou hoje.

Agradeço aos meus pais, Paulo e Suênia, pela vida e pelo cuidado que me fez chegar até aqui. Agradeço às minhas irmãs Juliana, Caroline, Camila e Ana Clara por me ensinarem a compartilhar o mundo. Agradeço ao Joaquim e à Elisa pelas tardes de domingo que me fizeram querer viver mais, pelas inúmeras gargalhadas e por me fazer acreditar na magia e na brincadeira novamente.

Agradeço às minhas tias-avós, Dalva e Bernadete, por tudo que sou e serei, devo tudo a vocês. Obrigado por me ensinarem a ter fé, a ver a vida de uma forma simples e humilde, pelos jogos de baralho e dominó na infância, pelas viagens juntos, pelos sábados com galinha caipira, pelo bolo de puba, pela jaca, pelo curau, pela rapadura, pela peta, pelas noites que dormimos juntos, por me amarem incondicionalmente. Fui e sou uma criança feliz por causa de vocês.

Agradeço ao meu orientador Fernando Marques por ter fechado esse ciclo junto comigo. Fernando participou da minha primeira banca da Prova Específica de Artes Cênicas e o ter presente na minha banca do TCC foi uma dessas manifestações do mistério, que parecem se encaixar tão

bem. Obrigado por ter aceitado me orientar mesmo com a distância das nossas pesquisas e por ter lido atentamente este trabalho tantas vezes. Após ter sido orientado por Simone Reis e por Érico José, Fernando deu continuidade quando parecia que ninguém iria.

Por fim, agradecer a todos por manterem a coragem de gostar de mim, apesar de mim... (VELOSO, 2016).

RESUMO

Eu sei que você sofre durante o processo criativo,
mas você não sabe como é lindo ver de fora.

(Deborah Dodd, 2019)

Este trabalho se fundamenta, principalmente, numa combinação dos conceitos presentes no livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, e da metodologia proposta por Marina Marcondes Machado, tendo como finalidade uma discussão teórica sobre a implementação da Pedagogia da Performance nas escolas. Os capítulos são costurados por histórias reais, que materializam e poetizam os conceitos citados ao longo das páginas. As teorias abordadas e autores citados, juntos, visam criar um espaço teórico onde professor e aluno possam transcender seus papéis sociais, para então poderem viver de forma autônoma, justa, expressiva, desobediente e brincante.

Palavras-chave: Pedagogia. Performance. Autonomia. Ensino Básico.

ABSTRACT

I know you suffer during the creative process, but you don't know how beautiful it is to see it from the outside.

(Deborah Dodd, 2019)

This work is mainly based on a combination of the concepts present in the book *Pedagogia da Autonomia*, by Paulo Freire, and the methodology proposed by Marina Marcondes Machado, guided by a theoretical discussion about the implementation of the Pedagogy of Performance in schools. The chapters are stitched together by real stories, which materialize and poetize the concepts mentioned throughout the pages. The theories discussed and the authors mentioned, together, aim to create a theoretical space where teacher and student can transcend their social roles, so that they can live in an autonomous, fair, expressive, disobedient and playful way.

Keywords: Pedagogy. Performance. Autonomy. Basic Education.

SUMÁRIO

PRÓLOGO

INTRODUÇÃO.....	10
1 DUALIDADES NA EDUCAÇÃO OU CAIR NA PORRADA E DORMIR AGARRADINHO	14
2 CONCEITOS DE UMA SALA DE AULA IDEAL OU O QUE SERIA SE AQUI NÃO FOSSE?.....	49
3 TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO BANCÁRIO EM ENSINO ANTIMETODOLÓGICO ESPIRAL OU FIZ UM OMELETE DOS TEUS OVOS.....	59
4 CONCEITOS DA PERFORMANCE RELACIONADOS AO CONTEXTO ESCOLAR OU AS CARTAS NÃO RESPONDEM MAIS	71
5 CONCLUSÃO?.....	78
REFERÊNCIAS	81
ANEXO — PLANO DE CURSO	85

PRÓLOGO

É preciso saber sentir, mas também saber como deixar de sentir, porque se a experiência é sublime pode tornar-se igualmente perigosa. Aprenda a encantar e a desencantar. Observe, estou lhe ensinando qualquer coisa de precioso: a mágica oposta ao “abre-te, Sésamo”. Para que um sentimento perca o perfume e deixe de intoxicar-nos, nada há de melhor que expô-lo ao sol.

(LISPECTOR, 2016, p. 52)

Veja que engraçado: estou dentro de sua cabeça nesse exato momento. Não sou corpo, não sou mais matéria ou sentimentos, mas veja só que loucura: nesse exato momento sou seu pensamento. Agora estou lado a lado da sua história, dentro da sua cabeça, competindo com milhares de estímulos sinápticos. Sou essa voz que não é voz e que nem você sabe se é a sua voz. Percorro você a quilômetros por hora, 360 km/h¹ para ser exato. Posso vir a ser apenas mais uma ideia que, como tudo, tem seu tempo de ser e de deixar de ser.

Me fascina a capacidade que temos de nos transformar, conectar, transitar entre o onírico, o etéreo e o material. Nesse exato momento não sou apenas o Guilherme, um corpo existente no espaço-tempo. Neste segundo e nos outros que virão enquanto você lê minhas palavras, gosto de pensar que de alguma forma rompi os limites impostos pelas leis da física e que agora dois corpos ocupam um mesmo espaço. Que bom que estou aqui em você.

Depois de firmado esse contato, que não se engane, também irá acabar. Posso te dizer o porquê de vir até você. Obviamente, estou aqui obrigado e contra a minha vontade. Já que não queria ter que escrever páginas e páginas para te convencer que mereço sim um diploma e que já estou apto a ensinar. Acho que esse medo me acompanhou muito durante o curso. Como sei que estou apto a ensinar? Como sei que sei o que sei? Como sei que terei o que dizer quando chegar a hora? O que marca e define esse momento? O diploma? 40 páginas escritas com qualidade e muitas referências? Como sei que sei o suficiente? Aposto que nem você sabe.

¹ Número retirado do *site* “Supera: ginástica para o cérebro”. Disponível em <<https://metodosupera.com.br/com-o-e-o-processo-de-aprendizagem-no-cerebro/>> Acesso em: 18 de dezembro de 2022.

Não sei. Terror. Não sei. Que bom. Liberdade.

Escolhi licenciatura por medo. Escolhi porque achei que, só por ter escolhido Artes, teria mais chances de fracassar financeiramente. Então, fazer licenciatura me daria mais segurança. Não escolhi por amor a ensinar, amor às crianças, amor pelos estudos ou para alcançar a paz mundial. Foi por medo mesmo.

Me abalo muito fácil, sou imerso em drama, conectado com o mar, filho da Lua, como disse uma astróloga em uma consulta. Meu curso foi banhado por marés de choros, sofrimentos, medos e frustrações. Quase desisti várias vezes para fazer Medicina. Acredite se quiser. Também para cuidar de tartarugas. Imagino que deva ser melhor trabalhar com elas, do que ter seu corpo e sentimentos como próprio material de trabalho. Talvez seja mais pacífico. Olha que sonho... não confrontar o “Eu” e ter que ganhar notas e dinheiro a partir disso.

A verdade é que eu queria não querer o que quero. Não desejar o que desejo. Queria me conformar e gostar de uma vida comum. Queria querer gostar de números. Queria querer trabalhar em um escritório das 9 às 18 horas e achar isso incrível e revigorante. Queria querer morar num apartamento de classe média e ter dois filhos e um Shi-tzu. Eu queria, de verdade, achar isso o máximo, suficiente, mas acho tudo isso um saco, brega, cafona. Então, me restou ser artista. Ainda bem.

Mesmo eu me sentindo um pouco exposto (com aquela ressaca moral que vem depois de desabafar horas com um desconhecido em um banheiro de festa), acho importante esse momento. Nada mais justo você também estar na minha cabeça, já que estou na sua. Agora que sabe sobre o que sinto e o real motivo do nosso encontro, posso contar o outro lado para você.

A verdade que fugi, que tentei evitar durante 895 dias pandêmicos e pós-pandêmicos. Sim, bem-vindo, me alegro em dizer que você está no meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Agora não sei como te informar isso, não sei como você lida com suas relações, mas não seremos só você e eu até a página 87. Nessa nossa conversa sináptica, também terá a presença de alguns outros nomes que se revelarão em breve. Não se preocupe, não será esquisito e não terá silêncios constrangedores. Lembre-se que estou sendo obrigado a preencher vazios com palavras. Nossa viagem a 360 km/h está apenas começando. Não são permitidos cochilos, nem lanchinhos, mas, por estar sendo proibido, sei que fará. Boa leitura.

INTRODUÇÃO

[...] o corpo no Butô é sempre processo, inacabado, perecível, indistinto do lugar onde está e eternamente em crise de identidade.

(GREINER, 2007, p. 65)

Assim como eu, este trabalho será feito de gente, de histórias, minhas, de amigos, dos autores, de pessoas que apenas cruzei pela vida. Eu gosto de encontros, de como o mundo gira e de como uma situação que parecia impossível, se torna possível. De quando o inimaginado acontece. De como as pessoas se afetam, se atravessam, se dilaceram. Os momentos mais transformadores que vivi talvez tenham sido diálogos, então não teria como não falar do que quero, do que acho importante, de outra maneira. Sou formado de histórias e este trabalho também.

Então, eu te pergunto: até onde vai a sua memória? Seria ali, no momento mais antigo de que você se recorda, o começo da sua história? O começo do seu “Eu”? Não é intrigante pensar que você viveu talvez uns três, quatro anos de vida e que não se lembra de nada presente neles? Minha memória começa a ficar mais forte e a ter mais detalhes exatamente na idade com que entrei na escola. Tinha quatro anos.

Vejo meu sobrinho, exatamente com essa idade hoje em dia, e me pergunto do que ele vai se lembrar, quais histórias o marcarão, quais cheiros, sabores, sensações de tato serão seus confortos e desconfortos. Fico imaginando como ele se comporta na escola, sobre o que será que conversa com as outras crianças, do que brinca, do que foge, será que também fala do que não gosta? Será que briga pelo que quer? Quem será ele ali naquele espaço?

Luciana Hartmann, que já foi minha professora e a quem recorrerei em alguns momentos deste trabalho, cita em um de seus artigos: “Qualquer pessoa, na escola, se encontra só em frente a uma enorme máquina que é, definitivamente, o Estado” (MESMIN apud HARTMANN, 2017, p. 57). É a partir dessa fala que construo a seguinte pergunta: Como um corpo tão pequeno é capaz de suportar a pressão de uma instituição que pesa gerações?

A meu ver não suporta. É exatamente por isso que a escola se faz pesada, regrada, crítica, burocrática e violenta. Como disseram Marx e Engels: “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (ENGELS; MARX, 2007, p. 47). Como não se indignar com um sistema que acaba com a autonomia do ser, cerceia vontades e nos condena a uma vida de servidão e exploração?

Rubem Alves (2015) afirma que a escola deforma os corpos das crianças e que os adolescentes já trazem nos seus olhos as marcas dela. Então, me baseio nas seguintes perguntas para construir este projeto: É possível fazer com que os alunos ganhem mais autonomia dentro da sala de aula? Fazer com que sejam capazes de entender e de agir conforme sentem? Ensinar a serem críticos e a discernir? Que sejam mais conscientes consigo e com o outro? Que desafiem e que sejam desafiados? É possível que a escola se torne (palavras da Rita de Almeida Castro, professora de quem fui aluno e monitor) um lugar onde a ordem e a espontaneidade coexistam em harmonia?

Espero encontrar essa resposta nas páginas que se seguem, mas talvez não encontre agora, talvez não faça sentido. Talvez daqui a trinta anos eu tenha um estalo de repente e perceba que entendi. Hoje, acredito que o melhor jeito de responder essas perguntas seja com o ensino da performance em sala de aula, utilizando a “antimetodologia” de Marina Marcondes Machado para alcançar este lugar tão sonhado por Paulo Freire, o da autonomia. Marina diz em seu texto:

Para trabalhar com arte e educação de modo significativo e pleno, penso que poderíamos tentar criar uma espécie de currículo às avessas, a ser ensinado por meio de antimetodologias e na forma espiral. Não se trata de “qualquer coisa”; não se trata de “anarquismo” nem de “amor livre” (embora qualquer coisa com pitadas de anarquismo e de amor livre poderá ser bem-vinda!). (MACHADO, 2012, p. 9)

Você deve estar pensando, por que performance? Vou tentar te responder de uma forma simples agora. Talvez seja o melhor método, por ser um paradoxo. Por ser e por não ser método. É Artes Cênicas? É Artes Visuais? Como assim tem música? É de verdade? É ensaiado? São perguntas que não valem muito a pena serem respondidas, mas sim vividas. A performance tem a capacidade de friccionar, de romper, como diz Fabião:

Esta é, a meu ver, a força da performance: turbinar a relação do cidadão com a pólis; 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-habituvar, des-mecanizar, escovar a contrapelo. 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... (FABIÃO, 2008, p. 237)

A importância de transformar a performance em pedagogia está na mobilização dos corpos. Tive professores de Artes terríveis durante o ensino médio, salvo dois, que mudaram minha vida. Por muito tempo, minhas aulas de Visuais eram em uma sala escura, fria, com slides passando e um professor, moribundo, falando com uma voz arrastada que dava vontade de morrer.

Ele ainda achava ruim que a gente conversasse ou fizesse algo diferente do que queria de nós: a completa adoração silenciosa aos seus slides tirânicos. Os de Cênicas... o professor de Visuais é mais marcante que eles, para você ver o nível.

Após ter passado pela UnB e visto o que o ensino das Artes é capaz de fazer, digo que não serei um professor armado de slides. Sei do que um corpo é capaz, do que é possível se dizer, do que é possível fazer e o melhor de tudo, do que é possível significar e ressignificar depois de uma boa aula de teatro. Me baseio nas seguintes ideias do professor Graça Veloso, de quem também fui aluno:

Ao focar as práticas cênicas em sua multiplicidade e multiculturalidade, Veloso chama a atenção para a necessidade de olhar para o Teatro não mais a partir da visão linear e historicista vigente nas matrizes curriculares brasileiras, ampliando o campo de atuação dos professores dispostos a repensarem os sentidos de fazer e ensinar teatro no século XXI. (VELOSO apud HARTMANN, 2014, p. 520)

Este trabalho será composto de quatro capítulos, são eles: Cair na porrada e dormir agarradinho; O que seria, se aqui não fosse?; Fiz um omelete dos teus ovos; As cartas não respondem mais. Cada capítulo foi pensado a partir das ideias centrais e dos conceitos presentes no livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire.

O capítulo um é marcado pelas dualidades do ambiente escolar. A partir de experiências pessoais, explorarei as fricções entre: autoridade e liberdade; interesses

dominantes/conservadores e educação progressista; educação política e educação neutra, conceitos esses debatidos por Paulo Freire (1996) em seu livro *Pedagogia da Autonomia*.

Ao longo do texto citarei autores como Carreira e Silva (2009), Ribeiro (2019), Harvey (2013), Schechner (2010), assim como relatarei uma oficina de que participei para falar sobre controle e cerceamento do Estado e das elites e, também, das dificuldades de se ensinar Arte nas escolas e de performar nas ruas das cidades.

No capítulo dois, usarei os conceitos de Freire (1996): “ética universal”; “educador democrático” e “pensar certo” para refletir sobre a teoria de uma sala de aula ideal. Citarei Gilberto Icle (2010), Hartmann (2017), assim como utilizarei relatos pessoais para chegar à figura do “educador democrático” ao longo do capítulo.

No capítulo três, falarei sobre a necessidade de se entender educação como um processo e não como um fim. Argumentarei sobre a visão de Freire (1996) sobre a incompletude do ser humano, sobre sua visão de “ensino bancário” e de como esse modo de ensinar não respeita os saberes dos alunos. Citarei Schechner (2010), Brook (2011) e Hartmann (2014) para complementar a discussão.

Ao final do capítulo, apresento a antimetodologia de Machado (2012 e 2017a), teoria didática em que me baseio para, juntamente com os conceitos de Paulo Freire, fundamentar a prática da Pedagogia da Performance nas escolas.

No capítulo quatro, a metodologia de Machado (2015 e 2017b) será aprofundada através dos conceitos criados pela autora e se materializará através do relato da “Guerra de maçãs”. Este ocorrido guiará a discussão existente neste capítulo.

Através de Fabião (2008 e 2013), Bernstein (2001) e Márcia X (2001), argumentarei sobre performance, corpo, arte transgressiva e relacionarei estes conceitos com a vivência escolar.

1 DUALIDADES NA EDUCAÇÃO OU CAIR NA PORRADA E DORMIR AGARRADINHO

O que é preciso para transformar o banal em sublime?

(BROOK, 2011, p. 13)

Imagine um lugar com grades, muros, trancas, vigias, câmeras, sirenes, horários delimitados, um pátio para tomar sol e pessoas uniformizadas. Esse lugar poderia muito bem ser uma prisão, mas estou descrevendo as escolas onde estudei e onde estagiei. Ampliando um pouco o olhar, veremos que as duas instituições se assemelham. Será que realmente é necessário tudo isso para ensinar? Do que, como sociedade, temos tanto medo a ponto de colocarmos crianças e adolescentes em uma espécie de regime semiaberto?²

É proibido dormir, é proibido não prestar atenção, é proibido comer em sala de aula, é proibido mascar chiclete, é proibido conversar, é proibido passar bilhetinho, é proibido vir com uma peça de roupa que não seja a do uniforme, é proibido vir com uma cor de tênis diferente das escolhidas previamente, é proibido beijar nos corredores (se for um beijo homossexual, leva suspensão), é proibido deitar no chão, é proibido colocar a mochila aqui, é proibido chegar atrasado, é proibido jogar baralho, é proibido ter cabelo grande, é proibida a roupa curta, é proibida a música alta, é proibido contestar a autoridade do professor...

Com esse sistema de regras e punições, somos domados pouco a pouco. Vamos aprendendo que temos que obedecer, porque sim. Com a desculpa de que é para nosso bem e para o bem comum. Concordo que para se viver em sociedade deve haver regras de convivência, mas será mesmo que todas são para o bem maior? Como sociedade seguimos a lógica da punição. Funciona, mas a que custo?

Durante as aulas, nossos corpos vão sendo domados. Uma vez que tenho que pedir permissão para ir ao banheiro e, se não for concedida, devo dizer ao meu corpo que espere; se estou com sono, tenho que travar uma batalha interna para não adormecer; se estou com fome

² Michel Foucault fala sobre o respectivo tema em seu livro *Vigiar e Punir: nascimento de uma prisão*.

ou sede, devo esperar o momento permitido para me saciar. Se me apaixonei por um colega de sala, devo reprimir o sentimento e não demonstrá-lo dentro da escola. Porém, digo com toda a certeza: ninguém é melhor do que o próprio sujeito para perceber se está ou não com vontade de urinar e para decidir se vai ou não ao banheiro.

Esses exemplos são simples, bobos, parecem não fazer mal nenhum, mas aos poucos vão tirando nossa capacidade de discernir, de criticar, vão atrofiando a criatividade e a coragem. Lembre-se que são anos desses estímulos sendo reforçados dia após dia. É nesse ambiente que nosso psiquismo é formado, tal qual um cavalo é formado à sombra do chicote.

Eu já fui aluno do ensino fundamental e do ensino médio, e sei que, se não fosse a punição de perder pontos da nota final do bimestre, eu não faria a tarefa de casa. Na verdade, eu não copiaria de um amigo a tarefa de casa. Se o uso do uniforme fosse optativo, eu iria de chinelo e moletom todos os dias. Nessa idade não temos muita maturidade e não conseguimos, muitas vezes, ver além dos nossos desejos.

Vejo a punição como um meio rápido e preguiçoso de se atingir um objetivo. Funciona, mas nem sempre de forma eficiente. Por exemplo: ao invés de fazer a tarefa de casa, eu copiava de uma amiga. No fim, apresentei a tarefa feita, mas não por mim. Esse sistema tem brechas e, assim como eu, muitos alunos se aproveitam disso.

Se aproveitam porque não recebem estímulos suficientes para criar interesse na atividade. Seria um caminho melhor passar exercícios que despertassem a curiosidade, a vontade, o desejo dos alunos. Como se faz isso? Estando presente em sala de aula, ouvindo o que os alunos têm a dizer, se interessando pelo que leem, ouvem, assistem, discutem, etc., para então criar um plano de aula e tarefas que conversem com o currículo escolar e com a experiência social dos alunos.

Por muitas vezes meu caminho se cruzou com o de professores que inspiravam medo nos alunos. Medo de ser posto para fora da sala aos gritos ao menor sinal de desobediência, ou então humilhado com dinâmicas que testavam o conhecimento na frente da sala inteira. Tive três professores que faziam isso: um de Física, outra de Química e um de Gramática. Com a de Química, na frente da sala inteira, tínhamos que falar a fórmula do ácido fosfórico, por exemplo. Se a resposta estivesse errada, perdíamos ponto e ganhávamos de brinde humilhação adolescente eterna. Uma amiga chorou depois de minutos de pressão tentando adivinhar. Com o professor de Física, tínhamos que resolver um exercício sozinhos no quadro e com o de

Gramática, responder em voz alta qual a preposição certa ou a classificação da oração da ficha de exercícios que ele havia passado.

O que os três têm em comum? Causavam ansiedade nos alunos com seu método de tortura medieval. Eu matava aula para não responder as perguntas de Física, porque era ruim na matéria e porque sofria *bullying* na época por ser gay, então não queria mais atenção para mim ou dar mais motivos para os agressores. Aprendi algo? Não. Já esqueci toda aquela lista de ácidos e bases que decorei. Ganhei ansiedade e criou-se uma barreira entre a matéria e eu, dificultando ainda mais meu aprendizado. Há um jogo na sala de aula, onde “liberdade pode se perverter em licença e a autoridade em autoritarismo” (FREIRE, 1996, p. 32).

Um outro relato e talvez o pior deles se passou na aula de Educação Física. Na época eu estava no primeiro ano do ensino médio, em uma escola com pessoas de elevado poder aquisitivo e com influência católica. Eu não me encaixava em nenhum sentido, mas meus pais acreditavam que, estudando ali, eu passaria com facilidade no vestibular, já que essa escola possuía uma reputação famosa por isso.

Como disse anteriormente, sofri *bullying* por ser gay, por isso jamais gostei de Educação Física, exatamente por não me identificar com os outros meninos. No dia em que a aula foi de futebol para eles e de vôlei para as meninas, antes de começar, perguntei para o professor se poderia fazer aula com elas. Ele disse que não, sem dar explicações. Porém, eu fui mesmo assim, porque não ia fazer algo que não queria. Preferia estar na companhia das minhas amigas, do que na dos meus agressores.

Um tempo depois, quando eu já estava na outra quadra, rindo e conversando, o professor apareceu e me puxou pelo braço até a quadra do futebol, me apertando com força e me colocou no gol. Com isso, os meninos da turma começaram a chutar a bola não para pontuar, mas para me acertar. Foram várias, uma seguida da outra. Só pararam porque um deles gritou: “Deixa o moleque”. Aí que o professor agiu e me colocou no banco. Nesse dia eu quis chorar, mas segurei para não deixar que eles vissem que tinham me afetado.

Todos esses professores que citei são exemplos de preguiça de inovar, de preguiça de serem criativos, empáticos, curiosos. Se apoiam no seu micropoder e constroem sua didática ao redor disso, privando seus alunos de respeito e de afeto. Freire evidencia a importância do respeito dentro da sala de aula no seguinte trecho: “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se

assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 1996, p. 36).

O professor de Educação Física é apenas mais um que cresceu e foi educado com valores duais de gênero e com uma visão heteronormativa da vida. Porém, que bom seria se ele se comportasse de uma forma profissional, se ele olhasse para seus alunos com compaixão, se planejasse suas aulas visando a inclusão dos minoritários. O fato de eu e de outros colegas termos sido tratados dessa maneira diversas vezes durante meu período educacional evidencia uma falha na formação de professores. O que há de errado?

A contradição disso tudo está no fato de as mesmas pessoas que cometiam essas injustiças, na hora do recreio, uma vez por semana, irem afirmar seus valores cristãos na missa que acontecia na capela da escola e ouvir a palavra de um deus que pregava o amor ao próximo e que andava com os excluídos. Ou então, quando os alunos que faziam *bullying* comigo e que vomitavam preconceitos em sala de aula, eram liberados no meio da aula de Geografia, por exemplo, para se confessarem. Voltavam, então, fazendo o sinal da cruz e com as mentes e corações “purificados”.

Errado está aquele que acha que exista neutralidade na vida. Nossa história, nossas relações, nossos sentimentos, identificações não permitem esse estado de neutralidade. Estamos sempre posicionados. O que chamam de neutralidade, na verdade é apenas a ideologia dominante disfarçada de bem comum.

Não ameace e nem vá contra as normas da sociedade e assim, talvez, você viva em paz, é o que é dito sem ser dito. Essa afirmação é uma mentira. Não é preciso nenhuma ação para ameaçar tal status quo, só é necessário não ter uma pele branca, não ser cristão, não ter dinheiro, se interessar pelo mesmo gênero, etc.

Se a sociedade é plural e a sala de aula é formada por pessoas de diversas origens, por que ainda há alguns assuntos que são proibidos? Por que professores são chamados à coordenação para prestar contas pelo que dizem em sala após reclamações de pais e mães?

Porque quando percebo a existência daquilo que é diferente de mim, daquilo que não sou, daquilo com que não me identifico, se revela a realidade da incerteza, da inexistência do controle, da possibilidade de estar errado, de ser pequeno, de ser menos, apenas mais um. Isso eu não tolero, então afasto, repudio, proíbo, extingo. Me cerco de verdades fabricadas para

aliviar minha consciência, afagar o meu ego e fabrico o pensamento da neutralidade para preservar a ordem social vigente. O outro é ameaça. Freire diz que:

Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. (FREIRE, 1996, p. 42)

Porém é um erro tentar colocar a educação nessa lógica dual: ou ela aprisiona ou ela liberta. É maior do que isso. “A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (FREIRE, 1996, p. 42). É inerente à educação essa qualidade. O projeto da escola sem partido é uma falácia, impossível de existir na realidade. Uma vez que, quando entramos em contato com algum conhecimento, automaticamente concatenamos ideias, fazemos comparações, buscamos referências, desenvolvemos uma nova tese.

Quando serve aos interesses do Capital, a educação incorpora valores progressistas. Como diz Freire (1996) em seu livro, a bancada ruralista não defenderia a reforma agrária e não toleraria calada essa discussão nas escolas do campo, assim como não toleraria a demarcação e ampliação das terras indígenas e o endurecimento das leis ambientais. Porém, o empresariado que possui raízes no campo e se moderniza, logo adirá à reforma. Seus interesses na expansão do mercado o farão progressista comparado à bancada ruralista.

Ao invés de lutar por uma educação neutra, por alunos que não tenham senso crítico e nem voz, deveria estar em pauta como fazer que as escolas sejam mais inclusivas, menos violentas, que tenham verba suficiente, menos evasão de alunos, professores mais satisfeitos, mais bem remunerados e preparados para o trabalho. Porém, compartilho do sentimento de impotência, que acredito que a maioria esmagadora das pessoas sente ao se deparar com toda a estrutura social vigente. Como mudar a lógica de uma roda que gira há milênios? Eu sozinho posso com o peso do mundo? A escola sozinha pode com o peso do Capital?

As descobertas científicas que quebraram o céu de Aristóteles e o fizeram ganhar proporções infinitas, assim como a comprovação da existência de partículas menores que o átomo, nos fazem acreditar que nossas ações não mudam e não resultam em nada. Somos pequenos demais, fracos demais, burros demais, apenas um ponto de matéria no meio de dois infinitos. Então nada me resta fazer além de aceitar e deixar que essa roda continue a rodar por mais milênios. Paulo afirma que:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. (FREIRE, 1996, p. 11)

Me recuso a acreditar que a vida seja assim e pronto, acabou. Me recuso a ver pessoas vivendo na pobreza extrema, enquanto bilionários dão passeio de foguete pelo espaço e achar que não posso fazer nada a respeito. Se me entrego a esse pensamento perverso de que o mundo é assim e que preciso me conformar e me adaptar, não me resta outra saída senão a desilusão, a frustração, a perda de significado e de sentido da vida. Me recuso a viver assim. “Por isso a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, 1996, p. 9).

A malvadez neoliberal se dá na sua promessa de progresso e liberdade a partir do livre comércio. Segundo Harvey (2013), Marx chama de fetiche o fantasma que envolve a mercadoria e cega o proletário. O conceito de fetichismo surge e opera como um aspecto fundamental e inevitável da vida político-econômica sob o capitalismo. Ou seja, produtores não sabem e nem podem saber qual é o valor de sua mercadoria antes de levá-la ao mercado e efetivar sua troca. Por o comércio ocorrer a partir de um sistema complexo de trocas é impossível, para quem compra, conhecer a atividade dos trabalhadores. Então, quando se compra uma alface, por exemplo, o consumidor não tem acesso a informações como: condições de trabalho a que as pessoas foram expostas, condições climáticas, políticas, etc. que influenciaram este produto.

Harvey (2013) diz ainda que a liberdade do mercado não é liberdade, é uma ilusão fetichista. A luta entre burgueses e proletários é marcada por interesses contraditórios, tendo o conflito como algo permanente na relação. A lógica do Capital nos prende em uma ilusão, no consumo desenfreado, na exploração e na desigualdade social, ou seja, o capitalismo em perpétuo estado contraditório e, portanto, em perpétuo movimento.

A satisfação do interesse de uns implica a não satisfação do de outros. É exatamente este estado que gera o perpétuo movimento do sistema capitalista. Nessa equação o proletário sempre sai perdendo, pois não possui os meios de produção e vende seu tempo e força de trabalho, como forma de sobrevivência, para a produção das mercadorias. O sistema não só utiliza de força bruta ou física para controlar os oprimidos, como também de uma força abstrata: cultural, moral, mas mais especificamente, a econômica. É observado, portanto, o acúmulo de riquezas dos burgueses, enquanto os proletários sofrem com as crises que o sistema capitalista gera e não acumulam mais do que o bastante para sobreviver. A mais-valia juntamente com o fetichismo e alienação domam o trabalhador, “fazendo com que as relações sociais entre pessoas sejam pervertidas, transformando-as em relações sociais entre coisas” (HARVEY, 2013, p. 40).

Cabe ao educador progressista ir contra a maré, fazer com que os alunos questionem, critiquem, sejam rebeldes, indomáveis, saibam quando desobedecer, tenham vontade de ir atrás do que lhes interessa, tenham vontade de se reunirem, debaterem e de se organizarem para reivindicar suas vontades. Harvey diz que:

Ao introduzir o conceito de fetichismo, Marx mostra que o valor naturalizado da economia política clássica dita uma norma: se obedecermos cegamente a essa norma e reproduzirmos o fetichismo da mercadoria, fecharemos as portas para as possibilidades revolucionárias. Nossa tarefa, ao contrário, é questioná-la. (HARVEY, 2013, p. 39)

Como futuro artista-educador, proponho o ensino da performance como esse meio de fazer revolução. Dentro da escola, acredito que, ao ser transformada em método didático, a performance possa ensinar os alunos a ter uma maior inteligência interna e consciência corporal. Assim como aprofunda e escancara o coletivo e as relações a partir dele. Schechner reflete sobre tal assunto no seguinte trecho:

Mas por que seria o teatro necessário? Não podiam os indivíduos aprenderem diretamente com a vida? A vida está em torno de nós, nós a vivemos a cada momento. Mas esse é o problema – a vida vivida demanda ação. [...] O teatro fornece uma espécie de meditação ativa. Eis o paradoxo teatral: o que acontece em cena está realmente acontecendo ainda que não esteja de fato acontecendo. (SCHECHNER, 2010, p. 24-25)

Entrei em contato com a arte da performance pela primeira vez em 2017, logo no meu primeiro semestre de UnB. Me inscrevi em um *workshop* de três dias de duração, chamado “Corpos Desobedientes”, ministrado pelo professor, pesquisador e artista Fausto Ribeiro, vinculado à Unicamp.

Lembro que me sentia sempre ansioso antes das aulas e no final dos dias sentia uma mistura de êxtase e de terror, que me fazia pensar: amanhã eu não volto. Porém, eu voltava e voltava querendo mais, querendo mais adrenalina, querendo aprender, querendo me sentir vivo, sentir meu coração acelerar e a boca ficar seca.

O que foi vivido nesses três dias, no primeiro na UnB e nos outros dois na Rodoviária do Plano Piloto, nas ruas do Eixo Monumental e aos pés da Torre de TV, influenciou meu olhar artístico e teve uma forte influência no que sou hoje e no tipo de artista e professor que quero ser no futuro.

Sinto que os exercícios que fizemos foram fundamentais para deixar todos confortáveis e seguros. Acredito que as intervenções que aconteceram nos três dias não teriam a mesma potência se nós não tivéssemos criado um elo coletivo. Penso também que ter realizado primeiramente os exercícios em um lugar privado e longe de olhos de desconhecidos fez que, quando tornamos as aulas públicas, a insegurança e o medo dessem lugar à coragem e à espontaneidade. Descreverei as dinâmicas que realizamos, assim como mostrarei as imagens logo abaixo.

PRIMEIRO DIA:

Após uma roda de apresentações das pessoas, do que seria feito no *workshop*, da pesquisa de Fausto, de sua experiência em São Paulo, e de um momento de alongamento e

preparação corporal, realizamos alguns exercícios para criar e fortalecer uma relação de grupo, dentro de uma sala de aula do Departamento de Artes Cênicas. Os exercícios foram³:

1. **Desmaio súbito:** todo grupo anda pelo espaço, um integrante faz algum som para sinalizar que vai cair e então cai subitamente. Ele tem que contar que virá alguém para amortecer sua queda e colocá-lo no chão com suavidade. O grupo deve estar sempre atento a tudo que está acontecendo na sala.

Na figura 1 vemos uma integrante já caindo e os demais indo segurá-la.



Figura 1. Foto: Larissa Souza

2. **Massa de gente:** uma pessoa se afasta do grupo, os outros se juntam em uma grande massa de pessoas, e se agarram, entrelaçam em plano médio. A pessoa que se afastou tem como objetivo escalar essa massa de gente e atingir o ponto mais alto possível. Quando chegar ao topo, pode falar algo, ler, se movimentar, etc., para então descer, se juntar aos outros, e em seguida outra pessoa se destacar e dar continuidade à dinâmica. O grupo tem como objetivo

³ Os títulos dos exercícios foram dados por mim durante a escrita deste trabalho. Não tive acesso aos nomes utilizados por Fausto.

suportar junto o peso daquele que está sobre ele e este tem que confiar que aquelas pessoas vão mantê-lo em segurança.

Na figura 2 vemos uma integrante já descendo e retornando à massa de pessoas. Na figura 3 vemos uma integrante chegando à altura máxima. Na figura 4 vemos uma integrante lendo em voz alta um fragmento de texto, logo após de ter escalado as pessoas.



Figura 2. Fonte: Larissa Souza



Figura 3. Foto: Larissa Souza



Figura 4. Foto: Larissa Souza

3. Se jogando ao som de *rock*: uma pessoa se afasta do grupo e se dirige a uma extremidade da sala. Os outros vão para a extremidade oposta. Ao som de *rock* pesado, a pessoa que está sozinha corre em direção ao grande grupo e salta no ar, como se fosse um cantor se jogando na plateia. O grupo tem como objetivo segurar essa pessoa e colocá-la no chão em segurança.

4. Cair na porrada e dormir agarradinho: o grupo se divide ao meio e os integrantes se sentam um na frente do outro, formando um corredor, deixando um espaço vazio no centro. Cada um irá jogar com a pessoa que está posicionada à sua frente. Uma dupla se levanta e, no meio deste corredor, começa a lutar. Puxões, empurrões, tapas, provocações, acelerando com o tempo, fazendo com que a energia dos corpos e da cena aumentem. No ápice dessa energia, essas pessoas recebem o comando de se abraçarem e juntas sentem a respiração, o calor, o suor um do outro e a energia se acalmando. Se separam e uma nova dupla entra no espaço de jogo.

Na figura 5 vemos o grupo já dividido em formato de corredor. Na figura 6 vemos o momento da queda de uma integrante após o embate, no clímax da cena. Na figura 7 vemos o momento final, após o embate, os dois integrantes abraçados e ofegantes, sentindo a energia que foi produzida.



Figura 5. Foto: Larissa Souza



Figura 6. Foto: Larissa Souza



Figura 7. Foto: Larissa Souza

5. Corpos líquidos descendo a escada: um por um, se deitam na escada e vão descendo, quase que em câmera lenta, pelos degraus. É importante ter o movimento fluido, sem pausas, suave. A intenção é se conectar com o interior e perceber o corpo e suas posições a cada momento.

6. Corrente cega: Todos do grupo cobrem os olhos ou apenas os fecham, dão as mãos uns para os outros, formando uma fila e saem caminhando de olhos fechados. O objetivo da vez que jogamos era: sair do prédio das Cênicas, atravessar a rua, encontrar a lanchonete, comprar um enroladinho de salsicha e um refrigerante, depois ir até o prédio do Instituto Central de Ciências (ICC). Lá seria o fim da caminhada e do exercício. Importante ter alguém de fora do exercício para garantir a segurança de todos os envolvidos.

Na figura 8 vemos os integrantes deixando a sala de aula e indo em direção ao exterior do prédio. Na figura 9 vemos os integrantes saindo do Instituto de Artes e atravessando a rua em direção à lanchonete. Na figura 10 vemos os integrantes indo em direção ao ICC, já tendo comprado o lanche.



Figura 8. Foto: Larissa Souza



Figura 9. Foto: Larissa Souza



Figura 10. Foto: Larissa Souza

SEGUNDO DIA:

Nos encontramos em frente à estação do metrô da Rodoviária do Plano Piloto. Fausto pediu para irmos vestidos com roupas formais, chiques, que normalmente usaríamos em um casamento. Lembro que não sabia o que esperar. Estava embriagado pela incerteza e pela alegria de estar finalmente fazendo arte (nos dois sentidos da expressão) fora das paredes da universidade.

O primeiro exercício de fato, o qual chamarei aqui de exercício zero, consistia em andar pela Rodoviária para fazer um reconhecimento do lugar. Percorri cada plataforma atento a todos os estímulos que chegavam até meu corpo. Ia anotando no bloco de notas do celular os primeiros pensamentos, palavras e sensações que cruzavam minha mente. Abaixo descreverei os exercícios que sucederam este primeiro momento:

7. Chiques e deitados: deitar-se no chão da Rodoviária, vestidos com roupa formal e apenas respirar, observar o movimento ao redor. Não minta, nem invente algo sobre o que está acontecendo caso alguém pergunte, mas sim converse normalmente com a pessoa (figura 11).

Na figura 12, quero que preste atenção na menina vestida de rosa, que está participando da ação. Ela e a performer criaram um vínculo e mais tarde, no final do dia, a menina também iria participar de outro exercício. Na figura 13, sou eu deitado. Esse foi o momento que mais me marcou de todos os três dias. Não tinha muito o que fazer, a não ser prestar atenção na minha respiração, nos barulhos do ambiente e na reação de desconforto das pessoas.

Ninguém parava para conversar comigo. Até que uma senhora se aproxima. Tinha uma aparência humilde e rosto castigado pelo Sol. Ela primeiro me pergunta se estou bem, se preciso de alguma coisa e eu logo explico que se trata apenas de um exercício. Eu disse que estava deitado, esperando algo acontecer, se tratava apenas disso.

Então, ela começa a contar sobre sua vida. Diz que cuida de dezenas de cachorros, tem um abrigo para animais e sustenta tudo com o dinheiro do próprio bolso, que era pouco. Conto um pouco da minha vida também, onde estudo, conto da minha família, onde moro, etc. Durante nossa conversa, passa um homem por nós e enquanto cruza com a gente, diz: “Não dá papo para ele não! Com certeza é um drogado”. A senhora logo parte em minha defesa e diz: “Claro que não, olha para ele... tão branquinho, bem-vestido!”.

Fiquei em choque. Totalmente sem graça. Não consegui esboçar nenhuma reação, nem falar nada. Fiquei gelado. Essa frase dela: “tão branquinho” ecoou em mim durante todo aquele dia. Lembro que, pouco tempo depois, veio uma colega avisar que havia acabado o tempo do exercício e que deveria ir com ela.

Pouco a pouco, um integrante do grupo ia buscar outro e os dois saíam caminhando juntos. Quando todos nos reunimos novamente, compartilhamos as experiências. Lembro que houve diferença de comportamento dependendo do corpo que estava deitado. Se era homem, se era mulher, se era branco, se era negro, se era afeminado...

Percebi um carinho e uma atenção maiores direcionadas para as pessoas brancas. Debates sobre isso e de como, dia após dia, havia corpos negros deitados naquele chão e que não recebiam nem sequer um olhar (figura 14 e 15).

Nossa presença enquanto performávamos mudou a dinâmica daquele lugar. Se ouviam burburinhos. Pessoas curiosas, mas sem coragem de chegar perto. Pessoas que desviavam ou passavam por cima. Um simples ato de deitar-se no chão afetou todos que ali estavam.

É uma regra não dita. Ninguém precisa dizer que você não deve se deitar no meio da Rodoviária e olhar o tempo passar. A gente nasce sabendo. Saí me perguntando quantas “regras não ditas” eu seguia e como elas impactavam na minha vida. Ficou claro para mim naquele dia que performar também é escancarar, dilacerar, trazer à tona as “regras não ditas”.



Figura 11. Foto: Larissa Souza



Figura 12. Foto: Larissa Souza



Figura 13. Foto: Larissa Souza



Figura 14. Foto: Larissa Souza

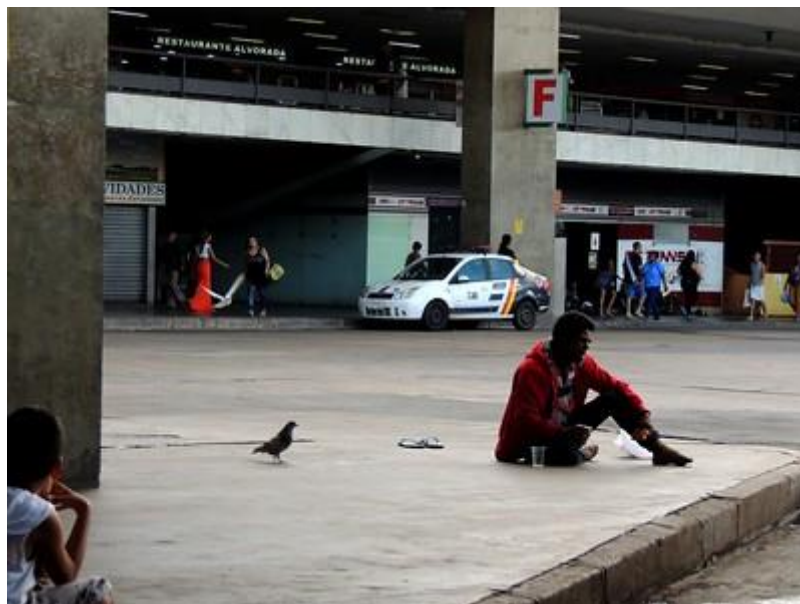


Figura 15. Foto: Larissa Souza

8. Corpos derretendo na parede: sair do plano alto e chegar ao plano baixo no maior tempo possível. Enquanto uma música toca, deve-se se mover em direção ao chão em câmera lenta, como se os corpos fossem sorvetes derretendo ao sol.

A figura 16 materializa a sensação que tive ao realizar essa ação, pois me senti em estado de guerra. De um lado a Rodoviária com seu tempo e pessoas frenéticas, apressadíssimas, com tempo marcado para tudo acontecer. Do outro nós. Derretendo bem devagar, sentindo cada músculo do corpo contrair e relaxar, sentindo a temperatura ao redor, as texturas, as sensações, os pensamentos. O tempo virou algo infinito. As vezes a Rodoviária ganhava, mas outras quem ganhava erámos nós.



Figura 16. Foto: Larissa Souza

9. Corpos líquidos descendo as escadas: mesmo exercício que o de número 5 já citado, mas agora em *looping*, em público e com uma música tocando.

Por obstruir a passagem de muita gente, como é possível observar na figura 17, nós ouvimos coisas como: “vagabundos!”; “vão procurar o que fazer!”; “se tivessem emprego não estariam aí”; “não é vocês que vão lavar as roupas né?!”, todas essas frases esbravejadas com muita raiva ou energia. Na figura 18 podemos ver o momento que um casal decide participar da ação junto com a gente. Os dois se sentam nas escadas e as fazem de escorregador. Sendo o único momento de descontração e leveza da performance.

Acredito que isso se deva ao fato de termos atrapalhado e dificultado o caminho das pessoas para o trabalho e para casa. Pessoas que poderiam estar cansadas, estressadas. O tempo é valioso na sociedade capitalista, não é todo mundo que pode e que vai desperdiçá-lo descendo as escadas feito sorvete derretido.⁴



Figura 17. Foto: Larissa Souza

⁴ Importante pensar em questões de classe. Ir para um local frequentado majoritariamente pela classe trabalhadora apenas para incomodar? O que vem depois do incômodo? Qual mensagem é passada e o que fica depois da ação? Como não reforçar os estigmas que a classe artística brasileira já carrega?



Figura 18. Foto: Larissa Souza



Figura 19. Foto: Larissa Souza

10. Cena?: Dividir o grupo em trios e pedir para que montem uma cena a partir de uma lista de ações, frases e objetos, aparentemente sem sentido nenhum. A criação é livre.

Na figura 20 vemos Tassi e a menina que citei anteriormente, que decidiu que iria passar o dia nos acompanhando. A ação consistia em uma segurar a marreta que Fausto havia levado para integrar alguma performance, enquanto a outra segurava o balão. Ambas olhando para a vidraça. A imagem é forte, a marreta sugere que em segundos tudo pode ir pelos ares se a decisão for tomada. A menina segura a calça de Tassi. Porém, nenhum movimento é feito. Congeladas, criam uma tensão absurda.

Não se passaram nem 5 minutos e policiais militares já haviam sido acionados (figura 21). Tivemos que intervir. Um pegou a marreta e levou para longe. Fausto foi conversar com os policiais e as duas continuaram paradas. Uma plateia se formou ao redor. Será que vão prender? Mas ela não fez nada. Será que queria? Será que ia? Querer já basta.

Na figura 22 vemos Rafa e Edu deitados no chão da plataforma superior. Os dois correram rapidamente pela Rodoviária. Edu atrás de Rafa, gritando, brigando, xingando. Vários homens correm atrás dele, querendo impedi-lo. Quando chegam na parte de cima, fazem uma variação do exercício que citei anteriormente: “dormir agarradinho e cair na porrada”. No auge da briga, os dois caem. Se arrastam um em direção ao outro e se beijam como se o mundo estivesse acabando. Na foto vemos a ação após o beijo. Quase um orgasmo. Tivemos que gritar que era teatro, se não Edu de fato teria apanhado.

A cena do meu grupo foi parecida com a que descrevi anteriormente, exceto pelo beijo. Não era para ter acontecido. Eu e outro colega no meio da briga, enquanto a Dora tentava nos afastar, do nada, nos beijamos. O momento pedia. Porém decepção total. Dois homens se beijando não causam tanta comoção quanto um homem e uma mulher loiros se beijando.



Figura 20. Foto: Larissa Souza



Figura 21. Foto: Larissa Souza



Figura 22. Foto: Larissa Souza

TERCEIRO DIA:

Voltamos novamente para a Rodoviária e nos encontramos em frente ao metrô. Dessa vez estava trajando roupas leves e que permitiam o movimento. Abaixo segue o que aconteceu neste dia.

11. Pequenos gestos: ficar parado em frente à escadaria do metrô executando microações. Fausto coordenava quem iria performar e às vezes dirigia as ações. Na figura 23, podemos ver o próprio Fausto.



Figura 23. Foto: Larissa Souza



Figura 24. Foto: Larissa Souza

12. Apressados: correr na maior velocidade possível até as catracas do metrô e depois voltar para a escadaria. Repetir essa ação várias vezes. Em determinado momento os homens do grupo tiraram a camisa para correr (figura 25). As pessoas sentiam medo e a segurança do metrô foi acionada, nos proibindo de continuar correndo por ali.



Figura 25. Foto: Larissa Souza

13. Desafinados: parados em frente à escadaria do metrô, cantar em coro a música *Perfect Day* (REED, 1972) para quem descia em direção ao metrô (figura 26).



Figura 26. Foto: Larissa Souza

14. Grilo falante: divididos em trios novamente, através dos celulares, escutar um áudio, gravado previamente, que dará instruções (figura 27).

O áudio dizia o caminho que tínhamos que percorrer, as ações que deveriam ser executadas. A narrativa seria criada na hora pelo grupo. Todos os grupos escutaram o mesmo áudio.



Figura 27. Foto: Larissa Souza

15. Para ver se está acordado: ficar seminu e gritar como maluco.

Saindo da Rodoviária, no caminho para a Torre de TV, Fausto pediu de improviso que Edu atravessasse a rua e se sentasse numa caixa de energia. Pediu que ficasse só de cueca e gritasse. Edu improvisou algumas frases. Carros passavam ao seu redor. As pessoas o olhavam como se fosse louco (figuras 28 e 29).



Figura 28. Foto: Larissa Souza



Figura 29. Foto: Larissa Souza

16. Corrente cega (variação): andar todos alinhados e na mesma velocidade, sem parar. Não se importando com obstáculos ou perigos, a linha não pode se quebrar. Fomos assim até a base da Torre de TV. Chegando lá, dançamos livremente por alguns minutos (figuras 30, 31 e 32).



Figura 30. Foto: Larissa Souza



Figura 31. Foto: Larissa Souza



Figura 32. Foto: Larissa Souza

17. Encardidos: se arrastar de jeitos variados até a base da Torre. Chegando lá, se arrastar até o colega mais perto e abraçá-lo por alguns minutos (figuras 33 e 34).

Na figura 35, um casal conversa comigo e com a Tassi, no fim da ação. Vieram perguntar se o que estávamos fazendo tinha algo a ver com o jogo Baleia Azul. Jogo muito comentado em 2017, que consistia em obedecer a ordens vindas de pessoas anônimas da *internet*. O jogo ficou famoso após adolescentes terem sido obrigados a se matar.



Figura 33. Foto: Larissa Souza



Figura 34. Foto: Larissa Souza



Figura 35. Foto: Larissa Souza

Ao final do *workshop* pude perceber que os exercícios do primeiro dia estavam conectados com os que fizemos nos dois últimos. Acredito que seja uma forma didática eficiente, uma vez que o nível de dificuldade e de exigência vai aumentando aos poucos, sem causar um estranhamento paralisante naquele que está aprendendo. Esse fio metodológico, se feito respeitando os limites de cada aluno e de forma progressiva, paciente, fluida e suave, pode gerar alunos-artistas preparados para enfrentar as consequências de suas ações, como também pode ajudá-los a criar um repertório performático.

Nossa vida cotidiana é marcada por ações e elementos repetitivos, que no dia a dia passam despercebidos. É natural que, ao realizar ações que extrapolem os limites da rotina, se ganhe uma enorme atenção e uma enorme repercussão. Os olhos, adormecidos pela repetição entediante, se maravilham e se assustam quando se encontram com o novo.

O lugar de estranhamento leva a essa ambiguidade: adoração ou repulsa. Depende de cada sujeito, de cada história e acredito que cada um tenha seus gatilhos que levam para os dois lados. O da adoração leva ao lugar de reflexão, expande a consciência, desautomatiza. O da repulsa toca em lugares que não se gostaria que fossem tocados, lembram da realidade da vida. Logo, por não suportar tal realidade, a resposta é o afastamento, a negação, a fuga e o desejo de extinguir o que causa tais sensações.

Acredito que realizar ações performáticas dentro da sala de aula e depois no pátio da escola, ou se sonhar alto, fora da escola, não será uma tarefa fácil e sem consequências. Assim como aconteceu a repressão do Estado quando os agentes de segurança vieram encerrar o que estávamos fazendo, acredito que a própria comunidade escolar (direção, professores, pais, etc.) também possa oferecer resistência caso as crianças e adolescentes atrapassem a santa paz da escola. Porém, se a resistência chegar, é sinal de que se está no caminho certo. Aconteceu em Campinas, como relata Fausto, algo que evidencia tal processo:

Como é o caso de Campinas que quer concentrar as apresentações de todos os artistas de rua que circulam pela cidade em apenas dois lugares: a Praça Carlos Gomes e o Largo do Pará. Com base em uma lei de 1999, a Serviços Técnicos Gerais de Campinas (Setec) tem intensificado a fiscalização para tirar de circulação malabaristas, músicos, mágicos, atores performáticos e qualquer outro tipo de artista que se apresente em ruas, praças e locais públicos com objetivo de ganhar dinheiro. A orientação é que eles sejam avisados e notificados, e em caso de reincidência, até multados. Também foram impostas regras, como dias da semana, horários, tempo de apresentação, e o não uso de caixas de som, nos dois pontos que poderão receber esse tipo de apresentação. [...] As semelhanças e principalmente as justificativas estão cada vez mais sem sentido lógico e coerência com a realidade que o poder executivo evidencia como sendo esta “higienização” dos artistas que usam a rua como palco, o que a deixa (cidade) mais “feia” e “perigosa”. (RIBEIRO, 2019, p. 51-52)

Defendo a ideia de que, assim como as ruas, a escola também tenha que estar repleta de manifestações populares. Os dois lugares têm como similaridade a energia dos encontros, da diversidade, da realidade. As ruas escancaram a realidade de um país, assim como as escolas também o fazem, uma vez que ali se materializam as normas e tratos sociais. A política neoliberal, através da educação bancária, visa uma escola barata e que forme mão de obra barata. Uma escola muda, assim como as ruas sem pessoas, não ameaça a implementação dessa ideia de poder.

Nessa lógica, apenas a elite teria acesso à cultura, às discussões científicas, ao conhecimento acadêmico. Por isso a arte é colocada nesse lugar subversivo, porque ela corrompe essa ideia antidemocrática de sociedade. Fausto discute esse pensamento em seu artigo a partir da seguinte fala de Carreira e de Silva:

Apesar de que a funcionalidade tende a dominar as ruas, além das práticas cotidianas, as ruas também são o lugar das lutas políticas e da festa. Por isso, o espaço da rua está

associado necessariamente ao potencial de renovação da vida social. Neste espaço tanto de encontro como de conflito, as tensões se transformam de maneira volátil. A intervenção teatral é uma destas tensões, e é sempre uma ocupação de um espaço social cujas regras não são hospitaleiras para os artistas. Por isso, antes de tratar de entender os aspectos temáticos que uma encenação aborda, é interessante compreender a lógica de ocupação do espaço e o tipo de comportamento da audiência que o espetáculo propõe. É neste terreno das fugacidades das relações que se dão as lutas por se estabelecer significados de uma teatralidade que extrapola a dimensão da mera representação, pois este lugar supõe o jogo vivencial que é a condição básica do diálogo como espaço do cotidiano. (CARREIRA; SILVA apud RIBEIRO, 2019, p. 45)

Sonho com uma escola sem muros, sem trancas, sem câmeras. Um lugar onde a criança seja livre para gritar, quebrar e sujar. Onde o adolescente possa viver seus afetos e se descobrir de maneira livre e saudável. Um lugar onde a ordem e a espontaneidade consigam conviver em comunhão. Uma escola democrática, onde nenhum assunto seja tabu e nenhum corpo seja marginalizado. Que leve todos, sem exceção, ao ensino superior público e gratuito. Sonho com uma escola que se pareça com o carnaval de rua.

2 CONCEITOS DE UMA SALA DE AULA IDEAL OU O QUE SERIA SE AQUI NÃO FOSSE?

SEGUNDA — Todo este país é muito triste... Aquele onde eu vivi outrora era menos triste. Ao entardecer eu fiava, sentada à minha janela. A janela dava para o mar e às vezes havia uma ilha ao longe... Muitas vezes eu não fiava; olhava para o mar e esquecia-me de viver. Não sei se era feliz. Já não tornarei a ser aquilo que talvez eu nunca fosse...

PRIMEIRA — Fora de aqui, nunca vi o mar. Ali, daquela janela, que é a única de onde o mar se vê, vê-se tão pouco!... O mar de outras terras é belo?

SEGUNDA — Só o mar das outras terras é que é belo. Aquele que nós vemos dá-nos sempre saudades daquele que não veremos nunca...

(uma pausa)

PRIMEIRA — Não dizíamos nós que íamos contar o nosso passado?

SEGUNDA — Não, não dizíamos.

TERCEIRA — Por que não haverá relógio neste quarto?

SEGUNDA — Não sei... Mas assim, sem o relógio, tudo é mais afastado e misterioso. A noite pertence mais a si própria... Quem sabe se nós poderíamos falar assim se soubéssemos a hora que é?

(PESSOA, 1997, p. 11-12)

Como viver em paz, em harmonia e respeitando tudo que existe? Já que parto do pressuposto de que todos queremos evitar o sofrimento e ter uma vida confortável. São muitas divergências, muitos egos, muitas vontades para conciliar. Como se aproximar de uma sociedade melhor, se cada ser humano está preso em suas próprias verdades inventadas e não parecem querer renunciar a elas?

É a pergunta que guia a humanidade há milênios. De certa forma estamos em busca de alcançar a totalidade, a completude, os deuses, a forma perfeita, o mundo das ideias, chame do que quiser. Somos como Ícaro, que quanto mais se aproxima do Sol, seu objeto de desejo, mais suas asas derretem, tornando a missão impossível.

Compartilho com a segunda irmã, do fragmento da peça de Fernando Pessoa localizado acima, o pensamento que para mim se resume a: “o que seria se aqui não fosse?”. O que vivemos no presente nunca parecerá bom o bastante comparado com o que poderia vir a ser ou então com o que se é, mas em outro lugar. Buscamos esse mundo melhor, um mundo sem guerras, sem fome, etc., mas o queremos sem renunciar ao que temos e acreditamos.

Uma sociedade harmônica está pautada na ética e na moral. Há séculos que se discutem essas duas palavras e não acredito que esses dilemas serão respondidos nestas páginas. Porém, com base em Freire, acredito que o que nos une como seres humanos e o que nos guia para perto desse lugar idealizado e nunca atingível, seja a própria ética. Freire afirma em seu livro que o educador progressista tem que ser dotado de, e perseguir, o que ele chama de “ética universal do ser humano” que, para ele, consiste em: “Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana” (FREIRE, 1996, p. 10).

Tal pensamento, a meu ver, evidencia a ideia da incompletude do ser, uma vez que aceita que viver é processo. Não há certezas, não há certos, não há errados. Não existe um único jeito de viver, de rezar, de gozar. Lendo Freire, acredito que esse conceito se refira à aceitação da inconstância. Reservando espaço para a dúvida e para o mistério, me abro para a aceitação do diferente, pois o vejo não como algo a ser exterminado, mas, sim, como uma alternativa ou como uma possível resposta aos dilemas existenciais.

Com essas palavras não visio alcançar um mundo doce, cheio de encantos e somente com alegrias. O conflito existe e sempre irá existir. Estamos em estado permanente de conflito, Freud e Lacan refletiram sobre o aparelho psíquico e como suas divisões (id, ego e superego) se dilaceram dentro de nós. É de se esperar que, assim como no interno, no externo também haja conflitos, dor e sofrimento. É inevitável, faz parte da vida. Não há escapatória. Por isso, talvez, criamos paraísos oníricos e religiosos para fugir da realidade.

Não quero ao falar da escola ou da sociedade idealizada passar a ideia de perfeição, pois minhas palavras se tornariam inúteis e vazias. Acredito que esse ideal possa nos guiar para uma

situação melhor, mas nunca para um lugar de completude e de eterna satisfação ou para um modelo único a ser aplicado em todas as escolas. Logo, em outras palavras: “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 1996, p. 43). É preciso vivenciar também as angústias para continuar em movimento.

Para encarar a realidade com senso de coletividade é imprescindível a intolerância a discriminações, a injustiças, a violências. A escola não está isenta dessas mazelas e como professores são humanos, por mais que esqueçamos disso, eles também são capazes de replicá-las. A palavra de um professor, por vir de um lugar de autoridade e de idealização, pode tanto agir para o bem quanto para o mal. “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (FREIRE, 1996, p. 19).

Logo, a docência exige responsabilidade. Acredito que o espaço de aprendizado tem que ser antes de tudo espaço de acolhimento e de afeto, embora muitos não o vejam também como relação, mas sim apenas como carreira profissional. Não quero ser eu a pessoa que irá ferir um aluno, que já sofre fora da escola, dentro da sala de aula. Freire comenta sobre a forma que lida com essa responsabilidade no seguinte trecho:

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável. (FREIRE, 1996, p. 11)

As problemáticas da sala de aula podem ser resolvidas de forma harmônica se o docente “pensar certo”. Em seu livro, Freire usa essa expressão para significar o comportamento ético que um professor deveria ter. Porém, não confunda tal conceito com o que falamos antes sobre pessoas cheias de si e intransigentes. O pensar certo não apresenta um único caminho, não divide, não corrompe, não é autoritário, mas sim está aberto para todos os caminhos possíveis, menos os que levam à violência e à discriminação.

Para Paulo “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre

outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar” (FREIRE, 1996, p. 25). Também conclui que não tem como pensar certo e ao mesmo tempo perguntar ao aluno “se sabe com quem está falando”. Pode-se definir pensar certo da seguinte forma:

Pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. [...] Por mais que me desagrade uma pessoa não posso menosprezá-la com um discurso em que, cheio de mim mesmo, decreto sua incompetência absoluta. Discurso em que, cheio de mim mesmo, trato-a com desdém, do alto de minha falsa superioridade. (FREIRE, 1996, p. 21)

Por sofrer *bullying*, meu rendimento nas matérias em que tinha uma maior dificuldade caiu. Eu tirava notas boas em todas, exceto nas ciências exatas, em que sempre fiquei de recuperação. Lembro que, quando não entendia a resolução de alguma questão ou a explicação do professor, eu não levantava a mão por medo dos outros alunos fazerem algo contra mim, rirem, cochicharem, me chamarem de “viadinho” e por vergonha de não saber algo tão simples. Também não ia até os professores ao final das aulas tirar dúvidas, pois tinha perdido totalmente o interesse. Poderia ter sido diferente se eu tivesse recebido mais atenção e uma atitude afetuosa do professor de Matemática, por exemplo, mas ele não tinha, naquele momento, capacidade de ver além da matéria.

Minha turma de ensino médio da primeira escola em que estudei vivia em pé de guerra. Havia dois grupos opostos, de um lado as pessoas mais ricas da sala, conhecidas no colégio, de perfil conservador. Do outro, as pessoas com poder aquisitivo menor (menor e não baixo, uma vez que todos ali eram de classe média ou classe média alta), que vieram de outras escolas e que pertenciam a algum grupo minoritário (de quarenta alunos, poderiam ser considerados negros apenas três, e homossexuais assumidos, dois).

Como as intrigas e rixas eram constantes, um dia, depois de todos se sentarem e escolherem seus lugares, uma fileira completa ficou vazia no centro da sala. Não foi algo combinado, apenas aconteceu. A sala estava literalmente dividida e, durante aquela manhã, nenhum professor se pronunciou sobre a bizarrice que estava acontecendo diante de seus olhos.

Lembro dos debates acalorados que acabavam acontecendo sobre temas como: descriminalização do aborto, cotas raciais nas universidades, preconceito, etc. Não sentia que esses debates levavam a algum lugar, só acentuavam mais as diferenças entre as pessoas. Não aprendíamos isso como matéria, na verdade aconteciam de forma espontânea e não como parte do planejamento de aula do professor. Acredito que se o professor tocasse nessas pautas, consideradas tabus, sofreria algum tipo de intervenção da escola.

Como exemplo do que geralmente acontece quando essas pautas entram no planejamento de aula, trago o relato de um ex-colega das Cênicas que postou no *Instagram* o que aconteceu na escola em que ele dá aula. Cláudio planejou e deu uma aula sobre *ballroom culture*⁵. No dia seguinte foi chamado à diretoria da escola, pois havia reclamações de pais que não gostaram do que foi ensinado e diziam que não queriam que tal situação se repetisse. Hartmann em seu texto escreve o seguinte a partir da dificuldade das escolas em lidarem com a diversidade:

Refletindo sobre esse dilema, Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 79) concluem que a pressão para cumprir padrões externos compromete a capacidade das escolas de responder à diversidade cultural dos alunos. Surge então outra pergunta: se a escola é pensada no singular, como poderia acolher a pluralidade de corpos, vozes e saberes de seus alunos? (HARTMANN, 2017, p. 59)

Quando disse que era impossível evitar as angústias, o conflito, estava me referindo a momentos como esse. Como artista-educador, não posso ter a pretensão de achar que transformarei o mundo ou então que a arte e a educação têm a capacidade de banir todo mal e ignorância. No Departamento de Artes Cênicas da UnB, há uma boia com os dizeres: “a arte salva”. Acredito que seja uma boa analogia, uma vez que, sim, tem o potencial de salvar, mas sozinha, sem a mediação de alguém e sem a decisão e a capacidade do outro de agarrá-la, não adianta nada. O que fazer com essas frustrações? Com a raiva? Com o sentimento de impotência que momentos de violência e censura geram?

⁵ “Preta, latina e LGBTQIA+ a Cultura *Ballroom* é, em sua pura existência, um movimento político que celebra a diversidade de gênero, sexualidade e raça. [...] Recentemente, a conquista de espaços e o aumento da popularidade atestam o orgulho da minoria em enfrentar os padrões sociais, bem como combater os que insistem em tentar colocá-los novamente às margens da sociedade.” Disponível em: <<https://houseofraabe.alboompro.com/post/46681-culturaballroom>> Acesso em: 14 de abril de 2022.

Aceitando esses sentimentos vistos como negativos, aceito a totalidade da vida. A raiva é e pode ser uma das motivações para a luta, não há nada de errado nisso. É preciso somente canalizá-la de forma saudável e justa. A meu ver, poderia ser através da performance, por “seu caráter interdisciplinar e indisciplinado” (ICLE, 2010, p. 12).

Porém, precisa vir com coerência. Freire (1996) faz em seu livro o seguinte questionamento, que exemplifica a coerência de que estou falando: como cobrar respeito dos alunos ao patrimônio físico da escola, quando o Estado não mostra esse respeito por suas instituições e faz com que milhões de crianças estudem em condições precárias? A coerência também se aplica ao professor, uma vez que não há como ter um discurso em sala de aula e se comportar de forma antagônica a ele.

Os Estudos da Performance evidenciam em sua prática as incoerências humanas. Aliados a outras disciplinas, por exemplo, é capaz de transformar uma escola singular em uma escola plural, uma vez que possibilita o trabalho com os mais diversos assuntos. Para Icle:

Os Estudos da Performance oferecem uma rica gama de possibilidades na qual a Performance e a Performatividade aparecem como instrumentos pelos quais é possível pensar as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de gênero e de raça, a estética, a infância, os rituais, a vida cotidiana, entre outras. (ICLE, 2010, p. 15)

A escola então passaria a ser um grande espaço vazio. Vazio esse que dá margem à criatividade e à expressão. Cada elemento da instituição, seja físico ou metafísico, seria objeto de estudo e companheiro de cena. As paredes de uma sala se tornam pequenas e se faz necessária sua ampliação. Agora não mais somente cadeiras e quadro, todo o terreno da escola, possivelmente até a rua, se torna campo, área de trabalho. Para Icle, tal estudo sugere:

Performar a pesquisa, performar os professores e os alunos, performar a escola, performar as políticas públicas, ou seja, dar novas formas, nos olhares, transgredir as fronteiras do que é e do que pode se tornar. A Performance poderia fazer tudo isso pela Educação e talvez mais. Ela é um convite à experiência das bordas, das fronteiras, às práticas interdisciplinares e a problematizações sobre a Cultura, sobre a Arte, sobre a Linguagem – temas que de nenhum modo são estrangeiros à Educação. (ICLE, 2010, p. 20)

Hartmann (2017) conclui ao ler Gilberto Ice que a performance permite que a própria prática educativa seja pensada como intervenção. O planejamento de aula seria apenas o mastro de um barco à vela. Sendo a vela os envolvidos na prática e o vento as infinitas possibilidades que surgem ao se colocarem à prova. Surge então o que Freire chama de “educador democrático”.

Tal educador é capaz de ao mesmo tempo estar sintonizado com os sentimentos dos alunos e com as exigências curriculares. Trabalha temas relevantes para uma estrutura social melhor, pois sabe que são importantes, mesmo que venha retaliação por tocar em assuntos considerados proibidos pelos grupos dominantes. Acredito que esse educador gera um aluno curioso, corajoso e autônomo.

Em minha experiência na UnB, tive duas professoras que se destacaram: Rita de Almeida Castro e Deborah Dodd. Rita foi minha professora na disciplina Teorias e Processos Criativos para a Cena. Mais tarde, fui seu monitor nesta última e na disciplina Teatralidades Brasileiras. Deborah me deu aula em Movimento e Linguagem 4 e, em 2021, as duas ministraram juntas a matéria Práticas Performativas em Diálogo com Abordagens Orientais: percepção, sentidos e imaginação, durante a pandemia de COVID-19, de modo remoto e no último semestre de 2022, presencialmente, onde voltei a ser monitor de Rita. Ao todo foram cinco semestres na companhia de Rita e três na de Deborah e posso dizer que o professor que quero ser se assemelha muito a quem elas são.

As aulas de Rita começavam antes de os alunos chegarem pois, por ter conhecimento em aromaterapia, borrifava no ar essências para preparar o ambiente. Abria as cortinas e as janelas, deixando a luz do Sol e o vento circularem livremente. Organizava as cadeiras em círculo e preparava um espaço de meditação no centro dessa roda. Os cinco primeiros minutos eram dedicados à prática do *seitai-ho*⁶, apenas com os alunos que queriam participar. Então, depois do toque do sino e de uma breve troca sobre o que sentimos com a experiência, os outros alunos entravam e começávamos a discutir o texto do dia.

Seu planejamento de curso vinha com todas as datas, de todas as aulas, assim como os textos de cada uma. Definíamos já na primeira aula os grupos dos trabalhos (escritos,

⁶ Seitai-ho, segundo Rita de Almeida Castro (2012), seria: uma educação corporal de origem japonesa que visa resgatar e manter o corpo sensível. O contato com essas abordagens propicia a perspectiva de uma “cultura do caminho” que torna possível um exercício de deslocamento, a construção de um olhar e de um corpo que transformam a vida cotidiana e as situações de performance estética; educação corporal que mantém o corpo flexível e sensível para realizar a vida integral (fundador: Huruchika Noguchi, Japão, 1911-1976).

seminários, etc.) e assim todos já sabíamos o que ia acontecer durante todo o semestre. Seu planejamento não era rígido, dava espaço para a opinião dos alunos e acrescentava alguns temas de interesse do grupo.

As aulas tinham o formato de debate, todos contribuíaam, apesar de ela conduzir o fio que guiava o assunto e ter mais tempo de fala que os alunos. Em especial, dois alunos eram responsáveis por lerem o texto na íntegra e fazerem uma pesquisa aprofundada, para então trazer material para a aula, como: vídeos, fotos, dinâmicas, etc., assim como fomentar o debate a cada aula.

Rita exigia uma quantidade grande de leitura e de disciplina. No início das aulas sempre perguntava quem tinha lido os textos. Passava muitas atividades ao longo do semestre, pois seu objetivo, como dizia, era estimular a fome pelo conhecimento. Queria treinar desde cedo seus alunos à autonomia e à pesquisa, porém não era autoritária. Entendia quando não era possível ler o que tinha sido proposto e convidava à leitura para a próxima aula.

Como monitor, muitas vezes recebi mensagens dela preocupada com seus alunos. Me pedia para alertar aqueles que se perdiam durante o semestre. Eu mandava mensagens para aqueles que faltavam muito, perguntava se estavam bem, se queriam conversar com a professora, se precisavam de mais tempo para entregar algum trabalho, tudo a pedido dela.

O processo avaliativo de Rita consistia na entrega de três citações de textos da ementa a serem comentadas; uma crítica teatral de algum espetáculo assistido, geralmente de algum festival de teatro ou peça que estava acontecendo no período das aulas; a participação como ajudante em uma aula; um seminário; um trabalho escrito final, sendo o tema da pesquisa de interesse do aluno, mas que de alguma forma dialogasse com o que havia sido trabalhado ao longo do semestre, e um ensaio cênico, que seria uma performance relacionada também à disciplina. Na última aula o aluno se autoavaliava e ela revelava sua menção, assim podia ver se estava de acordo com a percepção de si do aluno.

Nas últimas conversas ficava evidente o carinho que todos sentiam por ela, vários elogios, agradecimentos, principalmente agradecendo o afeto, tão raro na universidade. Também havia críticas, a maioria em relação à quantidade de textos e trabalhos. Rita anotava todas e as usava para melhorar a disciplina no semestre seguinte.

Como seu monitor, busquei ser o mais organizado possível. Digitalizei todos os textos da matéria, para evitar que os alunos gastassem com impressão, e criei uma pasta a que todos

tinham acesso. Ali encontravam a ementa, os textos, os grupos dos trabalhos, quantidade de faltas e livros que não tinham na biblioteca da universidade. Nos dias de calor, durante o período de seca aqui de Brasília, levava uma bacia com água fresca para as pessoas se refrescarem e colocava no centro da roda. Também levava uma jarra com água, gelo e gengibre. Era uma forma de demonstrar cuidado e carinho e facilitava suportar as duas horas de aula no calor. Aprendi essas qualidades com Rita, me espelhava totalmente nela.

Observar como ela preparava a matéria antes de o semestre começar, como montava a ementa, como pensava nos textos, como lidava com situações difíceis em sala de aula, como guiava as discussões, como estimulava a curiosidade dos alunos, como trazia estímulos para além da aula, como demonstrava autoridade sem ser autoritária, tudo me ajudou a formar a ideia de docência. Era como ter acesso a uma grande artista pela coxia. Ficava admirado.

Assim como Rita, Deborah é um exemplo para mim. Lembro que, durante suas aulas de movimento, traçava junto com os alunos o processo criativo. Mesmo aplicando métodos, teorias e tendo datas de avaliações das cenas que criávamos, fazia isso com leveza e aberta para as possibilidades. Tínhamos muito tempo para criar e ela trazia objetos e oferecia sua própria casa para ensaios e aconselhamentos.

Deborah é uma pesquisadora do movimento e uma das vertentes de seu trabalho é instigar o conhecimento do próprio corpo e a criação para a cena a partir das fâscias⁷. A aula em que esses saberes me foram apresentados fez que eu percebesse um mundo sensível ao meu redor, principalmente a sensibilidade que vive em mim.

Ao fechar os olhos e apenas sentir, sem racionalizar os estímulos, percebi um novo caminho para a criação, pois me vi imerso em imagens, palavras, memórias, sensações. O que se intensificou ainda mais quando ela nos levou para o parque Olhos d'Água, na Asa Norte, onde passamos a manhã inteira tendo aula e criando fora das paredes da universidade.

Alguns momentos me emocionam até hoje. Um deles aconteceu quando fui aluno de Rita em TPCC e estava pensando em trancar o semestre, desistir do curso. Estava à flor da pele e Rita me acalmou. Disse para fazer o possível, entregar o que conseguia, que estávamos juntos, não havia motivo de pânico. Sempre no final do semestre, a última aula era reservada às

⁷ “A fâscia é o tecido conjuntivo do corpo. Feito principalmente de colágeno, é uma estrutura fibrosa que conecta músculos, ossos, tendões, ligamentos e sangue, apoiando e protegendo os principais grupos musculares e órgãos. É essencialmente o que nos mantém unidos, está em todo o nosso corpo.” Disponível em: <<https://www.sportlux.com.br/blog/o-que-e-fascia>> Acesso em: 25 de junho de 2022.

impressões dos alunos, depoimentos, críticas. Na minha vez de falar da matéria e da professora, caí no choro e ela junto comigo.

Outro aconteceu quando fui seu aluno em Práticas Performativas. Nesse período, a depressão que desenvolvi em 2019 piorou muito e me ausentei por um tempo das aulas. Rita me mandava mensagens dizendo que eu fazia falta, me pedindo para ir à próxima aula. Para uma pessoa em tristeza profunda, saber que é querida e que a presença faz a diferença é acalentador.

Até que, um dia, Rita e Deborah marcaram uma conversa comigo. Deborah não conseguiu comparecer no dia, mas ali Rita me perguntou o que estava acontecendo de forma sincera. Me disse que eu não precisava passar por aquilo sozinho e que a matéria iria me ajudar por ser voltada para a meditação, para o sensível e para a expressão. Pediu que eu imaginasse o que eu estava passando e sentindo como uma onda e tivesse confiança e coragem de mergulhar e atravessá-la. Iria passar.

Já havia acontecido algo parecido. Em 2019, quando cursava Movimento e Linguagem 4, a professora Deborah Dodd, percebendo que eu iria faltar e já sabendo que eu estava deprimido, pois havíamos conversado anteriormente sobre o porquê de eu estar faltando tanto, me ligou de manhã pedindo que eu fosse para a aula, pois segundo ela todos estavam me aguardando e querendo minha presença. Se não fosse por isso, eu teria desistido do processo.

Me levantei da cama e fui mesmo com uma hora de atraso. Lembro até hoje que, quando abri a porta da sala de aula, Deborah abriu igualmente o sorriso e disse: “Gui! Que bom que você veio, a gente estava só te esperando. Arranja um lugar para se sentar”. Aprendi nesses momentos o valor da cumplicidade entre professor e aluno e por isso essas duas significam tanto na minha história. Além de serem professoras e pesquisadoras, Rita e Deborah também vivem suas vidas como artistas. Algo que certamente engradece ainda mais seus trabalhos em sala de aula e as torna um exemplo vivo do que Paulo Freire chama de “professor democrático”.

3 TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO BANCÁRIO EM ENSINO ANTIMETODOLÓGICO ESPIRAL OU FIZ UM OMELETE DOS TEUS OVOS

Brasil, país não recomendado.

(Simone Reis, 2020)

Durante meu período na faculdade, tive que pegar algumas matérias na Faculdade de Educação. Nessas aulas, tive contato com pessoas de diversos cursos, uma vez que as matérias são oferecidas para todas as licenciaturas do campus. Era notável a diferença dos alunos de Artes Cênicas dos demais.

Percebia em meus colegas da Matemática, Sociologia, etc. uma certa vergonha e medo de se comportarem em sala de aula. Suas vozes eram mais baixas comparadas às dos meus colegas de curso. Não falavam muito e não participavam dos debates, quando tínhamos que nos voluntariar para algo, não o faziam, os de Cênicas tomavam a frente. Claro que havia exceções, pois sempre há um ou dois mais extrovertidos, mas a imensa maioria não era assim.

Quando nós, alunos de Cênicas, propúnhamos exercícios de teatro em alguma atividade avaliativa, até os extrovertidos se sentiam coagidos. Os exercícios quebravam a lógica educativa que os outros alunos tiveram até então, pois pedíamos que eles tirassem os sapatos, afastassem as cadeiras e pronto, estava criado o espaço onde tudo poderia acontecer, um espaço vazio. Peter Brook comenta o que esse vazio pode fazer uma pessoa sentir na seguinte passagem de seu livro:

Mas há um preço a pagar: diante desse vazio desconhecido surge, naturalmente, o medo. Até mesmo um ator de larga experiência, sempre que vai retomar seu trabalho, quando se vê na borda do tapete sente esse medo voltar — medo do vazio dentro de si mesmo e do vazio no espaço. Imediatamente, ele trata de preencher o vazio para livrar-se do medo, tentando achar alguma coisa para dizer ou fazer. Sentar-se imóvel ou ficar quieto requer muita coragem. A maioria das nossas manifestações exageradas ou desnecessárias provém do pavor de não estarmos realmente presentes se não avisarmos o tempo todo, de qualquer jeito, que de fato existimos. (BROOK, 2011, p. 18)

Nesse espaço eram postos em situação, em jogo, na dinâmica e não no marasmo e na passividade a que estavam acostumados quando ficavam nas cadeiras, apenas ouvindo o que era dito. Agora eles teriam que agir, se comportar, se intrometer para a aula acontecer e isso gerava muito desconforto. Para Schechner: “Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo mentecorpoemoção – tomá-los como uma unidade” (SCHECHNER, 2010, p. 26).

Lembro que ao final desse dia, na disciplina de Didática Fundamental, falei sobre o que significava perder tempo de aula. Geralmente dizem isso quando o conteúdo do currículo escolar foi prejudicado. Mas veja, seria perder tempo falar sobre questões da escola, da sociedade, dos alunos, do professor? Falar sobre sentimentos, sobre um evento ocorrido, sobre pautas sociais é perder tempo? É prejudicar o currículo? Quem vai falar então sobre esses assuntos e por que não o professor de Matemática ou Português? Ou não será falado? Seria o único papel a ser desempenhado pelo professor vomitar conteúdo em cima dos alunos?

Nessas aulas percebi a dificuldade que meus colegas tinham de olhar nos olhos uns dos outros, a dificuldade de vencer a vergonha e o medo de errar. O toque parecia algo de outro mundo, o som, então, proibidíssimo, não queriam emitir nenhum.

A vivência mais marcante que tive dando exercícios teatrais foi numa escola de ensino médio da Ceilândia. Na época, cursava Psicologia da Educação e tivemos que montar uma aula multidisciplinar, ou seja, os integrantes do grupo tinham que cursar áreas de conhecimento diferentes e tínhamos que criar um plano de aula que se relacionasse com todos os nossos campos de estudo.

O grupo era formado por mim e pela Rafa (nós dois de Cênicas), uma colega de Letras e outra de Química. Com isso, dividimos a aula em quatro momentos. Cada um ficou responsável por um: eu foquei mais na expressão e comunicação de sentimentos, Rafa no encontro com o outro, a colega de Letras na explicação sobre o *Rap* e na construção de rimas para serem compartilhadas com o coletivo e a de Química focou nos encontros e desencontros

que aconteceram durante aquele dia, e que também acontecem na vida, utilizando o conceito de entropia.⁸

Iniciei a aula e primeiramente pedi que formassem uma roda, para termos um breve espaço para apresentações e para passar os comandos do que seria feito. Pedi que desenhassem o que estavam sentindo em uma folha branca. Poderia ser abstrato ou concreto, colorido ou não, enfim, o objetivo era que materializassem seus sentimentos. Depois disso, os alunos, que tinham de 14 a 18 anos, se espalharam nos cantos da sala para desenhar. Coloquei uma música e esperei terminar o tempo dado.

Logo de início já não sabiam o que fazer ou como fazer. Tive que dar instruções, ideias, ajudar. Terminado o tempo, voltamos para a roda e notei um comportamento curioso: todos estavam com suas folhas voltadas para baixo, escondendo o que tinham desenhado. Quando percebi isso, logo propus uma discussão e disse o que tinha reparado. Por que temos medo de mostrar como nos sentimos? Por que é tão difícil entender o que se passa dentro da gente? Depois da conversa, viraram seus desenhos e revelaram suas cores e formas. Então, conversamos sobre o que e o porquê de desenharmos o que desenhamos.

No segundo momento pedi que formassem duplas e que dançassem o que haviam desenhado um para o outro, criando e memorizando pequenas coreografias. Coloquei uma música e programei o tempo. Novamente dificuldade. Vergonha de dançar. Não sabiam o que fazer. Corpos duros. Um disse: “eu só desenhei meu cansaço, não tem como dançar isso”. Minha resposta foi: “ande pelo espaço como um corpo cansado, interaja com seu amigo assim”. Deu certo.

Terminado esse segundo momento, partimos para uma grande dança coletiva, onde juntamos tudo o que foi feito, interagimos uns com os outros, criando partituras de movimento novas. Nesse momento estavam mais abertos, se divertiam, riam, apaguei as luzes. Música alta. Luz de festa. Catarse total. Achei importante que eu também participasse das dinâmicas e defendendo a ideia de que o professor também se entregue e seja vulnerável junto de seus alunos.

⁸ “Entropia é a medida do grau de desordem de um sistema, sendo uma medida da indisponibilidade da energia. É uma grandeza física que está relacionada com a Segunda Lei da Termodinâmica e que tende a aumentar naturalmente no Universo.” Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/entropia/#:~:text=Entropia%20no%C%A9%20a%20medida%20do,a%20au%20mentar%20naturalmente%20no%20Universo>> Acesso em: 20 de abril de 2022.

Acredito que isso tenha fortalecido nosso laço e a confiança no que estava acontecendo ali.

Freire diz:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 1996, p. 20)

Há um pensamento, que a meu ver rege as escolas brasileiras, que diz que a escola é apenas um lugar de aprendizado. O professor passa o conteúdo no quadro, o aluno copia para depois fazer a prova, ser aprovado e seguir seu caminho educacional. Segundo a LDB⁹: “A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio¹⁰, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996).

Seriam então duzentos dias em que professores e alunos estariam alheios ao que sentem, apenas cumprindo seus papéis sociais. Quando entram nas instituições é esperado que deixem seus problemas e questões do lado de fora, esqueçam suas individualidades e recalquem seus desejos. A meu ver, tal comportamento faz com que todos nós, enquanto sociedade, adoecemos. Estamos vendo os casos de suicídio, crises de ansiedade, de pânico e de depressão apenas aumentarem entre alunos e professores. A pandemia de COVID-19 e, conseqüentemente, o período de isolamento social intensificaram esses processos e mostraram como há um abismo entre corpo docente e corpo discente.

Ainda, tal pensamento está fundado na ideia de que educar é apenas transferir conhecimento. Paulo Freire diz “que formar é muito mais do que puramente treinar o educando

⁹ “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.” Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-mistas/cpcms/siglas/siglariorio2/lldb.html>> Acesso em: 20 de abril de 2022.

¹⁰ “A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022).” Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorise/d/40361-novo-ensino-medio-duvidas#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2013.415%2F2017,flex%C3%ADvel%2C%20que%20contemple%20uma%20Base>> Acesso em: 04 de outubro de 2022.

no desempenho de destrezas [...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 9-12).

Educar encarando o aluno como um recipiente vazio a ser preenchido, a meu ver, é viver na ausência de *najimi*¹¹, palavra de origem japonesa que aprendi nas minhas aulas com Rita. Não há ar entre o meu olhar e o outro, ou seja, não há espaço para a criação, para o respeito, para a troca, para o sentir e para o perceber.

Educar sem o *najimi* torna a relação condicionada ao autoritarismo do professor e à dependência do aluno, torna o processo de educação rígido, pois ignora o fato de o ser humano estar sempre em processo de aprendizado, e como consequência ignora o fato de que o professor também pode aprender com seus alunos. Freire argumenta sobre o inacabamento do ser humano no seguinte trecho:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. [...] Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 1996, p. 24)

Na disciplina de Estágio Supervisionado I, consegui uma vaga no Centro de Ensino Fundamental 410 Norte. Apesar de ser uma disciplina apenas de observação, desde o princípio o professor responsável deu liberdade para mim e para Rafa, amiga de Cênicas com quem também dividi o posto de estagiário, para guiar e opinar nas aulas.

Logo no segundo dia de estágio, o professor chegou atrasado e apareceu apenas para dizer que tinha que ir ao banco pagar uma conta e me deixou em seu lugar. A Rafa ainda não tinha começado por questões burocráticas, então fiquei sozinho com os alunos do sétimo ano, tidos como os mais bagunceiros e desorganizados da escola. De início fiquei apavorado, não

¹¹ Segundo Rita de Almeida Castro (2010), *najimi* seria a arte de tocar, com ar entre os corpos, o espaço entre o eu e o outro, para que algo novo possa surgir da interação, como ventos da alegria, sutis e arrebatadores.

sabia o que fazer, não tinha planejado nada, tinha uma turma de trinta pessoas mais ou menos para guiar, de longe minha maior experiência como docente até então.

A sala das aulas de Artes era dividida em duas: uma para ensaio e atividades práticas e outra para atividades teóricas, esta era uma sala de aula comum, com carteiras e quadro. Geralmente, quem não estava participando da montagem que o resto da turma estava ensaiando junto com o professor, ficava na sala teórica desenhando figurino, cenário, etc. Na verdade, passavam a aula inteira conversando, jogando no celular e fingindo que faziam a atividade passada.

Pedi que fizessem uma roda, porém não me escutavam. Apenas alguns alunos fizeram, a maioria continuou conversando, jogando, rindo. Não sabia como chamar a atenção deles. Então, pedi que uma aluna pedisse que os que estavam longe entrassem na roda também, deu certo. Após esse momento, pedi que respirassem fundo, acalmassem a energia.

Riram, não me viam como figura de autoridade, talvez por ter uma idade mais próxima da deles ou por não levantar meu tom de voz, algo que o professor responsável fazia várias vezes. Pedi que se apresentassem e contassem como estavam se sentindo naquele dia, muitos tinham vergonha de dizer ou falavam qualquer coisa para deixarem de ser o foco de atenção da turma. Após esse momento, dividi os alunos entre os que estavam na montagem e entre os que ficavam fazendo outras atividades e iniciei o processo de ensaio.

Quando o professor chegou, já estávamos ensaiando, ele apenas continuou de onde eu tinha parado. Porém, com as outras turmas, continuei com o exercício de respiração e de conversa sobre os sentimentos. Na semana seguinte, a primeira coisa que perguntaram quando me viram foi: “não vamos falar como nos sentimos hoje?”. Ali percebi que tinham gostado e se sentiram ouvidos. Acredito que tenha sido esse um dos motivos pelos quais me aproximei dos alunos. Estava ali, presente, querendo saber mais da vida deles e não era por acaso. Dependendo do que estavam sentindo ou do que tivesse acontecido, a aula seria conduzida de forma diferente.

Um dia, descobri em sala de aula que dois alunos do sexto ano estavam brigados. O menino, que chamarei de João, tinha escondido de brincadeira algum objeto da menina, que já estava chateada com ele por outros motivos, que chamarei de Maria. O problema é que Maria era apaixonada por João e este não era por ela. Após a briga dos dois, o menino se aproximou de outra menina, esquecendo a amizade de Maria e ignorando-a pelo resto do dia. Quando

chegaram à aula, os dois, que contracenavam, não estavam se falando e não queriam ficar perto um do outro.

Dei espaço para falarem como se sentiam e espaço para resolverem a relação através da dinâmica que sempre fazíamos no início de cada aula. Também disse que ali na sala de ensaio era importante entender que eles eram parte de um coletivo e que todos estavam contando com eles. Não seria certo se recusarem a estar juntos, quando todos ali estavam presentes e querendo continuar a ensaiar. Após a conversa, retomamos os ensaios e no final da aula os dois já eram amigos de novo.

Essa situação exemplifica o seguinte pensamento de Freire: “O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem” (FREIRE, 1996, p. 20). É esse olhar aberto, com *najimi*, que se contrapõe ao ensino bancário.

Ensino bancário seria essa prática que apassiva, silencia, que prepara apenas mão de obra, sem se importar com o sujeito, com o indivíduo que está ali se desenvolvendo. O aluno é visto apenas como um número, como um possível nome de uma lista de aprovados no vestibular, que ajudará a escola a ter mais lucro e prestígio no futuro. Para Paulo, alunos e professores deveriam recusar esse ensino repressor de corpos e de subjetividades.

Vejo a Pedagogia da Performance uma aliada de peso da Pedagogia da Autonomia para superar o bancarismo. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1996, p. 31). Tornar-se autônomo é um processo, para Paulo:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 41)

Entender que o aluno não chega vazio à escola, que as experiências informais por ele vividas em sua comunidade, em sua família, no recreio, na sala de aula, também fazem parte do seu processo de aprendizado, torna possível o que Marina Marcondes Machado (2012) chama de uma espécie de currículo às avessas, a ser ensinado por meio de antimetodologias. Segundo Hartmann:

A autora propõe, “de maneira brincante”, que o/a educador/a da área de artes trabalhe de forma integrada e híbrida com as quatro linguagens artísticas, através das teatralidades, das corporalidades, das espacialidades e das musicalidades. [...] Através de uma perspectiva “espiral”, a autora propõe a criação “de uma espécie de currículo às avessas, a ser ensinado por meio de antimetodologias” (MACHADO, 2012. p. 9), com ênfase nos processos, e não nos produtos, na criatividade, na expressividade, nas dinâmicas histórico-político-sociais dos agentes envolvidos no ensino-aprendizagem de arte. (HARTMANN, 2014, p. 520-521)

Com a minha experiência como aluno e depois como estagiário, percebi uma certa negligência com o ensino das Artes. Quando um professor de Matemática ou Português precisava repor uma aula ou quando uma prova era aplicada, era a matéria de Artes que cedia seu horário. Quando precisávamos ensaiar para a festa junina, dia das Mães, etc., o ensaio acontecia no horário das Artes.

Além de em muitas escolas apenas terem uma disciplina da área (Música, Visuais, Dança e Teatro), em muitas um professor acaba se responsabilizando pelo ensino de uma área que não é a sua, como por exemplo a professora do turno matutino da CEF 410 Norte, que era formada em Visuais, mas também dava aula de Cênicas. Como se não bastasse um currículo com apenas uma aula de Artes por semana, esses cinquenta minutos ainda são vistos como muitos. Percebo também, paradoxalmente, uma certa linha didática no ensino das Artes voltada apenas para o resultado, para a produção. Pouco é dado, mas é exigido um resultado impecável — e provavelmente superficial.

No estágio, as turmas do ensino fundamental montaram peças para serem apresentadas no fechamento do ano letivo, na frente de toda a comunidade escolar. Diferente de muitos lugares, lá isso já era costume, a direção ajudava financeiramente e fez um espaço organizado, delimitado, bem estruturado, para que as apresentações acontecessem, embora tudo fosse muito simples e feito com a ajuda do professor, dos alunos e dos pais.

Defendo uma didática que fuja desse padrão industrial, tecnicista, e que foque no processo, na criação. Talvez assim as crianças cresçam sem a pressão de apresentar resultados e sem o pensamento de que existe algum lugar a se chegar e uma prova para se passar tão fortificado em suas mentes e em seus estilos de vida. Para isso, é preciso mudar a forma como enxergamos a educação. Através da performance, é possível pensar novos meios de se educar, como Hartmann afirma abaixo:

Tanto ação, quanto reflexão, consideradas de um ponto de vista antropológico, ao qual minha formação sempre me remete, só existem “em contexto” e, neste sentido, em relação. Relação que se dá, fundamentalmente, entre corpos, vozes, memórias e experiências culturais de professores, alunos, parentes, cozinheiros, faxineiros, guardas de trânsito, atores, diretores, espectadores... Os Estudos da Performance, ao trazerem à tona a importância dos sujeitos, ativa e reflexivamente, tornam-se, neste sentido, especialmente pertinentes, pois atribuem valor à dinâmica das relações humanas. (HARTMANN, 2014, p. 524)

Marina Marcondes Machado é minha inspiração para se pensar uma nova forma de se ensinar jovens e crianças. Em resposta à “Abordagem Triangular” de Ana Mae Barbosa¹² e Fernanda Pereira da Cunha (2012), Marina propõe a “Abordagem Espiral” que, segundo ela, consiste em:

Misturar, propositalmente, o que pode ser teatro, dança, artes visuais e música, nos primeiros anos de vida, na pretensão de des-escolarizar estes processos: teatralidade, corporalidade, espacialidade e musicalidade são âmbitos artístico-existenciais de todos nós, experienciados ao longo da primeira infância, explorados e (des)organizados ao longo da vida – mesmo na vida daqueles que não foram à escola formal. A abordagem espiral é relacional, pois é um pensamento e ação de atos performativos entre adultos e crianças durante a infância, e demanda, por assim dizer, um cuidado observacional imenso e intenso do adulto que convive com crianças pequenas. Pouco, bem pouco do ato performativo será definido de antemão, se considerarmos as tradicionais formas de “planejar”. Assim, a proposta inicial é procurar um jeito de descontornar o já sabido, o já exercido, o já dado certo... O conhecimento artístico, a artisticidade, a experiência estética pode ser vivida de modo

¹² “Aluna de Paulo Freire, desenvolveu um método de ensinar por meio da arte, conhecido como Abordagem Triangular, que se sustenta em três pilares: conhecer a história, o próprio fazer artístico e saber apreciar uma obra de arte.” Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/ana-mae-barbosa-e-educacao-por-meio-da-arte/>> Acesso em: 03 de outubro de 2022.

contextualizado nos mundos de vida da criança, em espiral, como num escorregador ou tobogã que sobe. (MACHADO, 2015, p. 54)

Marina (2012) propõe através da brincadeira que o Teatro, a Dança, as Artes Visuais, a Música se tornem teatralidades, corporalidades, espacialidades e musicalidades. Rita diz em seu livro *Ser em cena, flor ao vento* (2012) que a musa mais poderosa é a nossa criança interior. Acredito que através dessas quatro áreas seja possível deixar viva essa criança dentro da sala de aula. Para Marina:

Pensar a criança como performer no campo da educação artística, portanto, tangencia a necessidade de novas metodologias para olhar as relações com ela, pois há que propiciar liberdade para performar. Será necessário experienciar uma espécie de descentramento do lugar do adulto educador. O saber não pertence ao educador, não reside em sua formação, técnicas e conhecimento; o saber encontra-se entre ele e seus alunos. Trata-se de encarnar uma atitude relacional cuja primeira modificação no ensino da Arte é a lista do “material necessário” para começar a trabalhar: você e eu! [...] Como professora de teatro, fui tecendo uma rede de significações entre o protagonismo e a ação do ator na cena contemporânea; percebi, quase de maneira invisível, silenciosa, quão rico seria transpor os princípios de criação, estranhamento, risco, trabalho em processo para a aula de teatro com crianças: mais ainda, para a vida cotidiana! Que interessante poder “ler” o desejo por um sorvete ou hambúrguer, uma crise de birra, uma sonolência no ônibus como atos performativos! (MACHADO, 2012, p. 13-14)

Assim, para Marina (2012), nascem a criança e o professor performers. Os dois em relação. Onde os corpos não estão inertes, mas sim onde se pensa através deles. A partir da voz, da palavra, da máscara, do gesto, de detalhes cotidianos nos aproximamos da cultura da infância, do faz de conta. Caminho esse que é passível de surgir na convivência do aluno com o professor performer. Marina define criança performer como:

A criança performer seria a atualização das noções merleau-pontianas e do olhar fenomenológico para a infância. Ela performa por ser plástica, mutante, polimorfa; ela não representa, ela não se distancia em pontos de vista: ela é, simplesmente; e também, vive sua cotidianidade em um estado onírico, que mescla sonho e realidade compartilhada, sem divisões. Seu corpo é fenomênico e indiviso. (MACHADO, 2017a, p. 132-133)

A brincadeira, tão presente nos primeiros anos de vida, se perde quando ganhamos mais responsabilidades. O brincar dentro da sala de aula transporta o espaço cênico para o corpo. Simplifica as relações e desenvolve habilidades sociais. Defendo a brincadeira para todas as idades, especialmente a adulta.

Nossa sociedade considera uma pessoa madura aquela que não tem comportamentos infantis. Colocamos a infância como um lugar a ser superado, um lugar onde não se é. As crianças na nossa sociedade são invalidadas e, por não terem as habilidades cognitivas totalmente desenvolvidas, não conseguem contra-argumentar, reivindicar seus direitos e se afastar de situações de violência. Marina reflete sobre o encontro do adulto com jovens e crianças dentro da sala de aula nos seguintes trechos:

Positivar cada fenômeno infantil, desde o grito e o balbucio: num caldo de expressividade, o adulto vai traduzindo a vida para quem é iniciante nela e introduzindo o mundo sofisticado da música, na medida em que a criança se interessar por ele. A música está no ar, não no especialista, nem no CD infantil. A música está na nossa conversa e no nosso ruído... [...] A música está “debaixo do barro do chão” e também, muito especialmente, no silêncio: é lá onde está a musicalidade em potencial. Ser musical no corpo e nas relações, na lida com os meios e com os materiais: voz, ruídos, onomatopeias, sons de todos os objetos cotidianos... comunicando algo a alguém. Aquietar-se para apreciar música e silêncio. Re-inventar a própria escuta: aliando escuta e imaginação, desenvolvendo habilidades sutis, sensibilidade para pequenas e grandes percepções sonoras. (MACHADO, 2012, p. 19)

Agora é construir, em conjunto e societariamente, as interfaces e as inter-relações entre os eixos; é pensar ações criativas que levem as crianças e os jovens àqueles âmbitos; é procurar novos meios e modos de “avaliar” o que as crianças e os jovens estão aprendendo, e como estão aprendendo... a partir de tudo que pensamos ser importante ensinar, sim, como adultos responsáveis por seus processos de mergulho na educação estética, mas sem nunca deixar de prestar atenção a tudo aquilo que a convivência com elas está nos ensinando em contrapartida, em correlação, como correntezas de um mesmo rio, em transformação e em curso permanente. (MACHADO, 2012, p. 19)

Ao pensar no ambiente escolar, penso que não seja imprescindível o uso de lápis, caneta, uniforme, etc., para se aprender. Se isso fosse verdade, não teríamos chegado até aqui como espécie, uma vez que tal modelo educacional é recente se o compararmos com a história da humanidade.

A maioria das escolas brasileiras ainda insiste em um modelo industrial, homogeneizador, pautado no resultado e na competição. Principalmente se fizermos um recorte de classe, pois os mais ricos estudam em escolas fundamentadas em teorias didáticas que fogem a essa lógica, que estimulam diversas áreas do saber, a interdisciplinaridade, o trabalho em equipe, a liderança. Enquanto os mais pobres estão sendo treinados para obedecer, decorar, trabalhar em estruturas precárias e rodeadas de violência.

Inserir a performance na escola, essa que tem como característica a quebra das barreiras existentes entre as quatro áreas artísticas, o borrar das fronteiras de conceitos e de categorizações, possibilita o desempenho de papéis sociais diferentes daqueles que são esperados de nós. Aliada às antimetodologias em formato de espiral de Marina, a performance quebra a carece da melhor forma possível: brincando. Educação pode não ser sinônimo de seriedade. Por isso, com base em Marina, digo para os conservadores: faremos um omelete dos teus ovos.

4 CONCEITOS DA PERFORMANCE RELACIONADOS AO CONTEXTO ESCOLAR OU AS CARTAS NÃO RESPONDEM MAIS

A ideia não é achar respostas, mas sim repensar novas perguntas.

(Agatha Pitombo Barcelar, 2019)

Entre 2010 e 2011, em uma escola pública de ensino integral da cidade de São Paulo, o que seria apenas mais um dia esmagado pela rotina se torna um marco na vida das pessoas que a frequentavam, pois o almoço deu lugar a uma guerra.

Seiscentas crianças comiam o alimento fornecido pelo Estado, enquanto eram supervisionadas por adultos. Nesse horário, ocorria a troca de funcionários. Os professores das matérias curriculares da manhã davam lugar aos professores das oficinas que aconteciam pela tarde. Como em uma prisão, os carcereiros trocam de turno, enquanto os prisioneiros estão sob olhos atentos.

De repente, alguns alunos começam a jogar bombas caseiras uns nos outros. A confusão se espalha e logo todos os alunos, que eram do ensino fundamental I, entram nessa guerra. As bombas eram suas sobremesas, pedaços de maçãs cortados. Os adultos, perplexos, nada puderam fazer, apenas observavam as maçãs voando. Estavam completamente impotentes.

A guerra teve fim, e minutos depois todos estavam em fila, de volta para suas “celas de aula”. O refeitório guardava a lembrança do que foi. Restos de maçãs cobriam o chão do lugar, simbolizando o feito que havia se passado ali.

Este relato foi feito por Mônica Marcondes, professora do ensino fundamental da rede pública de São Paulo, poeta e fotógrafa. Segundo Mônica, outra batalha havia se dado ali: “a incompreensão e insatisfação de todos em pertencer e viver nesse lugar autoritário, onde a expressão de cada um é tolhida pelo silenciamento” (MACHADO, 2017b, p. 66).

O refeitório daquela escola, aos olhos de alguns, estava completamente sujo e havia sido profanado. Enquanto, aos olhos de outros, havia testemunhado um ato performativo e se

transformado em uma instalação. Tal acontecimento me lembra a performance/instalação *Pancake* (2001), de Márcia X.

Nela, a artista ficava em pé, dentro de uma bacia de alumínio, abria uma lata de Leite Moça utilizando uma marreta pequena e um ponteiro. Derramava o leite condensado sobre sua cabeça e corpo e repetia a ação com todas as latas. Ao final, abria um pacote de confeitos coloridos, colocando o conteúdo numa peneira. Márcia peneirava os confeitos sobre sua cabeça e corpo e repetia a ação com todos os sacos de confeito. Os vestígios resultantes da performance permaneciam em instalação.¹³

Essa performance evoca os estigmas femininos através dos alimentos. Márcia, com o derramar do leite, se torna uma estátua feminina doce. Porém, ao mesmo tempo, o leite evoca simbolicamente a ejaculação masculina. A artista se torna um paradoxo vivo, entre o sacro e o profano, entre Maria e Eva, entre a santa e a prostituta, entre o doce, o inocente e o sêmen, o abuso. Tudo isso enquanto o leite seca, a cobre por inteiro e quase a asfixia.

No fim, a comida, os restos, a sujeira ficam ali à espera de olhares e de novos significados. Tal paradoxo da performance, que é o que permite a dois sentidos antagônicos existirem ao mesmo tempo em um programa¹⁴, é evidenciado por Eleonora Fabião no seguinte trecho: “A performance desafia definições pois ativa dinâmicas paradoxais: trata-se da fundação de uma cena-não-cena equiparável ao teatro-não-representacional vislumbrado por Antonin Artaud” (FABIÃO, 2008, p. 240).

De fato, para alguns profissionais da escola, o que ocorreu pode ser classificado como comportamento transgressor. Seria o episódio da guerra de maçãs um exemplo de arte transgressiva? Para Ana Bernstein, arte transgressiva seria: “Estava falando com Nan no telefone e ela disse, ‘A propósito Penny, o que é arte transgressiva?’ Eu disse, ‘Bem, Nan, arte transgressiva é como os acadêmicos chamam aquilo que eu e você chamamos de vida real!’” (BERNSTEIN, 2001, p. 101).

¹³ MONOCROMO. Márcia X. Disponível em: <<http://marciax.art.br/mxObra.asp?sMenu=2&sObra=1>> Acesso em: 25 de junho de 2022.

¹⁴ “Chamo as ações performativas programas, pois, neste momento, esta me parece a palavra mais apropriada para descrever um tipo de ação metodicamente 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” (FABIÃO, 2008, p. 237).

O cotidiano da escola, mesmo o das mais chatas e cinzentas como a do exemplo acima, pode ser palco e motor de criações. Escola essa que era “sem pátio, sem terra, sem brinquedos para subir e descer ou campinho para jogar futebol, e com muitas regras do que ‘não pode’ ser feito. A quadra, por exemplo, ficava trancada, só podendo ser utilizada nas aulas de Educação Física, na presença do professor da disciplina, guardião das chaves” (MACHADO, 2017b, p. 70). Mesmo com a chatice e a mesmice, os alunos encontraram um jeito de se expressar. A rotina, o real já são suficientes para performar. Acredito que sejam até um convite à performance. Para Eleonora:

Performers são, antes de tudo, complicadores culturais. Educadores da percepção, ativam e evidenciam a latência paradoxal do vivo – o que não para de nascer e não cessa de morrer, simultânea e integradamente. Ser e não ser, eis a questão; ser e não ser arte; ser e não ser cotidiano; ser e não ser ritual. (FABIÃO, 2008, p. 237)

Essas questões conceituais que apresento aqui se materializam nos corpos, segundo Ana Bernstein (2001). Ela afirma que o corpo se torna o ponto de mediação entre uma série de relações binárias, que seriam: o interior e o exterior, sujeito e mundo, público e privado, subjetividade e objetividade. Afirma ainda que o corpo é o lugar em que essas contradições ocorrem. Portanto, se torna imprescindível mobilizar os corpos dos alunos dentro da sala de aula, tirá-los das cadeiras, se quisermos aplicar a Pedagogia da Performance.

Os programas, como o de Márcia X., por exemplo, têm a capacidade de criar corpos segundo Eleonora (2008). Para ela, programas revelam que “corpos” são sistemas relacionais abertos, altamente suscetíveis e cambiantes e são definidos pelos afetos que são capazes de gerar, gerir, receber e trocar. Em seu texto, Fabião diz que:

Espinosa propõe que um corpo não é separável de suas relações com o mundo posto que é exatamente uma entidade relacional. O corpo espinosiano não está, e nunca estará, completamente formado, pois que é permanentemente informado pelo mundo, ou, parte de mundo que é. Inacabado, ou ainda, inacabável, provisório, parcial, participante – está, incessantemente, não apenas se transformando, mas sendo gerado. (FABIÃO, 2008, p. 238)

Porém, nossos corpos são moldados, desde o dia em que nascemos, por uma estrutura social maior do que nós. Nos comportamos, nos movemos, dentro de uma lógica compartilhada, dentro de uma estrutura que nos dita como, quando e se é permitido fazer. Assim como uma planta cresce na direção do sol, nossos corpos crescem marcados pelo desejo de adequação social. A partir deste raciocínio, Eleonora escreve o seguinte trecho:

Desarticulador de processos ditos “naturais”, o performer e suas práticas criam, sugiro, o que Deleuze e Guattari chamam de “Corpo sem Órgãos”. Como propõem, o Corpo sem Órgãos “não é uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas”.¹⁵ Explicam que a criação de um CsO sempre envolve a elaboração de um programa e o seu desenvolvimento em duas fases: “Uma é para a fabricação do CsO, a outra para fazer aí circular, passar algo”¹⁶. Nesta prática, enfatizam a indissociabilidade entre “Corpus e Socius, política e experimentação”¹⁷. E convocam à invenção psicofísica: “Por que não caminhar com a cabeça, cantar com o sinus, ver com a pele, respirar com o ventre, Coisa simples, Entidade, Corpo pleno, Viagem imóvel, Anorexia, Visão cutânea, Yoga, Krishna, Love, Experimentação. Onde a psicanálise diz: Pare, reencontre o seu eu, seria preciso dizer: vamos mais longe, não encontramos ainda nosso CsO, não desfizemos ainda suficientemente nosso eu”¹⁸. Por que não desistir da verticalidade, tentar fazer levitar um frasco de leite de magnésia, pagar 100 dólares por uma colherada de maionese ou comer o jornal de economia mais consistente de sua nação? Onde bom senso e senso comum dizem: seja funcional e produtivo, seria preciso dizer: vamos mais longe, não encontramos ainda nosso CsO, não desfizemos ainda suficientemente nossos hábitos, convenções, padrões. (FABIÃO, 2013, p. 5)

Acredito que o “Corpo sem Órgãos” seja uma eterna busca, como diz Eleonora: “uma prática, antes de tudo”. O caminho para ser quem realmente se é. Não importa se há como ter êxito, se é possível se chegar a tal estado, a beleza está no que surge na tentativa de alcançá-lo. Para esse corpo nascer, Eleonora argumenta:

Como propõe Artaud, o julgamento de Deus precisa ser erradicado para o nascimento do corpo; a fúria logocêntrica precisa ser acalmada para o nascimento do corpo. Como propõem os performers com seus programas, o tipo de conhecimento de que

¹⁵ DELEUZE; GUATTARI. “28 de novembro de 1947 – como criar para si um Corpo sem Órgãos” In: **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1999, p. 9.

¹⁶ *Ibid.*, p. 12.

¹⁷ *Ibid.*, p. 10.

¹⁸ *Ibid.*, p. 11.

precisamos no presente momento se faz nos corpos, com corpos, como criação de corpos. (FABIÃO, 2008, p. 240)

Parto dos seguintes questionamentos para transformar tais pensamentos em pedagogia: “Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (FREIRE, 1996, p. 31). São perguntas que podem guiar para a formação, dentro da sala de aula, de programas que levariam à transformação da escola.

Transformação essa que, segundo Marina Marcondes Machado, só será possível “quando a comunidade adulta estabelecer diálogo e trânsito livre entre docentes e discentes; adultos, crianças, jovens e pais; funcionários e gestores” (MACHADO, 2017b, p. 73). Para que outras respostas surjam:

Os educadores haveriam de projetar e habitar outras maneiras de ser e estar nos seus espaços de trabalho — as escolas. Sugiro que essas outras maneiras possam ser antiestruturas que anunciariam novas futuras estruturas — como propôs Victor Turner (1974) —, em um ciclo para o “drama social” que se vitaliza com o comportamento restaurado, elaboração humana de elementos antes considerados ruidosos ou desviantes. (MACHADO, 2017b, p. 72)

Além de propor mudanças nas relações dentro da escola, Marina propõe uma mudança de metodologia de ensino. Em seu texto, pega emprestada a palavra “antiestrutura”, do sociólogo Victor Turner, para significar o que ela chama de “Abordagem Espiral”:

“A estrutura normativa representa o equilíbrio, a ‘antiestrutura’ representa o sistema latente das alternativas potenciais, as quais irão novamente surgir quando requeridas pelas contingências do sistema normativo. Podemos chamá-la de segundo sistema, de sistema protoestrutural, porque é a precursora de inovações das formas normativas. Essa é a fonte de uma nova cultura” (Sutton-Smith apud Turner).¹⁹ Na propositiva da abordagem espiral, cultivamos germes de antiestruturas – o que não equivale a ser des-estruturado ou contra estruturas, mas antes buscar um caminho que vê a criança e o jovem como o novo, e como “os outros” encontrados na trilha daquele

¹⁹ TURNER. **O processo ritual**: estrutura e antiestrutura. Petrópolis: Editora Vozes, 1974.

que ensina arte; o ato performativo é compartilhado e encontra-se na outriedade, ou seja, na própria relação eu-outro. (MACHADO, 2015, p. 56)

Ao lidar com crianças e jovens, o professor precisa vê-los como seus iguais, ao invés de olhá-los com austeridade, de cima para baixo. Marina (2015) propõe o agachar-se para ouvir e falar com crianças, o que pode ser expandido para os jovens, uma vez que nem sempre é literal, pois o agachar simboliza um espaço em que não há alguém melhor, que saiba mais, alguém certo e outro errado e que não presume que a criança está em formação, mas sim que a vê como um sujeito, como alguém que merece ser ouvido e tratado sem subjugação. “Agachar-se é a atitude de procurar o ponto de vista da criança, de modo a compreendê-la e conversar com ela — mesmo que para apontar outros pontos de vista” (MACHADO, 2015, p. 55).

Antes de apresentar a performance para os alunos, acredito que seja importante sensibilizar seus corpos. Apresentar as crianças e os jovens a eles mesmos a partir de momentos de quietude, de contemplação, de escrita, de brincadeiras, de exercícios teatrais como os do livro *La Pocha Nostra: a handbook for the rebel artist in a post-democratic society*, de tocar instrumentos musicais, de rodas de canto, de pintura, etc.

Ao ler o significado da palavra “forma-conteúdo”, palavra essa que Marina utiliza em seu trabalho, penso que a “Abordagem Espiral” se torna mais fácil de ser compreendida:

A pergunta a ser respondida pela forma-conteúdo seria: como falar da infância sem remeter-se à sua própria infância? Como discorrer sobre o brincar sem brincar? E assim por diante. A resposta, dada de modo vivencial e total, será ela mesma um ato performativo; ou seja, para conversarmos sobre nossos princípios e procedimentos artísticos, podemos performá-los diante de nossos interlocutores – buscando formas-conteúdo com simplicidade e transparência. Não se trata de empréstimo da bagagem da arte espetacular; se há empréstimo aqui, é da expressão existencial “ser o que se é”, com coerência e concomitantemente explicitando nossas contradições (par síntese da forma-conteúdo do ser humano: coerência-contradição). (MACHADO, 2015, p. 62)

A aplicação seria como transformar o verbo em carne, como dizem os cristãos. Ensinar performance se faz na prática: rindo, amando, se sujando, gritando, lendo, parando, respirando, suando, cantando, sussurrando, chorando, sangrando, dançando.

A “Abordagem Espiral” é uma alternativa a cartas de tarot que deixaram de responder. É estar em um trepa-trepa, de cabeça para baixo e observar o mundo. Marina (2017b) criou esse método à sombra das macieiras. Macieiras estas que convidam a ressignificar as guerras e “a se fazer rodas de choro, muito samba e *rock’n’roll*; chuva, suor e lágrimas; escuta, conversas, debate e troca; acolhimento da comunidade adulta às crianças e jovens que chegam ao mundo de vida escolar” (MACHADO, 2017b, p. 74).

5 CONCLUSÃO?

Coragem, querido, coragem!

(Rita de Almeida Castro, 2021)

Não foi só uma viagem a 360 km/h. Na verdade, isso é só um pedacinho do todo. A Terra está girando em seu próprio eixo a 1600 km/h²⁰, também está girando ao redor do Sol a 108 mil km/h.²¹ O Sol, por sua vez, está viajando a 239 km/s²² pela Via Láctea. Esta última está atravessando o universo a 630 km/s²³ e, mesmo assim, vivemos a ilusão da estagnação.

O final prometido no início chegou. Nosso encontro vai se desfazer como a recordação de um sonho se esvai logo após os primeiros segundos depois de abrir os olhos. Para onde os sonhos vão quando a gente acorda? Para onde as palavras vão depois que a leitura termina?

Marina (2017b) pergunta em seu texto sobre a guerra das maçãs: “Você tem fome de quê?” (MACHADO, 2017b, p. 75). Respondo com os seguintes trechos retirados dos textos de Eleonora Fabião e de Paulo Freire:

O chamado é por uma ativação do corpo como potência relacional, uma tomada de consciência ativa de que nossas dramaturgias não apenas participam de um determinado contexto, mas criam “estilo de vida” e “situação política”. Sobretudo aqui e agora, neste nosso país, a um só tempo enrijecido e flácido por conta de tantas e tamanhas truculências políticas e descalabros sociais, sobretudo aqui e agora, neste nosso país tão profundamente marcado pela herança colonial, a performance interessa por ser a arte da negociação e da criação de corpo – aqui e agora. (FABIÃO, 2008, p. 245)

²⁰ Velocidade retirada do site “Brasil Escola”. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/fisica/por-que-nao-sentimos-terra-girar.htm>> Acesso em: 18 de dezembro de 2022.

²¹ Ibid.

²² Velocidade retirada do site “Canaltech”. Disponível em <<https://canaltech.com.br/espaco/o-sol-esta-mais-perto-do-buraco-negro-no-centro-da-via-lactea-do-que-se-pensava-175485/>> Acesso em: 18 de dezembro de 2022.

²³ Velocidade retirada do site “Exame.”. Disponível em <<https://exame.com/ciencia/via-lactea-se-move-ao-ser-empurrada-e-puxada-ao-mesmo-tempo/>> Acesso em: 18 de dezembro de 2022.

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (FREIRE, 1996, p. 39-40)

Este trabalho não foi preenchido de respostas, mas sim de perguntas, que no futuro serão combustível para se atingir novamente as velocidades citadas acima. Isso ocorreu devido à pandemia de COVID-19, pois gostaria de ter aplicado os assuntos aqui discutidos na disciplina Estágio Supervisionado II. Não obtive êxito devido aos problemas enfrentados pela UnB e pela escola de ensino fundamental que escolhi durante a transição do ensino presencial para o ensino remoto, que ocorreu durante o primeiro ano da pandemia.

O caminho metodológico, que aponte no decorrer das páginas, pode ser iniciado com exercícios dentro da sala de aula que tenham como objetivo criar um elo coletivo entre os envolvidos. Exercícios como os do *workshop* de Fausto, os que fiz com alunos do ensino médio para a matéria Psicologia da Educação ou os do grupo *La Pocha Nostra* podem ser realizados neste sentido. A sala deve se tornar um ambiente seguro, confiável para então realizar exercícios performativos, mas estes ainda devem ser realizados dentro da própria sala.

Após essa etapa, o lugar público é apresentado aos alunos. Em um primeiro momento, é importante reconhecê-lo, investigá-lo, para então começar a performar nele. Os exercícios dessa etapa podem ser versões de exercícios já trabalhados anteriormente, pois isso dará mais confiança para os *performers* iniciarem suas ações em um local público e aberto a julgamentos.

As aulas podem iniciar com um momento de meditação ou com uma roda em que todos falem sobre como estão se sentindo naquele dia. Ao combinar momentos de quietude e de escuta com as exigências curriculares, acredito que seja possível alcançar o lugar que Paulo Freire chama de “educador democrático”. É importante preparar o lugar para quem chega, prepará-lo para a própria aula, seja com a ajuda dos alunos ou não. O exemplo de borrifar essências no ar, como Rita, ou de levar água fresca em um dia de calor demonstram cuidado para com a aula e para com os alunos.

A Abordagem em Espiral de Marina pode ser exercida ao deixar o planejamento das aulas aberto às sugestões dos alunos; ao realizar aulas em formato de debate; ao fazer com que os alunos também sejam responsáveis pelas aulas, como nas aulas de Rita; ao estimular o consumo de arte, literatura, escrita, pesquisa; ao facilitar e se preocupar com a vida do aluno, como Deborah ao me ligar para ir para a aula; ao escutar as críticas dos alunos sobre as aulas; ao estimular a consciência fenomenológica²⁴; ao realizar as aulas em ambientes diversos dentro da própria escola ou, então, em lugares públicos; ao participar com os alunos dos exercícios; ao trabalhar de forma integrada com as quatro áreas artísticas: teatralidades, corporalidades, espacialidades e musicalidades; ao dar espaço para a inclusão das minorias e de suas pautas dentro da sala de aula; ao brincar; ao desobedecer.

Me inspiro em Sidarta Ribeiro²⁵, quando digo que a mudança que tanto esperamos da sociedade só virá através da defesa da ciência, da tecnologia, da educação e da cultura. Sidarta, parafraseando Freud, disse em sua entrevista para o programa Roda Viva, da TV Cultura, em janeiro de 2020, que os sonhos são a via régia de acesso ao inconsciente e que, se pensarmos em termos de século XXI, os sonhos são momentos privilegiados para acessar nosso banco de memórias e suas combinações possíveis. Banco esse que seria fonte de toda a criatividade.

Através da Pedagogia da Performance, proponho que a sala de aula se torne um espaço possível para acessar todo o nosso potencial criativo — o que carregamos em nossos emaranhados neuronais —, se torne um lugar sensível, comunitário e por que não onírico?

Por fim, apesar da velocidade, nunca chegamos a lugar nenhum. As conclusões são ilusões, tudo é processo, tudo é caminho. Estamos sempre viajando a 360 km/h e na velocidade das estrelas. Aqui me despeço de você. Até a próxima viagem, as próximas páginas, o próximo delírio, o próximo sonho...

²⁴ “A fenomenologia é um estudo que fundamenta o conhecimento nos fenômenos da consciência. Nessa perspectiva, todo conhecimento se dá a partir de como a consciência interpreta os fenômenos.” Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/phenomenologia/#:~:text=A%20fenomenologia%20C3%A9%20um%20estudo,a%20consci%C3%Aancia%20interpreta%20os%20fen%C3%B4menos.>> Acesso em: 09 de junho de 2022.

²⁵ Neurocientista, biólogo, professor titular e vice-diretor do Instituto do Cérebro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

REFERÊNCIAS

- AFP. Via Láctea se move ao ser empurrada e puxada ao mesmo tempo. **Exame.**, 2017. Disponível em: <<https://exame.com/ciencia/via-lactea-se-move-ao-ser-empurrada-e-puxada-ao-mesmo-tempo/>> Acesso em: 18 de dezembro de 2022.
- ALVES, Rubem. **Conversas sobre Educação**: 12ª ed. Rio de Janeiro, Campinas: Editora Verus, 2015.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. 1 a ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BERNSTEIN, Ana. A performance solo e o sujeito autobiográfico. **Sala Preta**, v. 1, 2001, p. 91-103. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57010>> Acesso em: 03 de março de 2022.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 20 de abril de 2022.
- _____. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/16035#:~:text=Lei%2011.645%2F2008%20altera%20a,afro%2Dbrasileira%20e%20ind%3%ADgena%2%80%9D.>>> Acesso em: 12 de julho de 2022.
- _____. Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. **Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017, p. 1 (Publicação Original). 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2013.415%2F2017,flex%C3%ADvel%2C%20que%20contemple%20uma%20Base>> Acesso em: 04 de outubro de 2022.
- BROOK, Peter. **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. 7ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- CARREIRA, André; SILVA, André. **Teatro contemporâneo**: de Stanislavski a Bob Wilson. In: Porto Cênico, v.1, n.1. Santa Catarina, 2009.
- CASTRO, Rita de Almeida. Teatro do instante e pulsações clariceanas. **Anais ABRACE**, v. 11, n. 1, 2010.

_____. **Ser em cena, flor ao vento:** etnografia de olhares híbridos. 1ª edição. Brasília: Editora Unb, 2012.

CAVALCANTE, Daniele. O Sol está mais perto do buraco negro no centro da Via Láctea do que se pensava. **Canaltech**, 2020. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/espaco/o-sol-esta-mais-perto-do-buraco-negro-no-centro-da-via-lactea-do-que-se-pensava-175485/>> Acesso em 18 de dezembro de 2022.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1999.

ENGELS, Friedrich.; MARX, Karl. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta**, v. 8, 2008, p. 235-246. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57373/60355>> Acesso em: 28 de fevereiro de 2022.

_____. Programa performativo: o corpo-em-experiência. **Revista Ilinx**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, n. 4, 2013, p. 1-11. Disponível em: <<https://orion.nics.unicamp.br/index.php/lume/article/view/276>> Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

FERREIRA, Thais. O que é fáschia? Qual a importância deste sistema?. **Sportlux**. Disponível em: <<https://www.sportlux.com.br/blog/o-que-e-fascia>> Acesso em 25 de junho de 2022.

FOCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão: 42ª ed. Editora Vozes, 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17 a . ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÓMEZ-PENÃ, Guillermo; GARCÍA-LOPEZ, Saúl. **La Pocha Nostra:** a handbook for the rebel artist in a post-democratic society. 1 a ed. Londres: Routledge, 2020.

GOUVEIA, Rosimar. Entropia. **Toda matéria**. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/entropia/>> Acesso em: 20 de abril de 2022.

GREINER, Christine. Tatusmi Hijikata: o colapso do corpo. **Revista Humanidades**, Brasília, n. 54, 2007, p. 63-70.

HARTMANN, Luciana. Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance. **Educação**, v. 39, n. 3, 2014, p. 515–528. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/13816/pdf>> Acesso em: 03 de março de 2022.

_____. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. **Cadernos CEDES**, v. 37, n. 101, 2017, p. 45-64. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vG9dksbMq5TWfFBQmdQbzJx/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 04 de março de 2022.

HARVEY, David. **Para entender o Capital**: 1 a ed. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4872461/mod_resource/content/0/AULA%205%20-%20COMP%20-%20David_Harvey-Para%20entender%20O%20Capital_v.1.pdf> Acesso em: 26 de março de 2022.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a performance à educação. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre: v. 35, n. 2, 2010, p. 11-22.

LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. 1 a ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestructuras: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8 n. 1, 2012, p. 1-21.

_____. Só rodapés: um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, v. 2, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/28813>> Acesso em: 17 de junho de 2022.

_____. A infância como improviso: por uma abordagem espiral no ensino de artes para crianças. In: **Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil**, 27, 2017a, Campo Grande. Campo Grande, MS: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017. p.130-139. Disponível em <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/39422/2/A%20inf%C3%A2ncia%20como%20improviso.pdf>> Acesso em: 02 de junho de 2022.

_____. Guerra de maçãs e seus desdobramentos: a escola como paisagem performativa. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 37, n. 101, 2017b, p. 65-82. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/S8Hs6DDKrcrzYxGxt9vVpyb/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 17 de junho de 2022.

MATUOKA, Ingrid. Ana Mae Barbosa e a educação por meio da arte. **Centro de Referências em Educação Integral**, 2018. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/ana-mae-barbosa-e-educacao-por-meio-da-arte/>> Acesso em: 03 de outubro de 2022

MENEZES, Pedro. Fenomenologia de Edmund Husserl: Filosofia. **Toda matéria**. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/fenomenologia/#:~:text=A%20fenomenologia%20C3%A9%20um%20estudo,a%20consci%C3%A2ncia%20interpreta%20os%20fen%C3%B4menos.>> Acesso em: 09 de junho de 2022.

MESMIN, Claude. **Psychothérapie des enfants de migrants**. Paris: La Pensée Sauvage, 1995.

MONOCROMO, **Márcia X.** Disponível em:

<<http://marciax.art.br/mxObra.asp?sMenu=2&sObra=1>> Acesso em: 25 jun. de 2022.

OLIVETTO, Tatiana. **Como é o processo de aprendizagem no cérebro?** Supera: ginástica para o cérebro, 2018. Disponível em: <<https://metodosupera.com.br/como-e-o-processo-de-aprendizagem-no-cerebro/>> Acesso em: 18 de dezembro de 2022.

PESSOA, Fernando. **O marinheiro.** Lisboa: Herdeiros de Fernando Pessoa e Parque EXPO 98, S.A, 1997.

RAABE, Caroline Frizeiro. O que é cultura ballroom. **House of Raabe**, 2020. Disponível em: <<https://houseofraabe.alboompro.com/post/46681-culturaballroom>> Acesso em: 14 de abril de 2022.

REED, Lou. **Perfect Day.** In: Reed, Lou. *Transformers.* Londres: RCA: 1972. Web.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QYEC4TZsy-Y>> Acesso em: 02 de julho de 2022.

Representação brasileira no parlamento do Mercosul. **Câmara dos Deputados.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-mistas/cpcms/siglas/siglariorio2/1/LDB.html>> Acesso em: 20 de abril de 2022.

RIBEIRO, Fausto. Produção artística no espaço urbano: controle estatal e conflito. **Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos.** 2019. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4391/4395>> Acesso em: 04 de março de 2022.

Roda Viva. Roda Viva, Sidarta Ribeiro, 06/01/2020. **Youtube**, 06 de jan. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E4pO_h3D6jU> Acesso em: 02 de agosto de 2022.

SANTIAGO, Mylene Cristina.; AKKARI, Abdeljail.; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural: desafios e possibilidades.** Petrópolis: Vozes, 2013.

SCHECHNER, Richard. O que pode a performance na educação. **Revista Educação & Realidade.** Porto Alegre: v. 35, n. 2, 2010, p. 23-35.

STRIGGER, Veronica. **Onde a onça bebe água.** São Paulo: Cosac Naify, 2015.

TURNER, Victor. **O processo ritual: estrutura e antiestrutura.** Petrópolis: Vozes, 1974.

VELOSO, Caetano. **Eterno em Mim.** In: Maria Bethânia. Abraçar e Agradecer. Biscoito Fino: 2016. Web. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=BiKg7EDEs6I>> Acesso em: 10 de setembro de 2022.

VELOSO, Graça.; SANTANA, Arão Paranaguá de. **Módulo 14: história da arte-educação.** Programa Pró-Licenciatura em Teatro-UnB Brasília: Dupligráfica, 2008.

ANEXO — PLANO DE CURSO

Objetivos

Desejo auxiliar os alunos em seus processos de consciência corporal, emocional e social. Assim como estimular um pensamento crítico e analítico da estrutura educacional em que estão inseridos e como esta impacta suas vidas. Visando, então, que se tornem seres autônomos e desobedientes.

Avaliação

A avaliação dos alunos será feita a partir da participação em sala de aula e do comprometimento para com os exercícios e atividades propostas. As pesquisas foram feitas? Participaram das discussões? Ampliaram seus conhecimentos artísticos? As performances foram bem embasadas e executadas? Utilizaram conhecimentos das outras aulas para execução da performance final?

No final do curso os alunos poderão se autoavaliar e refletir sobre o processo. Também irei comparar como chegaram e como saíram, analisando o desenvolvimento individual de cada um.

A avaliação do professor será feita ao final de cada aula com base nas seguintes perguntas: Consegui escutar os alunos e atender às suas necessidades? Os conteúdos foram passados com clareza? Consegui adaptar o plano de curso às demandas da turma? Os alunos adquiriram conhecimentos básicos sobre corpo e performance no final do curso? Os alunos estão questionando as estruturas sociais que os cercam? Os alunos demonstram ter adquirido mais habilidades sociais?

Faixa etária

Ensino fundamental II.

AULA 1

BNCC: (EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.

(EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.

(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

Currículo em Movimento: Compreender as Artes Cênicas como linguagem e forma de expressão; perceber as artes cênicas como ciência voltada para a formação crítica, política e social; movimento expressivo: ações corporais básicas de movimento; jogos dramáticos e teatrais como elementos de ação cênica.

1. Objetivos: compreensão dos sentimentos, meus e dos outros, início da sensibilização onírica e performativa/improvisação; contato com as culturas indígenas, como garante a Lei 11.645/2008.²⁶

2. Conteúdo: exercícios teatrais; sonhos.

3. Local: aula realizada ao ar livre, pátio, último caso dentro da sala.

4. Metodologia:

4.1 formar uma roda;

4.2 perguntar como estão se sentindo, breve conversa; leitura do livro: *Onde a onça bebe água*, de Verônica Stigger²⁷; breve discussão e explicação da história;

²⁶ “Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e cultura afro-brasileira e indígena’”. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entextos/article/view/16035#:~:text=Lei%2011.645%2F2008%20altera%20a,afro%2Dbrasileira%20e%20ind%20C3%ADgena%E2%80%9D.>>> Acesso em: 12 de julho de 2022.

²⁷ STIGGER, V. *Onde a onça bebe água*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

- 4.3 pedir para se deitarem no chão;
- 4.4 meditação guiada para se conectarem com o presente e com o próprio corpo (pode haver música ambiente);
- 4.5 pedir que se lembrem do que sonharam na última noite ou qualquer outro sonho;
- 4.6 formar duplas e pedir que elas se encarem, sem piscar, por alguns minutos (exercício “*The gaze*” do grupo *La Pocha Nostra*²⁸).
- 4.7 pedir que desenhem o sonho que pensaram, como se sentiram ou o que viram neles/no outro;
- 4.8 breve roda de conversa para comentarmos a aula.

Observação: guardar os desenhos e escrever os relatos, pois serão marcas do processo criativo, serão materiais para criar, para ousar.

5. Recursos: caixa de som, música, papel, lápis de cor.

6. Avaliação: participação na aula e comprometimento com os exercícios (alunos). Consegui mediar os exercícios e fazer com que todos se envolvessem de alguma forma? (professor).

7. Duração: 50 min.

Observação: pedir para virem para a próxima aula com roupas confortáveis e que possibilitem a movimentação; pedir que anotem os sonhos que tiverem durante a noite em um diário de sonhos para futura utilização.

²⁸ GÓMEZ-PENÁ, G.; GARCÍA-LOPEZ, S.; MARTINEZ-CRUZ, P. *La Pocha Nostra: a handbook for the rebel artist in a post-democratic society*. 1ª ed. Londres: Routledge, 2020. p. 57-60.