Pedro Braga

Performances do professar:

todo professor tem um pouco de ator

São Paulo

2019

Pedro Luis Braga Silva

Versão Corrigida

Performances do professar:

todo professor tem um pouco de ator

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação – área de concentração Cultura, Filosofia e História da Educação.

Orientação: Profa. Dra. Ana Cristina Zimmermann

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a) Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Bp

Braga, Pedro L.

Performances do professar / Pedro L. Braga; orientadora Ana C. Zimmermann. -- São Paulo, 2019.

206 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Estudos da Performance. 2. Estética. 3. Formação de Professores. 4. Antropologia da Educação.

5. Fenomenologia. I. Zimmermann, Ana C., orient.

II. Título.

Nome: BRAGA, Pedro. Pedro Luis Braga Silva.

Título: As Performances do Professar: todo professor tem um pouco de ator

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação – área de concentração Cultura, Filosofia e História da Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Cristina Zimmermann (Orientadora)

Instituição: Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Marcelo de Andrade Pereira

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

---

Prof. Dr. Marcos Marcelo Soler

Instituição: Faculdade Cásper Líbero / Faculdade Paulista de Artes / Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

P.U.L.A. - Grupo de Estudos Interdisciplinar sobre o Movimento Humano

Laboratório Experimental de Arte, Educação e Cultura

Agradeço imensamente e do fundo do meu coração

A minha orientadora, Ana Cristina Zimmermann, que sendo especialista em educação física e formada em pedagogia, aceitou orientar um maluco que ela não conhecia, vindo da área da performance e do teatro, sobre a qual ela entendia pouco, e como mestra que ensina o que não sabe, me ensinou muito mais do que eu podia imaginar e me deu a tranquilidade que eu precisava para seguir em frente;

Ao Grupo P.U.L.A., formado, além da minha orientadora, também pela Prof. Soraia Chung Saura, pela Sirlene, pela Bárbara, pela Débora, pela Maria, pelo Eric, pela Thaís, pelo Daniel, pela Laís, pela Mariana, e por tanta gente que estuda essa relação íntima entre corpo, imaginário, arte e educação;

Ao Lab_Arte, este quilombo pra onde fogem os que não se adaptaram alhures, e ali encontram o refúgio de experimentar para além das paredes da universidade (essa máquina de moer gente), formado por tanta gente, e também pela Sabrina, pelo Prof. Rogério e pelo Prof. Marcos;

Aos entrevistados, Naira Ciotti, Pablo Helguera, Charles Garoian, Marcos Bulhões, Ida Mara Freire, que me cederam um tempinho das suas vidas;

Aos meus amigos do Octeto Fantástico que me ensinaram a ser gente e me protegeram quando ninguém mais;

A todos os meus alunos, incontáveis nesses sete anos de docência nas rede pública e particular, que me ensinam a professar e a todos os meus mestres que me ensinam a aprender;

Aos meus companheiros de trabalho na escola, todos os professores, gestores, funcionários da secretaria, da cozinha, da zeladoria e da faxina, todos eles educadores de um mundo que ninguém sabe o que será;

Aos meus companheiros de trabalho nas artes, especialmente, por ordem de aparição na minha vida, à Marina, à Vana, à Maricota, à Sophia, à Juliana, à Nádia, à Aline, à Natália, ao Eros, ao Carlos, ao Alcides, à Laís e tantos outros que tenho medo de esquecer;

A banca, que me acompanhou e aconselhou, da qualificação à defesa, gentilmente formada pelos Professores Marcelo de Andrade Pereira e Marcos Marcelo Soler e pelas Professoras Necla Köksal e Thaíse Nardim;

A minha família, especialmente minha mãe e minhas avós, e, claro,

Ao André Pédico, meu companheiro de vida.

A Criança contempla a Grande Árvore

retorcida para o leste

professando o arvorar

(EU ME) MANIFESTO

No que concerne às questões materiais do ensino público – A ESCOLA BÁSICA –, faz-se importante ressaltar que nenhuma teoria salvadora, nenhuma pedagogia libertária e nenhuma performance do professar pode, por si só, revolucionar a educação sem que sejam conquistadas condições mínimas de trabalho. É injusto imputar aos professores e gestores a responsabilidade pelo fracasso escolar, bem como às famílias ou ao "Sistema" tratados abstrata ou isoladamente. Fazem rir as iniciativas aparentemente bem-intencionadas de organizações que, estando alheias à pesquisa e aos debates educacionais, resolvem adentrar a escola pública para compreender "o que há de errado ali" e os motivos do fracasso escolar, como se os pesquisadores e trabalhadores da educação já não o pudessem enumerar com bastante clareza:

1. É urgente a diminuição dos alunos por sala de aula, e a sua limitação com base em fatores espaciais e específicos de cada classe. Os alunos não podem ter um espaço de ação que se limite a sua carteira e alguns metros de corredor, bem como os professores não podem dar atenção e acompanhamento individual ao processo de aprendizagem dos seus alunos tendo um média de quatrocentos educandos por ano (esta tem sido a minha média pessoal, nos anos que atuei, de 2011 a 2018, mas reconheço que, comparado a meus colegas, fui ainda um privilegiado). Isto significa o aumento do efetivo de profissionais em todas as unidades escolares, bem como a adaptação arquitetônica dos prédios existentes e construção de novos, possibilitando que se possa performar efetivamente no espaço escolar e não apenas sobreviver dentro dele;

2. É fundamental lutar por maior autonomia discente, docente e de gestão, tanto no que se refere à elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares, quanto no que se refere à sua possibilidade de criação curricular, de projetos, disciplinas e modos de

organização do tempo e do espaço escolares, bem como prover recursos, que os Conselhos de Escola possam gerir autonomamente. Urge a necessidade da defesa da liberdade de cátedra dos professores, o respeito aos desejos e necessidades dos mesmos e dos estudantes, bem como o desengessamento/desburocratização dos processos de gestão escolar afim de que estes profissionais possam se dedicar ao pedagógico. Um professar ativo se performa com autonomia e a autonomia do estudante só se pode encantar com autonomia docente para que saiamos, todos, da condição de marionetes para aquela de atores dos nossos próprios jogos de ensinar e aprender;

3. É indispensável investir em valorização profissional, não apenas aumentando o salário dos professores - para que deem menos aulas e em uma só escola - e dos outros profissionais da educação, mas também incentivando a sua formação continuada, seja através de cursos, viagens, pesquisa, participação em congressos e também do seu cuidado pessoal (do corpo-mente), bem como provendo as escolas de equipamentos e recursos modernos em multimídias, sejam livros, brinquedos, mapas, computadores com acesso à internet, aparelhagem de som, mobiliário, ferramentas para hortas, utensílios de laboratório de ciências, equipamentos de educação física e materiais e instrumentos artísticos. Se o ensinar e o aprender se dá com o corpo, este corpo precisa estar inteiro, saudável, equipado, munido de recursos expressivos e tecnológicos para um efetivo professar;

Estou certo de que estas são condições *sine qua non* de uma educação de qualidade em um país plural como o Brasil e que a adoção dessas três medidas garantiria a superação de grandíssima parte dos problemas educacionais brasileiros, da escola pública básica. É claro também que nenhum dos três se faz apenas com boa vontade e sem pesado investimento financeiro, à revelia da Proposta de Emenda Constitucional (PEC241 e PEC55) que

congelaram os gastos públicos com educação por vinte anos, a partir de 2017, e das declarações que julgam que o Brasil gasta demais com educação para o seu Produto Interno Bruto.

Refiro-me à declaração feita pelo então presidente da república, Jair Bolsonaro, feita em 04 de Março de 2019, em um post de Twitter, segundo a revista Exame (disponível em: https://exame.abril.com.br/brasil/bolsonaro-diz-que-brasil-gasta-demais-com-educacao/, acessado em 09 de Abril de 2019). Lembro, por fim, que o referido presidente foi eleito após um golpe parlamentar em um presidente eleita, após a prisão ilegítima do seu principal candidato de oposição e após uma campanha baseada em notícias falsas.

Pedro Braga
Abril de 2019

Resumo

BRAGA, Pedro L. **Performances do professar: todo professor tem um pouco de ator.** 206 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Este texto disserta sobre as performances do professar, isto é, sobre as diversas maneiras através das quais os professores representam ou performam o seu papel social na escola. Ensinar é uma performance (Schechner, 2002, 2010; Pereira, 2010, 2013; Icle, 2010, 2013) e performar o ensino é ativar o processo de construção do conhecimento, através da agência dos corpos, em seus gestos, olhares, voz, ocupação do tempo e do espaço públicos em sala de aula. Partindo da provocação de Suassuna de que *'todo professor tem um pouco de ator'*, essa dissertação vale-se de pesquisa qualitativa e, através de revisão bibliográfica, entrevistas e de hermenêutica comparativa, investiga algumas dimensões estéticas da aula enquanto experiência: o corpo do professor como subjetividade encarnada (Pineau, 2010, 2013); a aura (Benjamin, 2009, 2013) do professar e a construção da sua autoridade; as performances-palestras e a Transpedagogia (Helguera, 2010, 2011) como gêneros híbridos de arte e ensino. Performance e Ensino são ambos vistos aqui como desdobramentos de processos miméticos, dramas sociais e rituais liminares (Gusdorf, 2003; Wulf, 2005, 2013; Turner, 2013; McLaren, 1991, 2002), variações de uma raiz antropológica comum, cujo cerne é a necessidade humana de narrar a experiência para aprender com o passado e superar a morte. Valendo-nos sempre de um pensamento fenomenológico (Merleau-Ponty, 1999, 2004) e Crítico (Hooks, 2018; Freire, 2011; Racière, 2002, 2009, 2017) sobre a educação e a arte, o que se busca, em última instância, é propor, como professores, reflexões para que possamos não apenas sobreviver às opressões da escola, mas também reinventar os modos de fazer uma educação como prática da liberdade. Ao cabo, veremos que a provocação de Suassuna tem sustentação teórica e pode ainda apontar caminhos para uma nova estética pedagógica, que passe pelo corpo e por novas maneiras de performar o ofício do professor.

Palavras-chave: Estudos da Performance; Formação de Professores; Antropologia da Educação; Fenomenologia; Estética.

Abstract

BRAGA, Pedro L. **Professing's Performances: every teacher has something of an actor.** 206 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

This text disserts about the professing's performances, that is, about the different ways in which teachers represent or perform their social roles in the school. Teaching is a performance (Schechner, 2002, 2010; Pereira, 2010, 2013; Icle, 2010, 2013) and to perform it is to activate the process of knowledge construction, through the agency of bodies, in their gestures, looks, voice, occupation of time and space in the classroom. Starting from Suassuna's provocation that *'every teacher has something of an actor'*, this dissertation is based on qualitative research and, through bibliographical review, interviews and comparative hermeneutics, it investigates some aesthetic dimensions of the class as experience: the body of the teacher as an embodied subjectivity (Pineau, 2010, 2013); the aura (Benjamin, 2009, 2013) of professing and the construction of his authority; the performance-lectures and the Transpedagogy (Helguera, 2010, 2011) as hybrid genres of art and teaching. Performance and Teaching are both seen here as unfolding of mimetic processes, social dramas and liminal rituals (Gusdorf, 2003; Wulf, 2005, 2013; Turner, 2013; McLaren, 1991, 2002), variations of a common anthropological root, whose core is the human need to narrate the experience to learn from the past and overcome the death. Always using a phenomenological (Merleau-Ponty, 1999, 2004) and critical (Hooks, 2018; Freire, 2011; Racière, 2002, 2009, 2017) thinking on education and art, what is ultimately sought is to propose, as teachers we are, reflections to not only survive the school and its oppressions, but also reinvent the ways of doing an education as practice of freedom. In the end, we'll see that Suassuna's provocation has theorical props, as it may point out the ways for a new pedagogic aesthectics, passing throught the body and by new performances of the professing.

Key-Words: Performance; Teacher's Training; Antropology of Education; Fenomenology; Aesthetics.

Lista de Elementos Visuais [1]

Logo do Grupo PULA V

Esboço de Árvore 2

Imagem 1 – Arte da Performance x Performance do Aluno. 32

Imagem 2 - *El Sueño de la razon produce monstruos* 41

Imagem 3 – *Escola de Atenas* 42

Imagem 4 - *Mont Saint-Victoire* 45

Imagem 5 – *A Teia* 72

Imagem 6 – Cartaz de divulgação do Lab_Arte 2018 89

Imagem 7 – Cartaz de divulgação do Núcleo de Performance & Intervenção 90

Imagem 8 - Oficina *Perception of the Body* com a Profa. Köksal. 92

Imagem 9 – Mosaico de Comnenus 113

Imagem 10 – *A Última Ceia* 116

Imagem 11 – Ensino Jesuíta e Pixação 118

Imagem 12 – Jean-Baptiste de La Salle dando aulas 120

Imagem 13 – Visita do padre de São Sulpício às escolas da irmandade de Jean-Baptiste de La Salle. 121

Imagem 14 - *Saint-Germain l'Auxerrois* 125

Imagem 15 – Um dos exemplares de *Auto on the Edge of Time* 151

Imagem 16 - Mroué em cena de *Revolução em Pixels* 154

Imagem 17 - Majdalaine em cena de *Tão Pouco Tempo* 156

Certificados de participação em congressos, simpósios e encontros 194-199

[11] Reúno aqui todas as imagens constantes no trabalho, sejam desenhos, tabelas, pinturas, gravuras, fotografias de performances e cartazes de divulgação. O nome dos autores e fontes constam ao longo do trabalho. Quando a obra possui um título original, este está grafado em *itálico.*

Lista de Poesias [2]

A Criança contempla a Grande Árvore… (raicai) 1

1. *Socialista Incompleto* 12

2. *Má Educação* 22

3. *Brio Poético* 37

4. *POEMANIFESTO* 78

5. *A Fábulo do Incrível Homem Sobre a Montanha* 109

6. *Oitenta Olhozinhos Ovais Osbugalhados* 145

7. *Testamento* 169

[22] Todas as poesias são de minha autoria, escritas entre 2016 e 2019.

ESBOÇO DE ÁRVORE

Sumário

Sementes | *o que há em potência* 13

Raízes | *de quantas maneiras é possível articular performance e educação* 23

I. O Ensino-Aprendizagem da Performance
II. A Arte como Ensino, a Transpedagogia
III. O Aluno como Performer
IV. A Aula como Performance, a dimensão Estética do Ensino

Tronco | *aquilo que sustenta as performances do professar* 38

I. Sustentações Fenomenológicas e da Estética

II. Sustentações da Teoria da Linguagem Performativa

III. Sustentações Crítico-Pedagógicas

a. Educação como processo, aula como experiência
b. A Narrativa e a Subjetividade
c. A Autonomia como condição de emancipação
d. A Educação como potência de revolução

IV. Sustentações Antropológicas da Teoria do Teatro e da Performance

Galhos e suas Folhagens | *ensaios para performances do professar* 79

I. Corpos e Gestos que Professam 80
   a. O corpo dos professores-trabalhador
   b. *Habitus* Docente
   c. Do Improviso Kairos ao Texto
   d. Gestos, empréstimos teatrais à teoria pedagógica
   e. Para não concluir

II. Auras do Professar: desterritorialização da autoridade docente na direção da *communitas* e do entusiasmo 110

III. Performances-Palestras e outros híbridos de arte e ensino 146
   a. A Arte como Ensino
   b. As Palestras não-acadêmicas, que nada têm a ensinar
   c. A Superação do Discurso da Passividade para novas performances do professar
   d. Uma última palavra sobre o Desejo

Flores, Frutos | *conclusões para novas sementes* 170

Húmus | *fontes bibliográficas* 182

Minhocas | *anexos e tudo o mais que foi necessário para ventilar os caminhos* 189

Socialista Incompleto

Vislumbro, distante
Igualdades na diferença
Polifônicas
Não sob a égide
Do chicote burocrático
Padronizador... Não!
Igualdades em festa
De felicidades díspares
Embriagadas
Mas esse quando e onde
Deveremos estar para ele
Preparados
Sugiro, pois, observarmos as formigas
Que pacientemente, disciplinadamente, coletivamente
Praticam a liberdade

SEMENTES

o que há em potência

"Todo professor tem um pouco de ator."

Ariano Suassuna

Suassuna tem obra digna de mestre e, como mestre que é, aponta o caminho para o mestre que pretendo ser.

Se, na dramaturgia, deixou sua marca na história do teatro ao produzir verdadeira mitologia nordestina de traços medievalescos, valendo-se da estrutura dos autos e farsas, na política, consolidou seu trabalho ao longo de anos de funcionalismo público, atuando especialmente nas áreas da cultura e da educação. Nos últimos anos, tem expandido a sua atuação para os campos do ensino da estética, em livros e aulas, que podem ser acessadas também *on-line*. Foi em uma entrevista cedida à revista Nova Escola (2010), que Suassuna disse, certa vez, a frase que serve de epígrafe a esta introdução e de subtítulo à dissertação.

Este texto, resultado da pesquisa sobre *As Performances do Professar,* poderia ter seu argumento sintetizado pela frase de Suassuna. Partindo da provocação do mestre, o intuito das páginas que se seguem é dissertar sobre a miríade de elementos teóricos e exemplos que comprovam, discutem, contrapõe-se, decorrem da tese poética *"todo professor tem um pouco de ator".*

Para Elyse Pineau, pesquisadora das relações entre ensino e performance, o binômio professor-ator é auto evidente e um oximoro: são óbvias as relações metafóricas que se podem estabelecer entre a figura da professora ou do professor como um ator sobre um palco diante da plateia de alunos-espectadores em uma aula-espetáculo. Portanto, este texto tem também a pretensão de superar o lugar comum da metáfora, bem como as imagens prontas de "a educação é uma arte", a fim de investigar a complexidade e a efetividade do que nos propõe Suassuna.

É claro que o ensino pode ser visto como arte, assim como a jardinagem ou o futebol também o podem. Mas, como nos alerta o professor Pablo Helguera, com quem tive o privilégio de dialogar a este respeito, se tudo pode ser arte, nada o será. A arte perde aí o seu sentido, e a sua especificidade. Mais do que isto, a arte perde sua função substantiva, para tornar-se adjetivo de todas as coisas, perigando converter-se em rótulo mercadológico que eleva o *status* da coisa a que é associada, como se vê nas novas tendências gourmetizadoras que tentam fazer da culinária uma arte apenas para poder elevar-lhe os preços.

Sobre isso, também o professor Daniel Jablonski (2017) me alertou, em um curso sobre arte contemporânea no MASP [3]. Quando perguntado por mim se, na visão dele, ensinar era uma performance, ele me disse que não, alegando que ensinar não precisava ser arte para que fosse bom. A aula se basta em si, e ser arte não pode ser confundido com uma categoria qualificadora das coisas, sob o risco duplo de desmerecer tanto a arte quanto a coisa qualificada, dissera-me ele, com suas próprias palavras. Isto posto, esclareço que não é o objetivo desta pesquisa demonstrar que a educação é arte, ou que ensinar seja o mesmo que atuar num palco.

Ainda assim, Harry Dawe defenderá o ensinar como arte, e seu ponto de vista me parece merecedor de atenção. O autor aponta que, ao longo do século XX, *"educadores olharam para o modelo médico para compor, elaborar e eventualmente institucionalizar uma ciência da pedagogia"* (1984. p.548*),* como se a pedagogia fosse análoga à medicina no seu processo de identificação das doenças do aprender, na busca por respostas cirúrgicas para o ensinar. Nesse sentido, em reação à uma tendência racionalista e determinista da pedagogia, concordarei com Dawe que a arte pode oferecer modelos mais potentes à pedagogia do que a medicina (e que ao mundo empresarial, em que a educação é vista como prática empreendedora e a criança como empreendimento) ou, pelo menos, modelos outros, ainda pouco explorados. Recusar o racionalismo cartesiano não significa abraçar o irracionalismo, mas buscar outros modos, mais sensíveis, de abordar conhecimentos tão empíricos, efêmeros, perceptivos (corporais) e paradoxais como o são os saberes pedagógicos ou, ainda, encontrar o *"verdadeiro racionalismo"* de que fala Suassuna (2005) em sua *Introdução à Estética*, que *"não disseca friamente nada, nem comprime a vida e o*

[3] As referências às ideias do Prof. Jablonski são, neste texto, decorrentes de minhas anotações em aula no curso que participei e baseiam-se, exclusivamente, em minha memória e interpretação do que foi dito.

mundo em fórmulas mesquinhas", nem *"considera a inteligência despojada do direito ao obscuro, ao intuitivo, ao transracional."* (p.28)

Não se tratar tampouco de igualar a arte e a pedagogia, mas de investigar a dimensão estética, performativa do fenômeno aula, e do ensino dela decorrente. Trata-se de olhar a aula sob as lentes da performance, entendida aqui em seu sentido mais amplo, antropológico, e não exclusivamente artístico. Trata-se de olhar a experiência da aula como um fenômeno em que a participação, as representações sociais e o jogo performativo estão em plena atividade, e, por isso, submetidos a princípios gerais da presença, do improviso, do gesto, do corpo que são análogos àqueles a que também as artes performativas se submetem.

Esta dissertação parte do pressuposto já demonstrado por Naira Ciotti, Gilberto Icle, Marcelo de Andrade Pereira, Elyse Pineau e Richard Schechner, entre outros, de que *"ensinar é uma performance. Não é uma performance artística, mas certamente é uma performance"* (Schechner, 2010). Em outras palavras, estes autores que investigam a dimensão estética, performativa, da educação – e da sua ciência, a pedagogia – a fim de uma compreensão holística, isto é, para além das dimensões fragmentárias, técnicas, das metodologias, do currículo, das disciplinas, da didática. Neste sentido, o processo educacional é visto como ritual (McLaren, 1991), e a professora ou o professor como performer disparador deste processo.

O tema desta dissertação tem profunda conexão com a minha trajetória acadêmica e profissional. Minha primeira formação foi em Artes Cênicas, no Bacharelado em Direção Teatral, pela ECA-USP. Mais tarde cursei a Licenciatura em Teatro e depois a Pedagogia. Desde 2011, sou professor de Artes, primeiro na rede particular de ensino, por um ano, e depois na rede pública, por seis anos, onde permaneci até quase o término da escritura deste texto. Paralelamente, atuo como artista, nos campos do teatro e da performance.

Entretanto, é impossível dizer que a Arte seja apenas a matéria que leciono ou a profissão que, vez ou outra, eu exerço. Mais do que isto, ela significou para mim, como primeira graduação, a base constituidora das lentes através das quais eu enxergo o mundo. E, sendo cria do teatro, meu interesse recai sobre a investigação da teatralidade e da performatividade do mundo, do quanto as relações sociais e o processo de formação do eu são encenados. Isto perfaz desde a perspectiva marxista-crítica do que se convencionou

chamar de *A Sociedade do Espetáculo*, de Guy Debord, até a perspectiva antropológica, da qual Marcel Mauss, Nicolas Evreinoff, Erving Goffman e Victor Turner são os exemplos mais famosos, que analisam os fenômenos sociais como relações entre personas, personagens, em dramas sociais.

A sala de aula do ensino básico, como fenômeno inscrito na cultura, é lugar de representação. É lugar de ver e ser visto, de dizer e de ouvir. Esta pesquisa, portanto, embora não se centre em um estudo prático, nasce a partir do meu olhar, vivência e experiência no ensino básico, na rede pública de ensino, onde lecionei por anos. Ela olha para as relações de ensino-aprendizagem que acontecem dentro do ensino básico, na sala de aula, no Brasil, não porque não haja dimensões performativas múltiplas no ensino informal ou no ensino não-formal, e nas inúmeras possibilidades de ensino que se assomam no horizonte das novas teorias, e mesmo das práticas inovadoras das escolas-modelo. Mas porque reconheço que necessito falar de onde estou, do meu lugar de fala, que é o de professor homem, branco, homossexual do ensino formal da rede pública de ensino, em escolas tradicionais. São essas performances do professar que me interessarão aqui, ainda que analogias com outras formas do ensinar sempre poderão ser feitas, inclusive no sentido de arquitetar possibilidades para a superação do atual modelo escolar.

Além disso, esta pesquisa nasce, como tantas outras, da sensação de uma ausência. Da ausência de referenciais teóricos que, fundamentados em uma pedagogia crítica e libertadora, pensem a dimensão do corpo da professora e do professor, do seu gesto, do seu olhar, das suas movimentações no cenário da sala de aula, na sua encenação da persona autoritária, a única que, por vezes, lhe parece possível performar, diante das violências múltiplas de que é vítima no sistema escolar. Esta pesquisa nasce ainda da sensação de que, como alguém formado no teatro, na universidade e fora dela, eu tinha algo a dizer aos meus colegas professores que não poderia ser simplesmente reduzido a manuais de oratória, de como aplicar a voz em sala de aula, ainda que eu também ensine isto com o maior prazer, vez por outra, diante da evidente necessidade.

Antes de passar ao ritualístico breviário dos capítulos que se seguem, preciso ainda escrever duas ou três palavras sobre a escolha do título *"Performances do Professar"* e dos conceitos que o compõem. Resisti, por algum tempo, sobre o uso da palavra performance, baseado na ideia de que o uso de um termo inglês, já não bastasse ser um conceito da moda teórica no campo das artes cênicas, poderia soar como aceitação passiva do imperialismo

cultural a que estamos sujeitos. Exponho, portanto, os motivos que me convenceram a utilizá-lo.

A palavra performance, em inglês, designa uma série de fenômenos e é utilizada tanto como verbo (*to perform*) quanto como substantivo (*performance*). A sua origem francesa (*parfournir*) designa o ato de completar, de render (renderizar) ou realizar completamente, dando consequência a. No português, a tradução mais comum é desempenho, geralmente associada a um contexto industrial, comercial, de máquinas, automóveis, ou pessoas que são forçadas a demonstrar um alto desempenho em determinada tarefa, como quando se fala de trabalhadores de alta performance. Neste contexto específico, a palavra pode ser absolutamente traduzida como desempenho, do inglês para o português, sem prejuízo de sentido.

Tradicionalmente nas artes, porém, o verbo *to perform* tem sido utilizado para qualquer ação realizada diante de um público. Assim, as *performing arts* (por vezes traduzidas como artes cênicas) eram o conjunto das artes que envolviam a presença do artista no seu encontro com os espectadores, englobando o circo, a dança, o teatro, as apresentações musicais, os folguedos, as manifestações festivas dramáticas e tudo aquilo que pudesse ser derivado destas linguagens. Estudar, por exemplo, a performance pianística significa estudar o ato de tocar piano, num conjunto de técnica dos movimentos, interpretação, leitura de partitura, teoria musical e o reflexo deste estudo na apresentação, isto é, englobando as teorias da recepção. Neste sentido, apresentação ou cena podem ser também traduções para performance, ligando-a ao conceito de presentificação, ou de algo que é tornado presente, exibido, posto em presença de.

Nas décadas de 50 e 60 do século XX, surge um campo de experimentações estéticas que denominar-se-ia *performance art* e que foge à generalização das *performing arts* anteriormente exposta. A *performance art*, ao lado das intervenções artísticas, dos *happenings*, da arte relacional, da arte conceitual, da *body art* e das instalações, designará um tipo de ação estética que não poderia ser mais classificada nas velhas categorias de artes visuais, teatro, dança, música, literatura e cinema, justamente por seu caráter híbrido, borrando fronteiras entre as linguagens da arte.

O professor Jablonski (2017), a quem fiz referência no começo deste texto, é certeiro ao comentar que as palavras genéricas, escolhidas para definir estas novas expressões artísticas contemporâneas, não buscam definir coisa alguma. Performance, que originalmente tinha, nos países anglofalantes, os sentidos genéricos de desempenho e apresentação, é uma palavra que propositadamente define muito pouco do que se pode esperar de uma *"performance art"*, dando margem para um sem-número de manifestações. Não é raro encontrar, em textos que buscam definir o que é *performance art* [4], a confissão dos autores sobre a impossibilidade ou a dificuldade da sua definição. Assim, também os "*happenings*", palavra que em inglês pode designar qualquer acontecimento genérico, ou ainda instalação *(installation art)*, palavra emprestada da arquitetura para designar um conjunto de ações plásticas/visuais que não podiam mais ser apreendidas nas velhas categorias de pintura, escultura ou cenografia. Para Jablonski (2017), portanto, a indefinição destas palavras é bastante apropriada justamente porque recusa a categorias aprisionadoras, recusa característica destas novas expressões artísticas a partir dos anos 1960. É como se, ao utilizarmos palavras indefinidoras para designá-las, estivéssemos nos recusando a dar-lhes fim (da etimologia, *definire*, dar finalidade ou fim, dar sentido final ou submeter a uma lei unívoca).

Lembre-se que as categorias classificatórias das clássicas linguagens da Arte, muito embora já estivessem esboçadas desde *A Poética* de Aristóteles, são uma marca do desejo racionalista e se consolidam como estanques no Século XIX, na Europa, como parte da necessidade ocidental, colonial e capitalista de criar segmentos produtivos e eficientes. Assim, a indefinição generalista dos nomes performance e happening para designar os novos fenômenos em ascensão são, em alguma medida, uma resistência a esta segmentação que, se pensarmos em termos das tradições orientais, africanas ou ameríndias, não faz o menor sentido, uma vez que, nestas culturas, as artes são entendidas como todos complexos e intercambiantes.

É a partir desta perspectiva intercultural que, no campo da antropologia, Richard Schechner inaugurará o que chamar-se-iam *Performance Studies*. Este novo campo, aberto nos anos 1970-1980, se dedicaria a estudar tudo aquilo que se pode entender sob o nome de performance: toda ação ou comportamento humano que se dá a ver, que se exibe, ou que se

[4] Cito, apenas para dar alguns exemplos de autores que buscam definir a *performance art*, e que me servem de referência, com maior ou menor sucesso: Roselee Goldberg, Jorge Glusberg, Renato Cohen, Josette Féral, Erika Flicher-Lichte e Marvin Carlson.

coloca diante do outro, entre rituais, ações cênicas tradicionais ou contemporâneas, eventos esportivos ou cotidianos. O objetivo é encontrar, para além do aprisionamento colonialista das categorias, denominadores comuns para o comportamento humano, através da análise etnográfica e representacional dos fenômenos sociais.

Recaímos então na questão da traduzibilidade do termo e da ideia de performance. Em determinados momentos, ao longo deste texto, performance poderia ser traduzida por desempenho, no entanto, o risco seria a associação direta aos medidores quantificadores a que o ensino (especialmente o ensino público) tem sido submetido, para avaliar a eficácia, a eficiência e a efetividade do trabalho dos professores. Em outros momentos, performance também poderia ser traduzida como comportamento, o que, ao menos para mim, pode soar como uma associação às ideias da psicologia behaviorista que analisa, por vezes de forma determinista, a relação entre estímulo e ação, o que não contempla a nossa perspectiva dialética e crítica.

Outras palavras ainda poderiam traduzir performance aqui, tais como ação, prática, agência, atitude, gesto, intenção, 'estilo' didático, mas todas me parecem insuficientes. Neste sentido, preferimos adotar a ideia antropofágica e neologista segundo a qual o aportuguesamento do termo, em suas variáveis (performativo, performar, eu performo, tu performas...), bem como a não colocação do termo performance em itálico, assumindo-a como palavra nossa, é a melhor forma de nos apropriarmos dela.

O que nos leva, por fim, ao outro conceito presente neste título que é o professar. Muitas outras palavras, que utilizarei como sinônimos de professar, existem para designar a ação da professora ou do professor: ensinar, educar, ação docente. Todavia, nenhuma delas guarda, a meu ver, a complexidade poética de "professar".

É que professar tem um sentido duplo que a liga etimologicamente tanto à profissão e professor, no sentido de alguém que se dedica ao ensino, o que garante o sentido prático a que aqui me dedico, como também à profecia, profetizar. Neste segundo sentido, o conceito ganha uma dimensão religiosa e mítica, que não está ligado à nenhuma instituição/igreja, mas ao ato de professar a palavra, no sentido do compromisso com alguma verdade fundamental que nos religaria (de religião, *religare*) a um mistério ou conhecimento profundo sobre as nossas origens. Mistério esse que, talvez, o racionalismo cientificista nunca seja capaz de revelar.

Dito isso passo, finalmente, ao breviário dos capítulos, espécie de roteiro do que se desvendará daqui por diante. A metodologia utilizada foi a da pesquisa qualitativa, valendo-me de revisão bibliográfica, hermenêutica comparativa entre os textos, buscando um olhar transversal e interdisciplinar, à luz da minha prática como professor de 2011 a 2018. Além disso, entrevistas [5], que foram feitas através de diálogos via e-mail ou por Skype com os Prof. Charles Garoian, Naira Ciotti e Ida Mara Freire, bem como o diálogo generoso com os Professores Doutores Necla Köksal e Marcelo de Andrade Pereira, na banca de qualificação, ajudaram-me a trabalhar muitos dos conceitos com os quais aqui me debato.

Valho-me, por conseguinte, da imagem de uma árvore, metáfora vegetal para esta mestria nascente. Árvore que emerge de um complexo rizoma de relações possíveis entre performance e educação:

As **Raízes** constituem a pesquisa preliminar. Ao pesquisar as maneiras possíveis de articular performance e educação, encontrei, na revisão bibliográfica e nas entrevistas, quatro possibilidades igualmente atraentes e interconectadas, a saber: o ensino da arte da performance (e através da performance) por um professor-artista, a arte como forma de ensino, os alunos como performers e as dimensões performativas do ensino. Nestas Raízes, portanto, aponto os motivos da escolha do tema e recorte dessa dissertação, ao navegar pela amplidão das relações possíveis entre ensino e performance.

No **Tronco**, aponto quais são as sustentações estéticas, filosóficas, antropológicas, críticas, pedagógicas, das dimensões performativas do ensino, através de uma revisão bibliográfica que passa por Merleau-Ponty, Baumgarten, Terry Eagleton, Bell Hooks, Paulo Freire, Jorge Larrosa, Georges Gusdorf, Marcos Ferreira-Santos, John Austin, Jacques Derrida, Richard Schechner, Peter McLaren, Elyse Pineau, Marcelo de Andrade Pereira, Gilberto Icle, entre outros autores.

Os **Galhos e suas folhagens** constituem, então, o cerne desta dissertação, em três ensaios/artigos a respeito das performances do professar. Valho-me da comparação interpretativa (o que chamo de metodologia de hermenêutica comparativa) dos textos revisados para buscar analogias entre os ofícios do professor e do ator-performer. Nesta seção, elenco possibilidades de enxergar as performances das professoras e dos professores

[5] Mais sobre as entrevistas, sua forma e objetivos, bem como os termos de consentimento dos entrevistados, seguindo as orientações do Comitê de Ética, constam nas Minhocas, página 186.

de uma perspectiva libertadora e radical: a recusa da aula-espetáculo como ferramenta crítica, a análise do corpo e do gesto dos professores como ação que se dá no improviso, os híbridos de arte e ensino nas performances-palestras e a superação do dilema da passividade na sala de aula e a aura do professar para discutir a autoridade docente.

Por fim, nas **Flores e Frutos,** procuro tecer algumas conclusões e lançar novas sementes, hipóteses para um doutorado futuro, decorrente desta dissertação. No **Húmus**, listo as referências bibliográficas que nutriram direta ou indiretamente esta pesquisa e, nas **Minhocas**, os anexos e tudo o que foi necessário para ventilar esta pesquisa, como congressos, simpósios, cursos, autorizações de entrevistas, entre outros.

No mais, poesias e desenho de minha autoria que, espero, não ilustram ou repetem aquilo que o texto já diz, mas oferecem novas formas de elaborar as *performances do professar*, já que a arte também pode ser uma maneira de meditar sobre o mundo.

Má Educação

Eu não sei ser professor
Senão no olho do furacão
Em meio à tempestade das incertezas
Não sei ser o professor burocrata
O professor abstrato, profissional
Que sorri expediente apostilado em livro de ponto
Gozando em esquemas de diários de classe
Sou antes, aquele mestre ignorante
Pedagogo passional, concreto, errado e errante
Que ensina torto, no tropeço, no golpe da curva
Irresponsavelmente disciplinado
Indisciplinadamente responsável
Apaixonado aprendente
Sempre caótico
Es cu tan do

RAÍZES

de quantas maneiras é possível articular performance e educação

Muitas são as maneiras de como a performance e a educação se articulam e se faz necessário cartografar as principais possibilidades apontadas nas pesquisas recentes no Brasil, na França e nos Estados Unidos, através de revisão bibliográfica e algumas entrevistas. O objetivo deste mapa é situar o leitor sobre em que prolongamento deste amplo rizoma esta pesquisa pretende contribuir, lançando também as bases que me nutrem para empreende-la.

Das muitas maneiras de se articular performance e educação, esta pesquisa se enquadra em um deles, como tema e recorte, expresso no item **IV** do diagrama a seguir.

Possibilidades de imbricação/hibridação do Ensino e da Performance observadas no referencial teórico e entrevistas

- **I** – A Performance como tema/forma no Ensino de Artes e o professor-artista
- **II** – A Arte como Ensino, a Transpedagogia as potencialidades pedagógicas das performances e dos seus processos de criação;
- **III** - O Aluno como Performer
- **IV** – A Aula como Performance, como experiência (também) estética

Ao mergulhar nos materiais que poderiam servir a esta pesquisa, no entanto, me deparei com estas outras associações (**I** a **III**) que, apesar de não serem o foco aqui, muito contribuíram em termos bibliográficos e conceituais. Não se tratam, portanto, de categorias estanques, uma vez que interconectadas e o aparecimento delas ao longo deste texto ocorrerá sempre que oportuno. No entanto, como recorte, escolhi trabalhar sobre o item IV, a partir da constatação de que a minha formação como encenador, ator e performer e a minha atuação como professor da rede pública poderiam, interligadas, fornecer a base de experiências e olhares para a sala de aula como performance, apontando a teatralidade inerente às formas da vida escolar.

I. O Ensino-Aprendizagem da Performance como assunto/forma no Ensino de Artes e o professor-artista

No campo do que se convencionou chamar de arte-educação, ou, como eu prefiro, do ensino de Artes no ensino básico, o estudo, a prática e a reflexão sobre a arte contemporânea é um tema premente. São vários os professores-pesquisadores que se dedicam a pensar um ensino de artes que ponha o educando em relação não apenas ao cânone da História da Arte, mas também às obras das últimas Bienais e Festivais, reflexos de um processo que se iniciou nos anos 1960 e que tem recebido os rótulos de contemporâneo ou pós-moderno. Trata-se de uma perspectiva de ensino que vê, no enfrentamento da criança com a arte do presente, a forma de fazê-la dialogar, crítica e esteticamente, com aquilo que é produzido em seu próprio tempo, furtando-se ao velho paradigma evolutivo-linear de que é necessário conhecer primeiro a arte do passado para justificar, entender, ler a arte do presente.

Neste sentido, a arte da performance, ao lado da intervenção, dos *happenings*, da *body art*, da arte conceitual e das instalações, formam um conjunto de manifestações que fazem parte do currículo escolar no ensino de Artes. Ensinar performance, dentro da proposta triangular de estudo-ação de Ana Mae Barbosa (1998), significa:

- ler performances, frui-las;
- contextualizar performances, estudá-las;
- criar performances em sala de aula, produzi-las;

A performance torna-se a matéria, o ponto curricular, mas também a metodologia e a filosófica estética-política de trabalho. Sob esta perspectiva, aponto como referências os trabalhos de Charles Garoian, Naira Ciotti e Denise Rachel, aqui citados, bem como as teses de doutorado de Pedro Haddad Martins, Thaíse Nardim e Mônica Bonatto.

O Prof. Charles Garoian, com quem tive o privilégio de dialogar a este respeito, ensinou Artes por muitos anos no Ensino Médio (*high school*) estadunidense e, desde 1991, é professor da *Art Education Faculty* na *Penn State University*. Segundo Garoian,

> Muito do meu trabalho em performance começou no final dos anos sessenta, início dos setenta, e porque eu frequentava a escola de arte do meio para o fim dos anos sessenta, e começava a experimentar com vários tipos de materiais, com o corpo, e com diferentes tipos de objetos culturais que eu achava na rua, ou em qualquer lugar. Eu estava fazendo um trabalho composicional, como Robert Rauschenberg, e os *happenings* do Allan

> Kaprow. Então a maior parte do meu trabalho é fundada neste tipo de experimentação. [6]

Garoian define seu trabalho como fundado num ambiente de profícuas experimentações e, a partir delas, cunhará o conceito de Pedagogia Crítico-Performativa. Para Garoian, este conceito surge da união entre a pedagogia crítica, na qual Paulo Freire, Augusto Boal e Henry Giroux são as principais referências, e as experimentações no campo da arte da performance como anteriormente citado. Trata-se de uma abordagem do ensino da performance em que o fazer artístico não significava apenas

> 'expressar-se', mas era endereçado às circunstâncias contingentes que nós encarávamos no mundo, no tempo em que vivíamos. Estudantes viriam e eles estudariam várias disciplinas na escola, e eles viriam para minha aula de arte, eles estavam passando pela adolescência, e eu estou te dando um exemplo sobre o meu engajamento em sala de aula porque eu lecionei por dezessete anos, como você sabe, numa escola de ensino médio da Califórnia. Então eles vinham com todo tipo de questões. E a ideia era basicamente fazer trabalhos, criar obras, como um resultado de uma prática imersiva, alguma coisa que emergisse quando você menos espera. Experimentação significa que você está tirando ideias, tais como as das suas narrativas pessoais, da sua própria autobiografia, e colocando-as ao lado do conhecimento acadêmico e institucional...[7]

Para Garoian, a vantagem de uma pedagogia crítico-performativa é a possibilidade de questionar práticas e metodologias culturais hegemônicas, pois

> O processo de experimentação e o fazer artístico não era simplesmente representar alguma coisa, mas o como representá-la. Explorar diferentes jeitos de representar até o ponto em que as representações existentes sejam questionadas. Há uma criticidade nisso, e é uma criticidade que emerge não por persuasão política e por... necessariamente por argumentos racionais, mas pela mera justaposição de conceitos, um ao lado do outro, e permitindo que algo emerja daí, novamente, algo que não se podia antecipar. [8]

---

[6] Entrevista concedida a mim. Tradução minha. No original: "Much of my performance work began in the late sixties, early seventies, and because I was going to art school in the mid to late sixties, and was beginning to experimental with various forms of materials, with the body, and different kinds of cultural objects that I would find in the streets, or wherever, I was making assemblage work by people like Robert Rauschenberg and Allan Kaprow's happenings. So much of my work is grounded in that kind of experimentation."

[7] *Idem*. No original: "'express ourselves,' but to address the contingent circumstances that we're faced with in the world at the time of our lives. Students would come in and they would be studying various subjects within the school, [and] they would come to my art classroom, they were going through adolescence and I'm giving you an example on how I engaged in the classroom because I taught for seventeen years, as you know, in a high school in California. So they are coming in with all sorts of questions. And the idea was to basically make work, to create work from which then, as the result of an immersive practice, something emerges that you don't anticipate. Experimentation means that you're taking ideas such as your own personal narrative, your own autobiography, and placing it adjacent with academic and institutional knowledge".

[8] *Idem*. No original "the process of experimentation and the art making it was not merely just to represent something, but how to represent it. To explore different ways of representing it to the point that existing

O que se observa nos escritos de Garoian é que, ao tornar o fazer artístico da Performance o assunto e o meio pedagógico no qual as propostas se dão em sala, o processo performativo se torna a própria forma da aula. Assim, o processo experimental, crítico, intenso e não hierárquico no qual muitas das manifestações artísticas dos anos 70 e 80 eram fundadas, torna-se uma espécie de modelo ético-estético para a prática pedagógica.

Em 2006, Naira Ciotti, hoje Professora Doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, escreve seu mestrado intitulado *O Híbrido Professor-Performer*. Sua perspectiva, extremamente próxima da de Garoian, apropria-se das ideias e práticas de Joseph Beuys, para quem a aula é uma obra de arte e de que todos são artistas, para propor este híbrido. Logo no início do seu texto, Ciotti define que o seu olhar para a educação é o de uma artista e define que sua *"pesquisa ilustra a presença de uma ação performática determinante para que uma prática pedagógica específica possa acontecer."* (2006, p.7)

A pesquisa de Ciotti caminha no sentido de determinar alguns elementos-chave para a compreensão do professor-performer tais como corpo, voz e lugar, e baseia-se em modelos de trabalho de artistas como o já citado Beuys e também Lygia Clark para sustentar esse hibridismo. Segundo entrevista concedida a mim, para Ciotti

> essa ideia de performar, de lidar com o processo e não lidar com o produto, permite ao professor muitas estratégias de sobrevivência, de respiração, de investigação profunda em alguma linguagem que ele queira, de conexão com o tempo que ele está vivendo e com o tempo que os alunos dele estão vivendo.

O que se observa é que, tanto no elencar de elementos-chave (corpo, voz e lugar) quanto nas associações entre a performance e a educação (como a ênfase do processo sobre o produto), a análise de Ciotti não visa a formatação de uma metodologia, mas de um modo de olhar. Neste sentido, são todas bases que muito enriqueceram esta minha pesquisa porque elas ajudam na formação destas "lentes" através das quais se olhará o processo educacional.

Denise Rachel, em sua tese de doutoramento *Adote o artista, não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor-performer*, propõe uma continuidade do

representations were challenged. There is a criticality to that, there is a criticality that emerges not by your political persuasion and by your… necessarily by a rational argument that by just merely putting two concepts next to each other and allowing something to emerge that, again, was unanticipated."

trabalho de Ciotti, ao também pensar o híbrido professor-performer no contexto do ensino de Artes. Em seu artigo (2015), decorrente da tese, Rachel define três performances possíveis para os professores de artes, a saber o Professor-Profeta, o Professor-Artista e o Professor-Performer. O último, em detrimento dos anteriores, seria o modelo no qual o ensinar é visto como processo de experimentação. Em consonância com Garoian, Rachel afirma que

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

O que Garoian, Ciotti e Rachel apresentam, seja na ideia da Pedagogia Crítico-Performativa ou do Híbrido Professor-Performer, é essa intersecção entre a pedagogia e os procedimentos performativos que, no contexto do ensino de artes e de professores cuja formação é artística, podem potencializar e reconfigurar as formas do fazer. Muito embora estes conceitos tenham me fascinado desde que os conheci, uma vez que eu sou um professor de Artes em atuação no ensino básico e um artista, compreendi que a sua aplicabilidade nos termos desta pesquisa é apenas parcial. É que o meu interesse, tal como explicitado já na introdução deste texto, é de pensar a dimensão performativa da pedagogia, mesmo quando a professora ou o professor não são artistas de formação ou quando a disciplina que ele leciona não é Arte.

Isto não significa que as perspectivas, sobretudo políticas e éticas, do híbrido professor-performer ou que a pedagógica crítico-performativa não sejam válidas e não possam ser aplicadas em meu caso, porém, como as pesquisas de Ciotti, Rachel e Garoian pressupõe um ensino em que o fazer artístico seja o cerne da aula e que as professoras e os professores sejam, de antemão, experimentadores da performance e da arte, seria preciso readaptar suas propostas a novos contextos. Ademais, sempre foi o meu intuito fazer uma pesquisa que, partindo da arte, partilhasse os seus procedimentos e processos justamente com colegas não-artistas, com aquelas professoras e professores que, em suas formações, não estivessem a par da história e dos processos de elaboração em arte.

No entanto, tanto Ciotti quanto Garoian, afirmaram ser possível ampliar seus conceitos para campos da pedagogia além das Artes. Como afirmou Garoian, é claro que estes processos podem ser aplicados fora do contexto do ensino de Artes, pois

> Todos nós sabemos que criatividade não é exclusiva da arte, mas ela é inevitavelmente reduzida ao mundo da arte, para que todo mundo possa pensar de uma maneira positivista ao lidar com informações, com dados absolutos que determinam o destino do mundo. Esta é a razão pela qual estamos na situação em que nos encontramos política e ecologicamente. [9]

É porque o potencial de criação estética é confinado ao mundo da arte e ao ensino de artes, como se a arte fosse o único lugar possível de expressão, que interessa pesquisar aqui as performances do ensino de qualquer disciplina, para que qualquer pessoa que se dedique à docência possa investigar, no seu próprio corpo, as dimensões estéticas do seu professar.

II. A Arte como Ensino, a Transpedagogia as potencialidades pedagógicas das performances e dos seus processos de criação;

Desde que iniciei esta pesquisa, uma série de eventos intitulados performance-palestra ou aulas-espetáculo têm surgido no horizonte das possibilidades de conjugar pedagogia e performance.

Cito aqui as aulas-espetáculo, algumas das quais disponíveis *on-line*, de Ariano Suassuna, cuja citação serve de subtítulo a esta dissertação [10]; as palestras não acadêmicas de Rabih Mroué, as quais assisti na III Mostra Internacional de Teatro de São Paulo; a aula-espetáculo *"Por Trás do Rap"* do rapper Emicida, em projeto especial no SESC Vila Mariana em São Paulo, 2018 [11]; as aulas-espetáculos do projeto de pedagogia griô, conduzido por Lilian Pacheco [12]; as palestras-dançadas de Ida Mara Freire, professora da Universidade Federal de Santa Catarina [13]; e, por fim, as performances-palestras de Pablo

[9] Tradução minha. No original: "we all know that creativity is not exclusive to art, but is inevitably reduced to the art world, so that everybody else can think in this kind of positivistic ways that deal with data, which absolute outcomes that then determine the fate of the world. That's why we are in the situation we are politically and ecologically".
[10] As aulas-espetáculo de Ariano Suassuna estão dispersas em diversos canais no youtube. Como referência, deixo a disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IjmKDvQ4knA> Acesso em 15/09/2018.
[11] Descrição disponível em: < http://www.zonasuburbana.com.br/emicida-da-aula-espetaculo-em-projeto-especial-no-sesc-vila-mariana/> Acesso em 15/09/2018.
[12] Alguns exemplos e descrição das aulas-espetáculo dentro da perspectiva da Pedagogia Griô podem ser encontrados disponíveis em: < http://graosdeluzegrio.org.br/compre-nossos-produtos/aula-espetaculo/ > Acesso em 15/09/2018.
[13] A filmagem de uma das palestras-dançadas de Ida Mara Freire, realizada da EEFE-USP, está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pzQyDVEyl7c> Acesso em 15/09/2018

Helguera, cujos textos se podem encontrar na internet [14], e que cunhou o termo transpedagogia.

O que todos estes eventos têm em comum, apesar de suas profundas diferenças de sentido, estilo e forma, é o desejo de unir, em um só fenômeno, sustentações estéticas e políticas de uma aula ou palestra, inerentemente pedagógicas, com as de uma performance ou espetáculo. Seria preciso toda uma dissertação para analisar cada uma destas manifestações em suas particularidades, no entanto, o que importa afirmar aqui é que, embora não se constituam como o centro desta pesquisa, estas experiências artísticas podem servir como modelos de ação para pensar e agir sobre a dimensão performativa da aula, no ensino básico.

Este será o objetivo, portanto, do terceiro ensaio de **Galhos e suas Folhagens**. Neste texto, analisarei em especial as obras de Rabih Mroué à luz do conceito de Transpedagogia de Helguera, para pensar de que forma a Arte-como-ensino pode fornecer modelos para uma pedagogia-como-performance, no que concerne especificamente a ideia de passividade e atividade requeridas dos alunos e dos espectadores.

Aqui, nesta cartografia inicial, contento-me em afirmar que o sentido destas manifestações de arte-como-ensino perfaz, de certa forma, caminho oposto e complementar ao meu. Nelas, a educação é a forma, o meio do qual a obra de arte bebe para existir. São obras de arte cujo teor estético está a tal ponto imiscuído do científico e do acadêmico, que não é mais possível separá-los.

Apesar de se constituírem como obras de arte, porque feitas por artistas, num contexto artístico, o que dessas manifestações me interessa é justamente o impulso de hibridismo formal entre arte e ciência, que rompe com as formas tradicionais do fazer arte e do fazer ciência. Trata-se de uma superação de preconceitos, tanto com o didatismo da pedagogia, quanto com a espetacularidade da arte. Nelas, o artista não pretende ensinar um conteúdo específico, mas, ao fazerem do ambiente relacional de suas obras um espaço que permite a construção ativa dos conhecimentos a partir do questionamento, da demonstração, da fala constantemente direcionada à plateia, da assunção do "eu" professor-performer diante de uma plateia, o caráter pedagógico se explicita.

Ida Mara Freire, dançarina e professora da UFSC, em entrevista, falou das suas palestras-dançadas, em que ela performa um artigo científico em congressos sobre

[14] No site de Helguera se podem encontrar alguns dos textos de suas palestras-performances, disponível em: < http://pablohelguera.net/category/performance/ >Acesso em 15/09/2018.

fenomenologia, dança, filosofia, corpo. A escrita do texto científico e a "escrita" da dança são duas vozes que, para ela, se entrelaçam e se complementam.

> Tinham momentos em que eu estava escrevendo o artigo e depois eu sentia que não conseguia mais escrever. Então, eu ia para as minhas aulas de dança e dançava e dançava. E então, quando eu voltava, eu sentia que eu estava nova. É como se existissem coisas que as palavras não podem expressar. Mas eu comecei a gostar daquilo que eu estava criando, aquilo começou a virar uma coreografia. E, então, eu senti que aquilo era parte do meu artigo, da minha escrita. [15]

Para Ida Mara, *"quando se é dançarina, você é dançarina o tempo todo, você é dançarina quando está dando aulas, quando é mãe, quando é pesquisadora".* Ao ser perguntada por mim sobre a recepção, no meio acadêmico, de um artigo que era apresentado por meio de uma performance, ela disse que, no início, foi bastante inesperado, mas, no fim, *"as pessoas gostavam, sentiam uma intensidade ali".* Ainda sobre estas palestras-dançadas, indaguei a Ida Mara sobre a dança científica, a não-dança dos corpos que se apresentam comumente nos congressos científicos:

> Eu: Eu fico pensando que há a sua palestra-dançada, em que o dizer do corpo é explicitado, mas também há a dança dos corpos que não dançam. Porque é como se, quando se apresenta um artigo de forma convencional, quando se faz *"a dança do Power Point"* (risos), é como se aí não houvesse um corpo, é como se aí não houvesse também uma expressão do corpo. Mas há. Esse corpo duro, fixo, também diz coisas. Você concorda com isso?
>
> Ida Mara: Sim, nós podemos pensar em corpos disciplinados, não é? No caráter militar, como numa marcha, duro, rígido, padrões, como nas igrejas...
>
> Eu: Uma dança eclesiástica.
>
> Ida Mara: Isso! Mas também há a palavra. A entonação da voz e a importância da palavra nesses congressos, que pode ou não ser monótona. Tem pessoas que leem e conseguem nos inspirar através da sua palavra, como um ator. [16]

As palestras-dançadas de Ida Maria ou as palestras não-acadêmicas de Mroué tem, como fatores em comum, a crença de que a ciência e o racionalismo objetivo têm limitações que a arte pode completar, *parfournir*, performar. Não se trata, como poder-se-ia pensar, de uma recusa a racionalidade na ciência ou na academia, mas da recuperação de uma

[15] Entrevista cedida a mim, em 2018, e aqui transcrita.
[16] *Idem*.

perspectiva do sensível, na esteira de pensamentos como o de Michel Maffesoli, Georges Gusdorf, Marcos Ferreira-Santos e Maurice Merleau-Ponty.

Um pensamento que encara não só a dimensão estética, sensível e subjetiva da ciência, mas que também considera a Arte como ciência, como forma de conhecimento do mundo. Neste sentido, as obras da Transpedagogia de Helguera, as performances-palestras, as aulas-espetáculo ou os artigos-dançados de Ida Mara Freire, parecem confiar num hibridismo propositor de novas formas de construção do saber, que superem inclusive os modelos isolados do "aprender pela prática", em que a prática é mero reflexo empirista da teoria aplicada, mas o próprio fazer da ciência.

III. O Aluno como Performer

Desde o deslocamento, em pedagogia, para uma perspectiva centrada no aluno e na aprendizagem, em oposição a uma pedagogia centrada no professor e na ideia de transmissibilidade, alguns estudos têm sido feitos no sentido de proporcionar um ensino que estimule a atividade, em oposição à passividade do estudante. Quando somados às perspectivas de raça, gênero e sexualidade, estes estudos desembocam em uma miríade de pesquisas que investigam as formas como os alunos agem, comportam-se, performam, ou seja, desempenham seus papeis de raça, gênero, sexualidade e classe social dentro do sistema escolar.

Estes estudos partem das representações dos estudantes, desde as que eles fazem de si até as que fazem dos outros, sobretudo nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Artes, para pensar de que forma as normatizações culturais se refletem em sua produção e métodos para fazer surgir questionamentos, rupturas e desvios dentro dessas normatizações. São trabalhos, informados também pelas análises foucaultianas sobre o problema disciplina-indisciplina, na perspectiva da escola-prisão, ou ligados aos estudos interseccionais de raça, gênero e classe como em Bell Hooks (2017) e Judith Butler (2003).

Cito, como exemplo, os trabalhos de Guacira Louro (2003), Mayana Rocha Soares (2012), Carlos Cartaxo (2014). Dentre eles, destaco, do artigo de Cartaxo, uma tabela que correlaciona as características das performances com a dos alunos (Imagem 1), indicando

possíveis pontos de contato entre eles, a fim de estabelecer razões para o empreendimento dos estudos da performance em sala de aula.

Característica da performance	*Característica do discente*
1. O trabalho performático não é estruturado com base na proposta Aristotélica de: começo, meio e fim.	1. Eclético. Gosta de vivenciar o novo, de descobrir o inusitado.
2. O discurso na performance se dá de forma aberta, visual ou verbal, como uma colagem recheada de signos.	2. Espontâneo na fala, no caso, discurso e na expressão.
3. Enquanto composição, a performance é híbrida, pode ter elementos de várias expressões artísticas.	3. Intérprete de si mesmo.
4. É interdisciplinar, o que a torna rizomática, portanto, pós-moderna.	4. Circula por várias áreas do conhecimento, sem preconceito.
5. Se comporta de forma dúbia, assume o papel de ator, mas também usa máscara de personagens	5. Suas representações são repletas de símbolos.
6. Representa a não-arte, a contestação e a rebeldia.	6. É irreverente, contestador e rebelde.
7. Existência de ambiguidade entre o intérprete, performer, e a personagem que ele representa.	

Imagem 1 – Arte da Performance x Performance do Aluno

Fonte: Cartaxo, 2014. Disponível em: < http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=72301> Acessado em 21 de Agosto de 2018.

Neste caso, o entendimento da ideia de performance discente refere-se a um caráter ético-comportamental do aluno, a partir de suas representações sociais. A sua performance é, aqui, portanto, a sua forma de expressão no mundo.

Do artigo de Soares (2012), destaco a proposta no sentido de uma *"pedagogia queer nos currículos escolares"* que, segundo ela, *"pode contribuir (...) para a promoção de sujeitos marginalizados, através do exercício pleno da democracia e da cidadania"* (p.12) através de práticas de inclusão. Esta pedagogia preocupa-se com as estigmatizações dos alunos segundo a sua orientação sexual e funda-se, por sua vez, em *"um debate teórico que problematize a performatividade de gênero, a partir das práticas regulatórias que a constitui, para que se repense a prática escolar a partir da desconstrução dos enquadramentos que oprimem como propõe a teoria queer."* (*idem*).

Minha escolha, como recorte, de centrar o estudo na performance das professoras e dos professores poderia, facilmente, resvalar à ideia de que o professor volta a ser o centro do processo pedagógico. Esta ideia se fortalece, se pensarmos a partir da perspectiva da sociedade espetacular, na qual o performer fala de si mesmo, de um ponto de vista talvez narcísico, e realiza em aula um *one-man-show*, apresentando o que sabe com numa demonstração de virtuosismo ou de autoindulgência.

Afirmo, portanto, que ao contrário desta tendência, o centramento da pesquisa na figura da professora ou do professor e em sua performance, visa preencher uma lacuna do pensamento a respeito das formas do fazer e tem a ver com a minha própria trajetória, como já mencionado, como professor da escola pública. Uma pesquisa centrada no professor, não determina necessariamente uma pedagogia centrada no professor. Trata-se de criar uma teoria que considere a subjetividade, as narrativas, os gestos e o corpo da professora e do professor como partes fundamentais e integrantes do todo pedagógico, compreendendo a professora e o professor como sujeitos sociais, atravessados por todas as contradições de uma sociedade pós-moderna, capitalista, patriarcal e racista.

Trata-se, em suma, da partir da compreensão da pessoa do professor, de propor pensamentos e ações para reestruturar as formas do fazer educação, especialmente no contexto do ensino básico, diante da descrença generalizada que experimentamos em tempos de crise política e econômica. Trata-se, ainda, e por fim, de uma perspectiva holística, na medida em que, ao invés de separar a teoria pedagógica em disciplinas (currículo, didática, metodologia, avaliação) e em atores (gestão, docentes, funcionário, discentes), busca compreendê-la como um todo.

IV. A Aula como Performance ou a dimensão Estética do Ensino

> Ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance. No ensinar, o professor precisa definir certas relações com os estudantes. O professor precisa desempenhar o papel do *professor*, que pode variar de circunstância a circunstância. (Schechner, 2010, p.30)

Richard Schechner foi um homem de teatro dos anos 1960 e 70, nos Estados Unidos. A partir do seu diálogo com o antropólogo Victor Turner, estudioso dos Rituais e da relação entre drama e ritual, Schechner funda os Estudos da Performance, que vem pesquisando

desde então na *Tisch School of Arts* da *New York University*, e dos quais esta pesquisa se vê como um desdobramento.

Segundo Schechner (2002), os Estudos da Performance são uma maneira de analisar fenômenos sociais como uma lente através da qual determinados eventos possam ser enquadrados. O teatro, o jogo, o ritual e as performances artísticas são os tipos mais comuns de performances às quais estes estudos se dedicam. O que se busca é a análise do comportamento humano, das sequências das ações humanas, do jogo entre ação e representação e dos papéis que o humano encarna, especialmente quando se dá a mostrar, se exibe, seja um ator numa peça teatral, um zagueiro num estádio de futebol ou um padre em uma missa.

Para além dos tipos clássicos de performances, Schechner defende que inúmeros outros fenômenos podem ser estudados *como* performances. A citação que inaugura este texto é, portanto, o que justifica esta dissertação. Ela foi dita em uma entrevista de Schechner aos Prof. Gilberto Icle (2010) e Marcelo de Andrade Pereira (2010, 2013), pioneiros, ao lado da Profa. Naira Ciotti (2014) das conexões entre os Estudos da Performance e a Educação no Brasil.

Nesta citação, o conceito de performance, jogo, representação foi traduzido pelos professores entrevistadores como desempenho. Ao dizer que os professores precisam *to perform / to play* o papel de professor, Schechner encara a dimensão social da função do educador como um papel a ser desempenhado, isto é, como um conjunto de ações que formam um comportamento social que precisa ser "atuado" para que seja entendido como o de um professor. Sendo estes comportamentos culturalmente formados, caberá aqui investigar de que forma estes comportamentos, estes desempenhos, estas *performances do professar* refletem diferentes concepções do ensinar.

Dentro desta perspectiva, a professora e o professor são performers do saber, eles encarnam papéis e performam o conhecimento, utilizando como matéria o seu corpo (memória encarnada, gestos, voz, olhar, movimentos, imaginação). Ao falar, a professora ou o professor evocam imagens, fazem ver o invisível, quer seja um átomo, uma paisagem, um fato histórico, uma personalidade. Ao gesticular, o professor indica, aponta, revela, separa, une, recusa, permite, convida, funda, movimenta.

Utilizo, como Vick e Martinez (2011), *"o conceito de Butler de performatividade para analisar os atos que, reiterados, são entendidos, ou performativamente constituídos, como ensinar"*, de forma *"que a pedagogia possa ser entendida como uma prática*

*incorporada. Que ela possa ser vista como a atuação de uma sequência de gestos corporais, contingencialmente atados aos discursos que lhes dão significados." (*p.178). Parto, da conclusão destes autores, de que

> a transformação das práticas incorporadas do ensino usual envolverá encontrar formas específicas, concretas, corporais de usar o espaço, os corpos, as vozes de maneira diferente. Envolverá responder as questões sobre o que seria ensinar de modo a não usar o corpo do professor para afirmar a autoridade, a diferença e a distância entre professor e aluno, a singularidade e a fixação das identidades - para construir uma nova prática pedagógica (...) (p.190)

Estas reconfigurações de si, ou tecnologias de si, para usar uma expressão de Foucault (2014), levam em conta um trabalho sobre si mesmo, de autoconstrução ou autodeterminação (*autopoiesis*, isto é, criação de si, definição de vida para os biólogos Francisco Varela e Humberto Maturana, 1995). O título do livro fundamental de Stanislasvski (2006a, 2006b) sobre a arte do ator é *O Trabalho do Ator Sobre Si Mesmo* [17] e, também neste sentido, a proximidade dos trabalhos do professor e do ator-performer são evidentes, mas não há um livro que se chame O *Trabalho do Professor sobre Si Mesmo* (nome com que, aliás, pretendi batizar esta dissertação, parodiando o mestre russo, mas desisti ante a pretensão do gesto).

Segundo Sabatini (2014), *"a pedagogia é o tipo de performance que é tão comum, tão universal e historicamente entrelaçada na experiência humana que a sua própria característica já foi parodiada, sobretudo por pessoas que já foram estudantes."(p.478)* Uma das coisas mais divertidas e comuns, de quando se está numa escola, é fazer graça interpretando seus professores, torná-los vilões patéticos ou heróis das nossas imaginações juvenis. De certa forma, ao representar um professor, se está representando uma representação, ou o esforço do sujeito-docente em corresponder a imagem do corpo que ele acredita ser professoral, e aí a paródia, a comicidade e o humor, se instalam no jogo entre identificações e distanciamentos. Para Bell Hooks (2017), que conjunta a pedagogia ao ato político da transgressão, a partir de uma perspectiva interseccional de raça e gênero, evocar o aspecto teatral do ensino se relaciona com engajamento:

[17] Este livro não existe em português. O que temos, no Brasil, é uma tradução da versão americana que divide o original russo em outros dois: *A Construção da Personagem* (2006a) e *A Preparação do Ator* (2006b), e uma tradução direta do russo que foi intitulada *O Trabalho do Ator: diário de um aluno* (2017).

> Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a "plateia", de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais a se tornar partes ativas no aprendizado. (p.21-22)

A performance do professor, ou o que aqui chamarei "o professar", é o ato de, tendo encarnado um conjunto de saberes, vivê-los, partilhá-los, desmontá-los e reconstruí-los com e diante de outras pessoas. Ou, como nos informa Gusdorf (2003), também se valendo de vocábulos teatrais:

> O lugar e a encenação da pedagogia já são meios pedagógicos. São partes integrantes da dramaturgia que coloca frente a frente o professor e seu aluno ou, ***mais*** exatamente, o aluno consigo mesmo, se acreditarmos, com o Sócrates do Mênon, que esse é o meio para a procura do conhecimento pleno. (p.22)

O que tentarei demonstrar ou, pelo menos, indagar, é que o professar do professor e o atuar do ator têm mais pontos de contato do que se pode, à priori, supor, e experiências contemporâneas em educação e em arte podem apontar caminhos nesta direção.

Brio Poético

(daquilo que sou incapaz de ensinar aos meus alunos
em uma sala de aula)

Tu, Ó Poeta, a quem me dirijo
Leitor ou ouvinte de minhas ferozes palavras:
Não temais aos grandes, aos veneráveis, aos gênios!

(A quem a inteligenzzia costumar chamar de gênios)
(A quem a academia diz que são maiores e inatingíveis por ti)

Criança, crê em tua potência
Tem brio, enfrenta tempestades
Lê os ditos grandes e os outros menores também

Lê, sim! Mas com a consciência de que são senão mortos
E tu, que és vivo,
Poderá usar seus cadáveres (podres, pedagógicos)
Como trampolim para saltos ainda maiores

TRONCO

aquilo que sustenta as performances do professar

Após indicar os motivos da escolha do nosso tema e recorte entre as formas de aproximação entre performance e ensino, penso ter esboçado um itinerário que nos permitirá chegar, finalmente, até o que nos traz aqui: a aula como performance ou a dimensão estética do fenômeno aula a partir de uma perspectiva crítica. Tendo pousado, finalmente, em nosso campo de interesse, cabe definir as bases teóricas que o sustentam, objetivo deste Tronco. Estas sustentações (no sentido biológico, de alimentar, dar sustento) nos permitirão analisar o fenômeno aula, aproximando o leitor da dimensão estética, a partir da qual percebemos os muitos papéis desempenhados pelo professor na educação básica.

Como centrais, aponto os trabalhos de Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira, da UFRGS e da UFSM, e, nos Estados Unidos, de Elyse Pineau e Peter McLaren. Neles, a dimensão performativa da pedagogia não se restringe ao campo do ensino de artes, e alça voos mais amplos buscando uma ontologia do ensino como performance. Para além destes quatro autores, que atravessarão todos os próximos capítulos, defino outros pressupostos teóricos que me servem de apoio no diagrama a seguir.

A Aula como Performance ou a Aula como Experiência Estética a partir de uma perspectiva crítica

I. Sustentações Fenomenológicas e da Estética

II. Sustentações da Teoria da Linguagem Performativa

III. Sustentações Crítico-Pedagógicas

IV. Sustentações Antropológicas da Teoria do Teatro e da Performance

I. Sustentações Fenomenológicas e da Teoria Estética

Três são as maneiras fundamentais pela qual a estética é comumente abordada: a Estética enquanto disciplina filosófica; o Ato Estético, dos quais a arte é precípua e o principal exemplo e a Experiência Estética, que aqui me interessa especialmente, ainda que estas categorias se possam borrar no horizonte. Defendo que a aula, este fenômeno que se instaura no tempo e no espaço organizado para a construção dos saberes, é uma experiência multidimensional, isto é, que pode ser analisada a partir de suas múltiplas dimensões, dentre elas, a estética. Isto pois a tradição racionalista ocidental considerou apenas a dimensão noética, conceitual, mental do ensino, do ensino como ciência médica/biológica/psicológica apartada das disciplinas do corpo e da percepção. Para tanto, iremos caminhar entre autores de linhas de pensamento bastante distintas, mas que convergem ao que aqui nos interessa, indo da teoria estética de Baumgarten à fenomenologia de Merleau-Ponty, sendo informados sempre pela análise materialista de Terry Eagleton e pela *Introdução à Estética* de Ariano Sussuna. O que interessa na análise de Eagleton (1993), é a religação da

> ideia de corpo com temas políticos mais tradicionais como o estado, a luta de classes e os modos de produção, usando a categoria da estética como mediação; e desse modo distancio-me igualmente dos estudos de política de classe, que pouco têm a dizer sobre o significado do corpo, como dos de política pós-classista que se escondem nas intensidades do corpo para fugir a questões exageradamente "globais". (p.11)

Trata-se, enfim, de uma tentativa de conjugar materialismo dialético e materialidade sensível. Assim, a razão puramente abstrata não é deixada de lado, mas recolocada em seu lugar, em sua limitação. Como afirma ainda Eagleton (1993),

> Desde Baumgarten até a fenomenologia, é sempre a razão desviando-se, dobrando-se sobre si mesma, fazendo um desvio através da sensação, da experiência, da "experiência ingênua", como Husserl a qualifica na conferência de Viena, para não sofrer o embaraço de chegar ao seu *telos* de mãos vazias, cheia de sabedoria, mas muda, surda e cega em relação ao que vale a pena. (p.21)

A citação de Baumgarten à fenomenologia, por Eagleton, me é oportuna. Pois, segundo Baumgarten, a estética é o conhecimento que podemos obter a partir dos sentidos, da percepção, do corpo, opondo-se à noética, o conhecimento que obtemos a partir da lógica, do raciocínio, da mente. Apartada essa noção pouco produtiva que separa a mente e o corpo, seguindo a lógica cristã que impregnava a era moderna, me interessa a definição de estética:

> Já os filósofos gregos e os padres da Igreja sempre distinguiram cuidadosamente as coisas sensíveis (aisthéta) das coisas inteligíveis (noéta), é evidente o bastante que as coisas sensíveis não equivalem somente aos objetos das sensações, uma vez que também honramos com este nome as representações sensíveis de objetos ausentes (logo, os objetos da imaginação). As coisas inteligíveis devem, portanto, ser conhecidas através da faculdade do conhecimento superior, e se constituem em objetos da Lógica; as coisas sensíveis são objetos da ciência estética (epistemé aisthetiké), ou então, da ESTETICA. (Baumgarten, 1993, p.53)

Em suma, *"A Estética (como teoria das artes liberais, como gnoseologia inferior, como arte de pensar de modo belo, como arte do análogon da razão) é a ciência do conhecimento sensitivo."* (Baumgarten, 1993, p.95) Em que pesem a divisão, ainda racionalista e hierárquica entre conhecimento "superior" e "inferior", tais como definidos nas citações, o que parece importar aqui é uma definição da estética mais como um pensar de modo belo, do que pensar "o Belo" como objeto.

Seguindo esta trilha, todo e qualquer fenômeno ou experiência têm uma dimensão estética, isto é, pode ser lido a partir de um olhar estético, um olhar que enxerga de modo belo, ou, nas palavras de Fausto dos Santos, *"(...) tudo o que nos chega através dos sentidos, sensivelmente constituído, é estético também. Tudo o que se apresenta na temporalidade vem a ser esteticamente."* (2003, p. 32) Um olhar que busca naquele fenômeno o que ele tem a nos ensinar, prioritariamente a partir de suas características formais, seu corpo, cores, dimensão espacial, desenvolvimento de ações no tempo, musicalidade, cheiros, gostos, sua beleza e sua feiúra, sua estranheza, sua dinâmica. Em Suassuna (2005),

> a Filosofia da Beleza, sendo, aqui, a Beleza algo que, como o estético dos pós-kantianos, inclui aquele amargor e aspereza que lhe via Rimbaud – a fase negra de Goya, a pintura de Bosch e Brueghel, o luxuriante, o monstruoso e contraditório barroco, as gárgulas góticas, o românico, as Artes africanas, asiáticas e latino-americanas, os trocadilhos obscenos de Shakespeare, o trágico, o cômico (...) (p.25)

Afinal, a imagem das salas de aula atuais parece corresponder mais à estranheza da litogravura fantasmagórica do Goya, supracitado, com um aluno que dorme sobre os livros, do que a beleza clássica da serena *Escola de Atenas* de Rafael, como se evidencia a seguir nas Imagens 2 e 3.

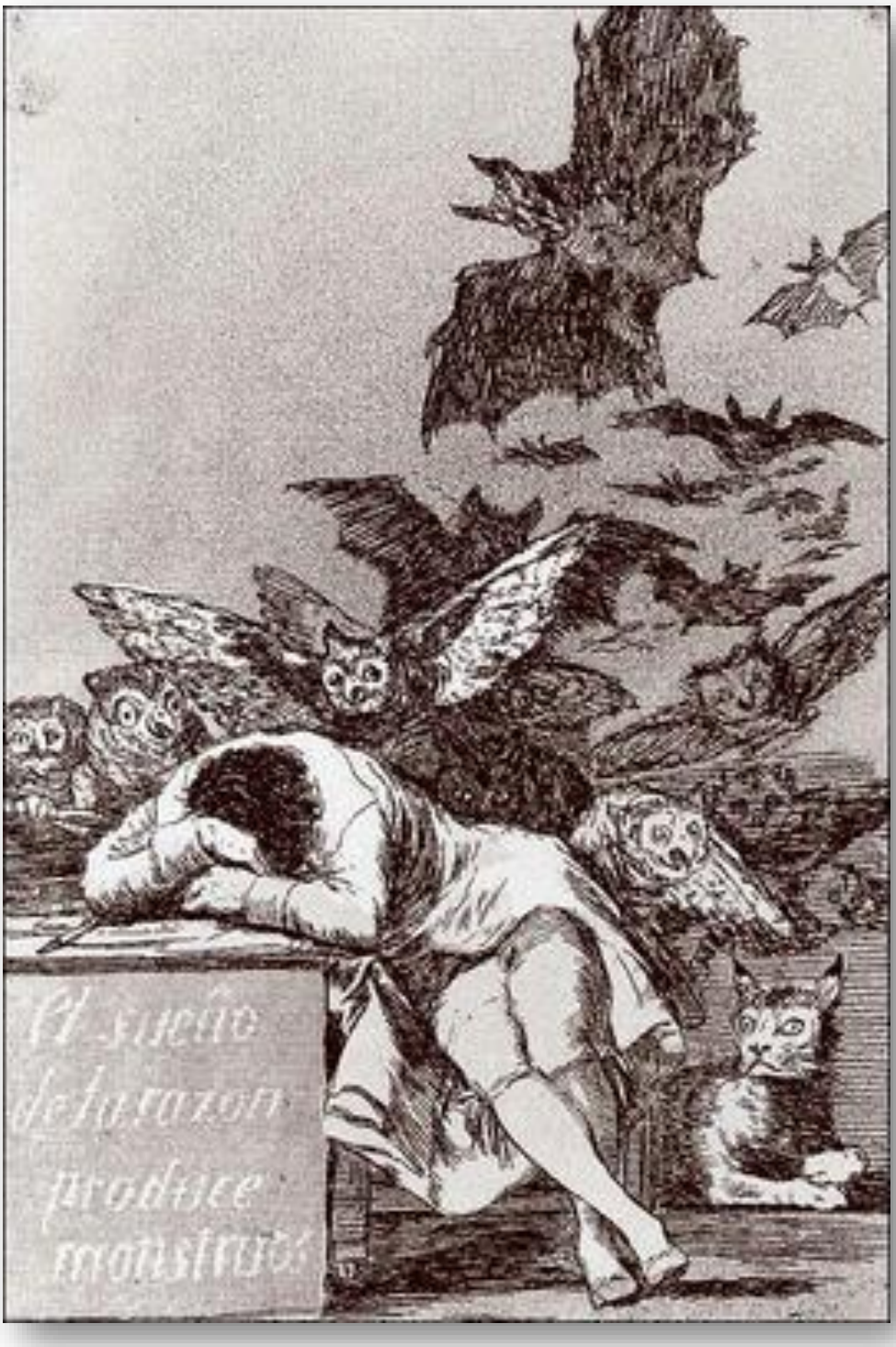


Imagem 2 - *El Sueño de la razon produce monstruos.*

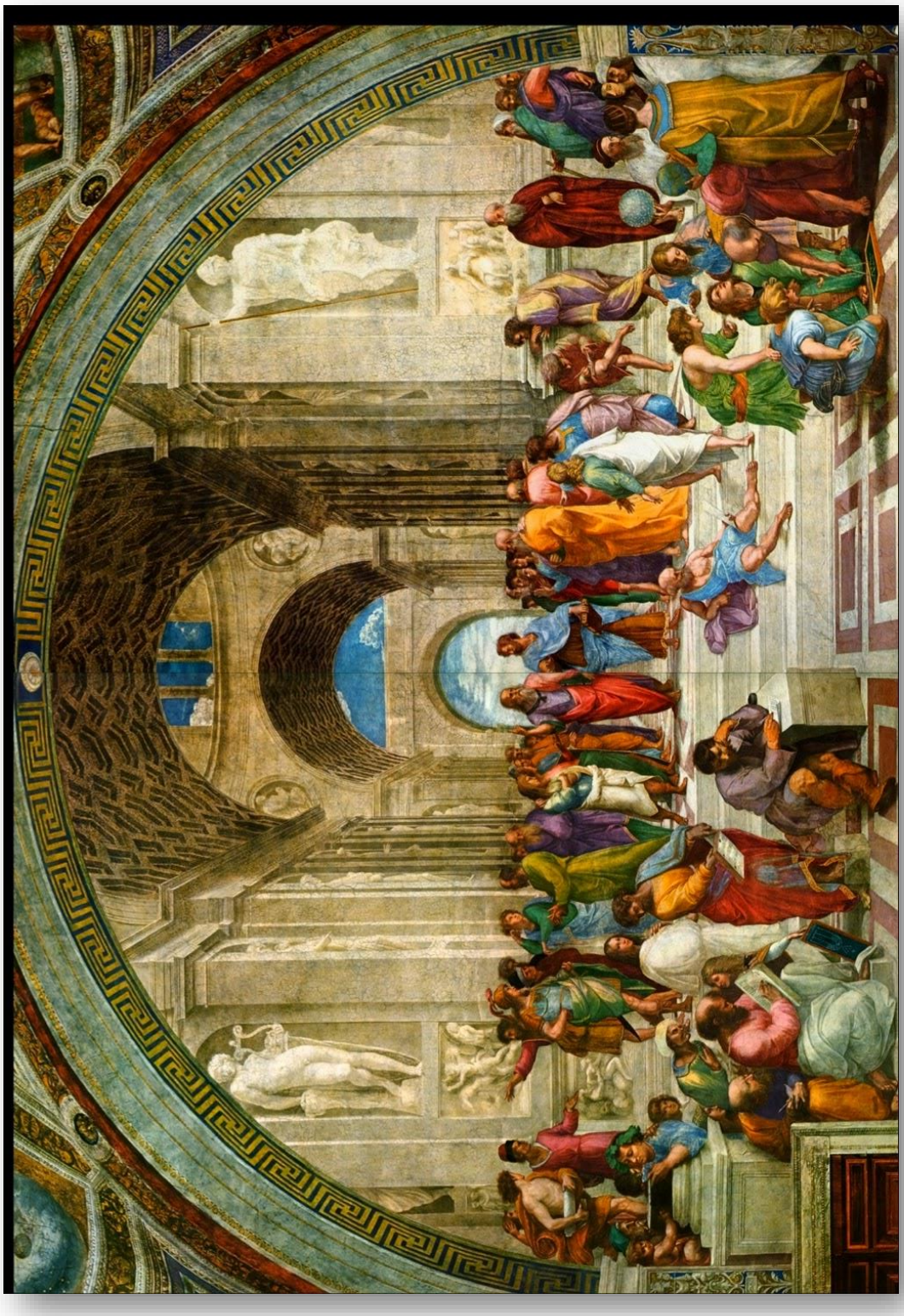
Francisco de Goya y Lucientes. Aguaforte sobre papel. Litografia acima.

(1797-1799) 306 x 201 mm

Imagem 3 - *Escola de Atenas.*

Rafael Sanzio. Museu do Vaticano. Pintura de Afresco, abaixo.

(1509-1511) 500 x 770 mm



Se o título da litogravura de Goya estiver certo e o sono/sonho (em espanhol, as duas palavras coincidem) da razão produzir monstros, é deste sonho que surgirá a possibilidade de uma Estética do ensino ou da aula como experiência estética. E, mesmo que a subordinação do sensível ao razoável permeie grande parte da filosofia estética, seja em Baumgarten ou em Eagleton (ou até, ironicamente, em Goya), basta perceber a confissão de insuficiência da razão na apreensão dos fenômenos e na construção dos saberes que deles possam surgir.

Trata-se do *"reconhecimento de que o mundo da percepção e da experiência não pode ser simplesmente derivado de leis universais abstratas, mas requer seu discurso mais apropriado e manifesta, embora inferior, sua própria lógica interna."* (Eagleton, 1993, p.19). Ainda,

> A estética é, assim, o nome dado àquela forma híbrida de cognição capaz de esclarecer a matéria bruta da percepção e da prática histórica, desvelando a estrutura interna do concreto. A razão, como tal, persegue seus orgulhosos fins, bem distante de tais particulares inferiores; mas uma imitação sua, trabalhadora, chamada de estética, surge no mundo, como uma espécie de subempregada cognitiva, para conhecer, na sua especificidade, tudo aquilo para o qual a razão mais alta é necessariamente cega. (*idem*)

O fenômeno aula e o ensinar do professor são frequentemente analisados em suas dimensões noéticas. Mesmo quando se trata de abordagens da "forma" do ensino, falando por exemplo em metodologias ou em didática, o enfoque é sobretudo conteudístico, pois o currículo e as avaliações é que dão a tônica às metodologias, e o conteúdo e a forma estão, ali, apartados. A própria separação da teoria pedagógica nas disciplinas "currículo", "metodologia", "avaliação", já evidencia a ética classificadora e racionalista do saber, que se impõe sobre o pensamento da educação.

Recolocar o papel do corpo no fenômeno aula e no ensinar do professor é considera-lo como lugar material das opressões de classe, de raça, de gênero e de sexualidade. Assim, o gesto, o olhar, a expressão, a ação, entendidos como ferramentas essenciais do ensino e da aprendizagem, expressam essas opressões, muitas vezes de modo contraditório. Isto porque o valor que se dá a eles na pedagogia é apenas secundário, como mero reflexo inconsciente, sobra, refugo da ação "propriamente" pedagógica.

A estética é, porém, também um terreno em disputa. Não cabe, portanto, elevá-la ao patamar de "saber real" ou "superior", invertendo a lógica equivocada que coloca a razão

acima de todas as coisas, substituindo uma hierarquia por outra. O pensamento estético, para que não se converta em obscurantismo, em leitura superficial, precisa ser compreendido no seio de suas contradições políticas, sociais. Como nos lembra Eagleton, a estética é, sim, um conceito burguês, mas não por isso deva ser condenado à invalidez teórica. Há que se resgatá-lo do idealismo heroico e salvador, para recoloca-lo na ordem dos discursos que formam o pensamento sensível, que atravessam o corpo, o corpo rebelde, o corpo opressor e oprimido, o corpo do trabalho, pois

> Se a estética é um espaço ambíguo e perigoso, é porque, como veremos neste estudo, há alguma coisa no corpo que pode revoltar-se com o poder que a inscreve; e esse impulso só pode ser erradicado se extirpamos, junto com ele, a própria possibilidade de legitimar o poder. (Eagleton, 1993, p.28)

Não se trata, obviamente, da rejeição da noética ou da razão, mas da crença profunda de que, inclusive, *"há uma função estética na organização lógica da racionalidade"* (Ferreira-Santos, 2005, p.48), pois da mesma forma que não se pode eximir da política, não se pode eximir da estética. É nesse sentido que a fenomenologia de Husserl, citado por Eagleton (1993), e de Merleau-Ponty (2004) nos serve de base e inspiração filosófica. Ao recolocar o papel do corpo na arte, mesmo nas artes em que o corpo não está necessariamente presente diante do público, como é o caso da pintura, o filósofo nos faz notar que a presença do corpo, o seu impregnar sobre a pintura, é sempre sentida.

Aquele que olha o quadro de Cézanne não apenas olha o que Cézanne pintou, mas a intensidade da sua pintura na pincelada, o emprego do peso do corpo sobre a mão, e da mão sobre o pincel que, sujo de tinta, mancha a tela. Aquele que olha a pintura de Cézanne também é olhado por ela, na medida em que a presença do pintor, conceito caro à Merleau-Ponty, se faz sentir na obra: porque o corpo não é apenas um objeto de análise, externo, mas a própria constituição do sujeito na sua impregnância na obra. Perceba-se na pintura de Cézzane (Imagem 4) esta impregnância do corpo do pintor (o peso do gesto ao pintar) em uma das (oitenta) versões que o pintor fez do Monte Santa Vitória, em Aix-en-Provence.

Merleau-Ponty afirma que *"a percepção do mundo é apenas uma dilatação de meu campo de presença, ela não transcende suas estruturas essenciais, aqui o corpo permanece sempre agente e nunca se torna objeto."* (Merleau-Ponty, 1999, p.408) e, em outro texto, confirmará esta tese:

> É preciso que o pensamento de ciência - pensamento de sobrevoo, pensamento do objeto em geral - torne a se colocar num "há" prévio, na paisagem, no solo do mundo sensível e do mundo trabalhado tais como são em nossa vida, por nosso corpo, não esse corpo possível que é lícito afirmar ser uma máquina de informação, mas esse corpo atual que chamo meu, a sentinela que se posta silenciosamente sob minhas palavras e sob meus aros. (Merleau-Ponty, 2004, p.14)

Imagem 4 – *Mont Saint-Victoire*

Paul Cézanne. Museu de Arte da Philadelphia. Óleo sobre tela.

(1904-1906) 730 x 919 mm

Por “pensamento de sobrevoo” entende-se a separação cartesiana entre o cogito e o corpo, recusada por Merleau-Ponty, em que a mente sobrevoa o corpo, como um condor que voa alto sobre o oceano, olhando-o de longe, como o sujeito que olha o objeto sem jamais confundir-se com ele. Esta foi a pretensão, por exemplo, da obra naturalista, em que o artista quis subsumir-se à obra, desaparecer sob o véu da ficção através de uma técnica tão apurada que faça com que a obra fosse o reflexo perfeito da natureza, como se ali o artista não

existisse, transparecendo. Mas é na ausência, ou na presença invisível do artista naturalista, que jaz o seu ato político. Afinal, o não-querer se revelar, como o não-querer tomar partido, ao fazer parecer que o mundo é o que é e não, sempre, uma construção da perspectiva de quem vê, fruto de escolhas, é também uma decisão iminentemente política.

Assim, Merleau-Ponty, ao deflagrar a ideia de presença e de emprego do corpo na arte moderna, presença esta que a performance iria levar à máxima potência, mas que já estava presente na pintura de Cézanne, nos aponta para a impossibilidade trágica da não-assunção do eu na obra. Não há saída: o pintor precisa colocar-se a si mesmo, assumir-se e assumir seu corpo, sua presença, seu ponto de vista, sua maneira de ser e pintar naquilo que faz, ele está ali. Esta condição trágica, o filósofo traduz em um corpo-fio, entrelaçado ao "tecido do mundo" em *"Visível e móvel, meu corpo conta-se entre as coisas, é uma delas, está preso no tecido do mundo, e sua coesão é a de uma coisa."* (Merleau-Ponty, 2004, p.14)

Se a arte contemporânea herdaria do modernismo esta politização física no campo da estética, também não podemos aplicá-la à pedagogia? Se a aula for vista como obra coletiva, da qual o professor é um elemento, haverá como pintar a sua obra sem colocar-se a si mesmo, em presença, com a sua própria intensidade, no encontro com os estudantes? Haverá como, para questionar as proposições superficiais de não-partidarização da escola, apresentar um conteúdo qualquer que seja à uma classe, subsumindo-se a ele, invisibilizando sua presença?

Tais perguntas são, obviamente, retóricas e visam apenas a demonstrar o que já me parece filosoficamente provado. A partir delas, no entanto, se pretende investigar de que modos a impressão do corpo do professor e a sua presença qualificam, interferem, modificam a aula, uma vez que as inúmeras representações a que a professora e o professor se submetem e são submetidos se relacionam diretamente com a sua visão de mundo e com a forma/conteúdo proposta por ele/ela na construção dos saberes.

Isto depende, porém, da assunção de duas perspectivas fenomenológicas fundamentais.

A primeira é a de que a separação entre essência e aparência é fruto de uma cizânia racionalista que é preciso superar. Não existe a essência do ato do professar, contraposta a uma aparência que devemos atravessar, para enxergar "o que importa". Como diz Marilena Chauí, sobre Merleau-Ponty, será preciso, para isso "desmanchar o tecido da tradição" cartesiana e, porque não dizer, idealista, racionalista, platônica.

> Desmanchar o tecido da tradição é, assim, renunciar à herança filosófico-científica que nos legou as dicotomias da realidade como consciência ou

> coisa, como ideia ou fato, como exterioridade idêntica a si mesma ou interioridade idêntica a si mesma. E que ergueu essas dicotomias sobre aquela tida como fundadora: a oposição entre essência/realidade-aparência/ilusão, como se alguma essência pudesse existir sem aparecer e como se uma aparência não manifestasse um modo de ser nosso e das coisas. É chegada a hora de fazer o luto de uma filosofia ancorada na oposição entre o para-si e o em-si para que possa nascer uma interrogação filosófica nova, cuja terra natal sejam os paradoxos e as ambiguidades de uma consciência encarnada e de um corpo dotado de interioridade. (Chauí, 2002, p.159)

A segunda é a de que, assim como o artista, ao mesmo tempo em que o professor vê seus alunos e é visto por eles, em situação espetacular, de espelhamentos mútuos, ele também se vê a si mesmo enquanto ensina, produzindo uma dobra da sua própria consciência. Não se trata, no entanto, de uma oposição entre o concreto e a consciência, mas de uma dobra, ou duplo em nó cego, impossível de desatar, pois a consciência só existe implicada na realidade (*plicare*, do latim, dobra. Implicar significa colocar-se em dobra, dentro do duplo, comprometer).

Assim,

> (...) a visão se desdobra: há a visão sobre a qual reflito, não posso pensá-la de outro modo senão como pensamento, inspeção do Espírito, julgamento, leitura de signos. E há a visão que se efetua, pensamento honorário ou instituído, esmagado num corpo seu, visão da qual não se pode ter ideia senão exercendo-a, e que introduz, entre o espaço e o pensamento, a ordem autônoma do composto de alma e de corpo. O enigma da visão não é eliminado: é transferido do "pensamento de ver" à visão em ato. (Merleau-Ponty, 2004, p.31)

Mas o filósofo, alerta, em outro texto, que:

> (...) o sistema da experiência não está desdobrado diante de mim como se eu fosse Deus, ele é vivido por mim de um certo ponto de vista, não sou seu espectador, sou parte dele, e é minha inerência a um ponto de vista que torna possível ao mesmo tempo a finitude de minha percepção e sua abertura ao mundo total enquanto horizonte de toda percepção. (Merleau-Ponty, 1999, p.408)

Por esta inerência é que, como veremos no decorrer desta dissertação, ainda que o professor possa se ver enquanto ensina, sua performance não pode ser completamente controlada, racionalmente escansionada como versos de um dodecassílabo que se pretenda analisar, seus gestos e sua fala não podem ser milimetricamente quantificados e controlados.

Se, de um lado, existe um planejamento do fazer, uma memória, um passado de conhecimentos e experiência que importa presentificar, de outro, há o *Kairos* (Bicalho e Tomasi, 2017, p.8), o senso de oportunidade, o instante, o improviso, a ação, a reação, o incontrolável, a **selvageria** própria à situação de aula que nos impede de arrogar para nós a soberania absoluta do tempo-espaço pedagógico.

Segundo Chauí (2002) sobre Merleau-Ponty, *"Rumar para o Espírito Selvagem é abandonar a definição do espírito como consciência de si, a da consciência como reflexão e a da reflexão como posse intelectual de si e do mundo."* (p.158-159). Assim também se faz a selvageria da sala de aula, em que é preciso abandonar o conhecido, o estabelecido, aquilo que está dado, e rumar em direção ao desconhecido, ao território da incerteza, do descontrole, que se personifica/incorpora nas figuras do Outro, os alunos.

II. Sustentações da Teoria da Linguagem Performativa

A introdução da noção de performance na teoria da linguagem deve-se a John Austin e a seu livro *Como Fazer Coisas com Palavras*. Em síntese, seu trabalho consiste em definir uma nova categoria da enunciação, a qual ele nomeou performativa, em oposição a categoria descritiva/constativa. Austin (1962, p.6) propõe

> (...) chamá-las de sentenças performativas ou enunciações performativas (...) O nome é derivado, é claro, de "performar", o verbo usual do substantivo "ação": indica que a emissão do enunciado é a execução de uma ação que normalmente não é considerada apenas como dizer algo. Diversos outros termos podem ser aplicados, cada um deles cobrindo adequadamente essa ou aquela categoria mais ou menos ampla de performatividade: por exemplo, muitos performativos são contratuais ('eu aposto') ou declaratórios ('eu declaro guerra'). Mas nenhum termo, em uso atualmente, que conheço é amplo o suficiente para abarcar a todos. [18]

[18] Tradução minha. No original: "(...) to call it a performative sentence or a performative utterance, or, for short, 'a performative'. (...) The name is derived, of course, from 'perform', the usual verb with the noun 'action': it indicates that the issuing of the utterance is the performing of an action it is not normally thought of as just saying something. A number of other terms may suggest themselves, each of which would suitably cover this or that wider or narrower class of performatives: for example, many performatives are contractual (' I bet') or declaratory (' I declare war') utterances. But no term in current use that I know of is nearly wide enough to cover them all."

Em outras palavras, performativa é a linguagem que faz, atua sobre o mundo, não apenas o descreve, o representa. É a linguagem que perfaz uma ação, porque o enunciador está em uma situação que o autoriza a performá-la, a desempenhar aquele papel, e a sua enunciação não é a descrição distanciada ou representativa de um ato, ela é a própria ação. O que, como fica claro, coaduna com a visão fenomenológica de Merleau-Ponty, de implicação do sujeito na experiência, na ação inscrita no mundo. Como exemplo clássico de Austin, temos

> o enunciado "eu aceito" (tomar esta mulher como legítima esposa), ao ser proferido no decurso de uma cerimônia de casamento. Aqui nós diríamos que, ao dizer essas palavras, estamos *fazendo* algo, ou seja, casando, mais do que *descrevendo* algo, a saber, *que* estamos nos casando. E o ato de casar, como também, digamos, o ato de apostar, pode ser, ao menos preferivelmente (embora ainda não decididamente), descrito como *o ato de dizer certas palavras,* muito mais do que o executar uma outra ação, interior e espiritual, da qual estas palavras são meramente o sinal exterior e audível. (p.12) [19]

Outros exemplos, são as frases "eu prometo", "eu permito", "eu declaro", sempre ditas na primeira pessoa por alguém que desempenha um papel circunstancial naquela experiência. O padre ou o juiz que profere as palavras "eu vos declaro marido e mulher" tem, numa situação matrimonial, o poder de, ao dizê-lo, fazer acontecer. Outra pessoa, ao dizer as mesmas palavras, não o teria, ou mesmo o padre e o juiz, na ausência dos noivos e testemunhas, também não.

A conclusão a que Austin chegará é que a performatividade de um discurso não é inerente às palavras do enunciado, mas à relação que se estabelece entre o enunciador e seus ouvintes. Trata-se de um contrato de papeis sociais desempenhados que confere ao enunciador o poder de performar o que diz. O presidente que declara guerra ou o professor que determina a atividade do dia, em uma aula, não apenas descrevem ações futuras, mas movimentam, respectivamente nos soldados e nos alunos, a ação dos corpos. Para tanto, porém, presidente

[19] Tradução minha. No original: "the utterance 'I do' (take this woman to be my lawful wedded wife), as uttered in the course of a marriage ceremony. Here we should say that in *saying* these words we are *doing* something namely, marrying, rather than *reporting* something, namely *that* we are marrying. And the act of marrying, like, say, the act ofbetting, is at least preferably (though still not accurately) to be described *as saying certain words,* rather than as performing a different, inward and spiritual, action of which these words are merely the outward and audible sign." Os grifos são do original.

e professor necessitam ter, de soldados e alunos, o poder instituído, a confiança na palavra, o contrato firmado de uma relação de poderes.

A partir de Austin, as teorias da performance e do performativo se desdobraram em inúmeras áreas do saber, como na arte do teatro e da performance, conforme se verá em Schechner a seguir. Em Butler (2003), por exemplo, o fenômeno performativo da linguagem se aplica às questões de gênero. Corroborando a célebre frase de Simone de Beauvoir, *"ninguém nasce mulher, torna-se*", Butler elabora uma teoria segundo a qual o gênero é performativo, construído socialmente através das representações e da ação da linguagem da fala e do corpo, entre os sujeitos. O exemplo de Butler me parece cirúrgico para definir a ação do discurso performativo sobre os corpos:

> Consideremos a interpelação médica que, apesar da emergência recente das ecografias, transforma uma criança, de um ser "neutro" em um "ele" ou em uma "ela": nessa nomeação, a garota torna-se garota, ela é trazida para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação do gênero. Mas esse tornar-se garota não termina ali; pelo contrário, essa interpelação fundante é reiterada por várias autoridades, e ao longo de vários intervalos de tempo, para reforçar ou contestar esse efeito naturalizado. A nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma. (2003, p.161)

Trata-se, portanto, de um pensamento segundo o qual a linguagem funda os sujeitos ao mesmo tempo em que é fundada por eles, num jogo de ações performativas mútuas e repetidas ao longo do tempo. Butler (2003) alerta que *"o argumento nunca foi o de que 'tudo é discursivamente construído'"* (p.162), mas na assunção de que existe, entre corpo-matéria e linguagem, uma relação bilateral, complexa e não determinista, uma máquina social de produção de subjetividades onde todos são agentes, produtores e produzidos.

Segundo Butler (2003), ao mesmo tempo em que *"na teoria do ato da fala, um ato performativo é aquela prática discursiva que efetua ou produz aquilo que ela nomeia"* (p.167), também devemos nos questionar se é o poder do sujeito ou de sua vontade que traz um fenômeno a existência, como vontade originadora, ou se, na verdade, este sujeito desejante também não está sendo, ele mesmo, fruto de uma série repetida de enunciações.

A autora vai além. Segundo Butler, a vida resiste à ideia de identidade sugerindo que as performances de gênero de cada sujeito não só recusam as categorias criadas (e impostas) culturalmente, como também se transformam ao longo da vida, mudando as maneiras de desejar, de perceber e de sentir, recusando a ideia de personalidades fixas e imutáveis. Ora, a ideia de performance de gênero pode ser transferida, guardadas as especificidades de cada

caso, à ideia de profissionalidade e, especificamente, a profissionalidade do professor, ao ato de professar.

Como a imagem, a representação de cada profissional, ou os discursos do que se diz de cada profissão e do trabalho molda os sujeitos ao longo de sua profissão? O que espera um professor da Docência quando, na adolescência, decide seguir este caminho profissional? A que imagens, mais ou menos verdadeiras, este sujeito espera corresponder segundo os modelos, categorias e possibilidades que lhe foram oferecidas pela sociedade, e que continuarão a atravessá-lo ao longo da sua vida profissional? Que performances serão possíveis? Como cada um performa o seu professar? Quais são as inúmeras maneiras de performar o ato de ensinar, a partir das representações apreendidas sobre o que significa aprender e ensinar? Como estes modelos, que agem sobre a sua imaginação, fundam o seu imaginário de ações, gestos, olhares, memória? Como as narrativas sobre a profissão de professor formam, fundam e agem sobre a profissionalidade de cada um?

Jacques Derrida (2001) dedica-se a estas questões em *A Universidade Sem Condições.* Para o autor, a noção de performance no ensino é indissociável da noção de professar. O professar aqui é o ato do professor profissional, um ato de profissionalidade, que não se confunde com o genérico educar. Os professores são também educadores, assim como a televisão ou os pais de uma criança, já que a ação de educar pode ser empreendida por qualquer pessoa que aja na formação de alguém. O professar, mais que isso, é um ato profissional, específico, de alguém que dedica sua vida, sua memória e o seu corpo a esta profissão.

Em Derrida (2001), *"esta palavra "professar" de origem latina (profiteor, fessum sum, er. pro et fateoor, que significa falar, da qual também vem a fábula e assim um certo "como se"), significa, em francês e em inglês, declarar abertamente, declarar publicamente."* [20] (p.35) Mais do que a arte da performance, é o caráter performativo do ato pedagógico que interessa a Derrida. O conhecimento, o saber, tornam-se passíveis de um acionamento, uma presentificação, não são objetos a serem transmitidos ou forças a serem empregadas, mas relações construídas no processo da vivência, em ação.

A performance do professar, portanto, é este "*enactment"*, esta "*mise en scène",* este pôr em jogo ou acionamento do conhecimento. Ato este cuja publicidade é condição *sine*

[20] Tradução minha. No original: "This word "profess" of Latin origin (profiteor, fessum sum, eri. Pro et fateoor, which means to speak, from which comes also fable and thus a certain "as if"), means, in French and in English, to declare openly, to declare publicly."

qua non, bem como o é um certo caráter religioso, que a radiciação da palavra encerra: profissão, professor, professar, profecia. Derrida abre o seu texto, que é a transcrição de uma palestra, dizendo que o que ele disser adiante *"sem dúvidas, será como uma profissão de fé: a profissão da fé de um professor"* [21] *(p.24)* ligada ao *"direito fundamental de dizer tudo, ainda que sob o título de ficção e de conhecimento experimental, e o direito de dizê-lo publicamente, de publicá-lo." (p.24)* [22] Em Derrida, o professar da verdade é o que interessa ao autor:*"A universidade professa a verdade, e esta é a sua profissão. Ela declara e promete um comprometimento sem limites com a verdade."* [23] (p.24).

Na Universidade Incondicional de Derrida, as Humanidades terão o poder de descontruírem-se a si próprias, porque terão a autonomia, a soberania absoluta sobre a verdade (Derrida, p.26) Isto implica *"no direito de fazê-lo performativamente, isto é, através da produção de eventos, como por exemplo a escrita, ou a criação de obras singulares"* (Derrida, p.26). E, ainda,

> Vincular a fé ao conhecimento, a fé no conhecimento, é, de certa maneira, articular movimentos que poderiam ser chamados de performativos com movimentos constativos, descritivos ou teóricos. Uma profissão de fé, um compromisso, uma promessa, uma responsabilidade assumida, tudo o que não apela a discursos de conhecimento, mas a discursos performativos que produzem o evento de que falam. Portanto, deve-se perguntar a si mesmo o que significa "professar". O que se faz quando, performativamente, se professa, mas também quando se exerce uma profissão e singularmente a profissão de professor? (p.30) [24]

O que se nota, pelas duas últimas citações, é que o sentido que o autor aplica a palavra performance (nas suas derivações performativo, performatividade) está intimamente ligado

[21] Tradução minha. No original: "This will no doubt be like a profession of Faith: the profession of Faith of a professor who would act as if he were nevertheless asking your permission to be unfaithful or a traitor to this habitual practice."

[22] Tradução minha. No original: "the principal right to say everything, whether it be under the heading of fiction and the experimentation of knowledge, and the right to say it publicly, to publish it."

[23] Tradução minha. No original: "The university professes the truth, and this is its profession. It declares and promises an unlimited commitment to the truth."

[24] Tradução minha. No original: "To link in a certain way Faith to knowledge, Faith iin knowledge, is to articulate movements that could be called performative with constative, descriptive, or theoretical movements. A profession of Faith, a commitment, a promise, an assumed responsibility, all that calls not upon discourses of knowledge but upon performative discourses that produce the event they speak of. One will therefore have to ask oneself what "professing" means. What is one doing when, performatively, one professes but also when one exercises a profession and singularly the profession of professor?"

a ideia de ação, criação da verdade ou, como comumente chama-se em pedagogia, construção e produção do conhecimento, o que difere de reprodução, representação e transmissão. Pois, se a produção se inscreve no presente da linguagem, a reprodução pressupõe sempre uma ligação com o passado, um atamento dos sujeitos com um conhecimento produzido anteriormente, que se transmite, que se perpetua, se re-faz. A radicalidade do pensamento de Derrida, portanto, e a nossa premissa aqui, consiste em pensar o professor como produtor e construtor do conhecimento, professores como intelectuais, como criadores do fato pedagógico. Esta é profissão do professor-pesquisador universitário em Derrida que, nesta dissertação, eu desejo aplicar a todo aquele cuja profissão se dedica ao professar, em qualquer nível.

Pois, se Derrida refere-se ao professor universitário (em inglês, *professor*), eu diria que, neste caso, não há diferença para o professor do ensino básico (em inglês, *teacher*). E aqui a indiferenciação do termo "professor" para a universidade ou para o ensino básico, em português, me é oportuna por desfazer uma distinção que, me parece, é apenas hierárquica e arbitrária. Por fim, me parece fundamental esclarecer o caráter aparentemente místico e religioso que Derrida associa ao professar:

> A declaração de quem professa é uma declaração performativa de alguma forma. Promete como um ato de fé jurada, um juramento, um testemunho, uma manifestação, um atestado ou uma promessa, um compromisso. Professar é fazer uma promessa enquanto se compromete com a responsabilidade. "Fazer profissão de" é declarar em voz alta o que se é, o que se acredita, o que se quer ser, enquanto pede a outro que acredite na declaração. Eu insisto neste valor performativo da declaração que professa enquanto promete. (p.35) [25]

A fé de que fala o autor é o juramento ou comprometimento com a verdade, a crença de que aquilo que se diz se liga com alguma ideia de verdade fundamental. Trata-se de uma ideia, a meu ver, simultaneamente religiosa e laica. E é religiosa no sentido etimológico, não-institucional de religião (do latim, *religare)*. E "verdade" aqui também é um conceito em disputa. Segundo Derrida, *"é porque o ato de professar é um ato de discurso*

[25] Tradução minha. No original: "The declaration of the one who professes is a performative declaration in some way. It pledges like an act of sworn Faith, an oath, a testimony, a manifestation, an attestation, or a promise, a commitment. To profess is to make a pledge while committing one´s responsibility. "To make profession of" is to declare out loud what one is, what one believes, what one wants to be, while asking another to take one´s word as believe this declaration. I insist in this performative value of the declaration that professes while promising."

performativo e porque o evento que ele é ou produz depende apenas dessa promessa linguística, que a sua proximidade com a fábula, com a fabulação e a ficção, ao "como se", será sempre formidável." (p.36) [26]

Fabulação e ficção, duas palavras absolutamente opostas a noção clássica de verdade, aqui se ligam neste gesto radical do autor: o de pressupor o professor como produtor, como narrador, como ator, como performer, como criador, cuja intimidade como aquilo que professa, lhe permite ser, de fato, um profissional e um professador das variadas formas com que a verdade se apresenta. É no instaurar da aula, na produção do evento, que o ato da profissão do professor se inicia. A aula, aqui, entendida como um todo polifônico, polissêmico, não apenas pelo que o professor venha a dizer (e, de fato, uma aula pode ser feita sem que o professor diga uma palavra), mas por tudo o que naquele tempo e espaço, naquela experiência, se passa a partir do momento em que o professor, com um gesto ou uma palavra, institui o princípio, convite, comando, instauração: Vamos Começar?!

III. Sustentações Crítico-Pedagógicas

Mas o que é uma aula se não a instituição burguesa e moderna de uma situação de confinamento em uma instituição chamada escola? Resistirá a ideia de performance do professar quando não existir mais isso que chamamos de escola e, por conseguinte, o que chamamos de aula?

George Gusdorf (2003) dedicou-se a pensar sobre a relação mestre-discípulo como unidade fundamental das relações de ensino e aprendizagem, para muito além disto que se convencionou chamar de escola. Para ele, *"é preciso admitir que a verdadeira pedagogia não faz caso da pedagogia. A educação essencial passa pelo ensino, mas realizar-se apesar dela e sem ela."* (Gusdorf, p.41) De formas distintas, ainda que, a meu ver, congruentes, Marcos Ferreira-Santos, Bell Hooks, Paulo Freire, Jacques Rancière, Jorge Larrosa e Philipe Perrenoud são autores cujo pensamento educacional pode ser aplicado tanto por aqueles que defendem a escola como instituição de ensinar e aprender, como por quem acredita que as

[26] Tradução minha. No original: "Because the act of professing is a performative speech act and because the event that it is or produces depends only on this linguistic promise, its proximity to the fable, to fabulation, and to fiction, to the "as if", will always be formidable."

relações de aprendizado real e significativo não podem acontecer num espaço historicamente burguês, criado pela sociedade moderna e ocidental, tecnicista, capitalista.

Por isso, tenho-os como base do que chamei de Sustentações Crítico-Pedagógicas deste trabalho e pretendo, numa possível conclusão desta dissertação, apontar caminhos para o dilema da aceitação ou não da escola como lugar de ensino e aprendizado, baseando-me naquilo que ora chamo de performances do professar.

Educação como processo, Aula como experiência.

Parto da seguinte definição de educação de Ortiz-Osés, citado por Ferreira-Santos (2005), segundo o qual *"a educação é o processo e o mecanismo da construção da humanidade do indivíduo, ou da pessoa (como preferirem)"* (p.153) E, aqui, sublinho a ambivalência do conceito: processo e mecanismo.

> Enquanto processo, a educação é pertença do indivíduo (ou da pessoa) – isto é, é o processo pelo qual, a partir de seu próprio equipamento pessoal (biofisiológico/psicológico), cada indivíduo se autoconstrói como homem. Enquanto mecanismo, a educação é a pertença do grupo – é o recurso (ou o instrumento) que o grupo humano – e só ele – possui, para promover a autoconstrução de seus membros em humanidade (ou como homens). (*Idem*)

Se sublinhei a ambivalência é porque ela me parece fundamental para caracterizar a educação como processo individual do sujeito e como mecanismo coletivo de autoconstrução, polos estes, a *meu* ver, indissociáveis, complementares e simultâneos em qualquer experiência de aprendizado que envolva pelo menos duas pessoas.

Ao escrever esta dissertação, eu aprendo a escrever melhor, tanto no sentido da estrutura retórica da escrita, quanto na apreensão dos sentidos dos temas aos quais me dedico. Ao andar a esmo pela rua, aprendo a andar, a colocar meu corpo neste espaço, e aprendo mais sobre a paisagem da qual eu sou um elemento. Aprender é condição intrínseca à existência e ocorre mesmo quando não há intensão de aprendizado, porque é o processo pelo qual nos adaptamos à vida, ao instante, ao presente. Aprender é condição de sobrevivência, pois é o movimento sem o qual, estáticos, definhamos, no sentido de vida como *autopoiese*, criação de si mesmo no movimento do existir, na definição dos biólogos Varela e Maturana (1995).

Sendo assim, o que é uma aula, se não a instauração de uma experiência privilegiada em que o aprendizado não ocorre apenas de forma natural e inconsciente, mas também intencionada? Larrosa (2002), no célebre texto *Notas Sobre a Experiência*, define experiência como

> "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça." (p.21)

É nesse sentido que o fenômeno aula é compreendido aqui. Uma experiência na qual os sujeitos se deixam atravessar uns pelos outros, no qual um sujeito, o professor, performa o conhecimento, porque o coloca em jogo, em relação, em dúvida, em diálogo, em debate, em construção, em ação. E a performatividade da palavra, ou o seu poder de agir sobre a construção dos seres, citada anteriormente em Derrida, Butler e Austin, será reiterada por Larrosa: *"creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco."* (2002, p.21) Ora, é na assunção performativa da experiência aula, que aqui nos baseamos, para experimentar aproximações com a ideia de construção de conhecimentos.

O conhecimento como teia ou tecido de relações entre sujeitos, cujos fios se constituem da matéria da cultura, e se entrelaçam de formas culturais. A cultura, portanto, tem posição também ambivalente: ela é ferramenta, instrumento, fio, matéria, no sentido de que nos valemos de elementos culturais na constituição da aula; e ela é a forma, o ponto, o nó, pois está inscrita nos corpos que experimentam, pois ela é a linguagem (dita e não dita) que possibilita a comunicação, a relação destes corpos consigo mesmos e entre si, ela é o *"universo da criação, apropriação, transmissão e interpretação dos bens simbólicos e suas relações."* (Ferreira-Santos, 2005, p.38)

Porém, a experiência não é qualquer tempo que se passa, mas um tempo de aprendizado real, o que se opõe, para o autor, a apreensão de informações ou ao mero debate de opiniões. Gusdorf (2003) dirá que *"Toda aprendizagem de um saber é uma evocação do ser."* (p.23), isto é, a evocação de um ser sensível, na sua materialidade. Larrosa (2002) afirma que

> Quando se redige o currículo, distingue-se formação acadêmica e experiência de trabalho. Tenho ouvido falar de certa tendência aparentemente progressista no campo educacional que, depois de criticar o modo como nossa sociedade privilegia as aprendizagens acadêmicas,

> pretende implantar e homologar formas de contagem de créditos para a experiência e para o saber de experiência adquirido no trabalho. Por isso estou muito interessado em distinguir entre experiência e trabalho e, além disso, em criticar qualquer contagem de créditos para a experiência, qualquer conversão da experiência em créditos, em mercadoria, em valor de troca. (p.23)

Trata-se, da tentativa de construção de um saber real, significativo e não quantificável. Pois*, "o saber fornece a oportunidade ou o pretexto do encontro. Era uma espécie de jogo, o jogo escolar, cujas regras eram respeitadas, mas não enganavam ninguém"* (Gusdorf, 2003, p.42). O currículo é tido aqui como pretexto que dá, ao encontro, uma utilidade, a teleologia de um jogo que, segundo estes autores, vale tanto (ou mais) pelo processo do jogar, do que por seus resultados mesuráveis. Porque o processo do encontro dos corpos, que desempenham papéis uns diante dos outros, performando suas experiências e narrativas, pode ter sua

> (...) importância estampada nas obras da cultura, no prosear de um fim de tarde, ou numa sala de aula (se ainda houver salas de aula!) (...) Pois, a paixão de educar não se reduz a um corpo teórico de reflexões. Necessita dele, mas o ultrapassa no olho sincero e na mão obreira e amiga. (Ferreira-Santos, 2005, p.48)

A Narrativa e a Subjetividade

> Ao sustentar que os professores são atores competentes, sujeitos do conhecimento, tais considerações permitem recolocar a questão da subjetividade ou do ator no centro das pesquisas sobre o ensino e sobre a escola, de maneira geral. De fato, esse postulado propõe que se pare de considerar os professores, por um lado, como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros (por exemplo: professores universitários, os peritos em currículos, os funcionários do Ministério da Educação, etc.), e, por outro lado, como agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos (por exemplo: a luta de classes, a transmissão da cultura dominante, a reprodução dos hábitos e dos campos sociais, as estruturas sociais de dominação, etc.) (Tardif. 2012, p.229)

No trecho supracitado, extraído do livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*, Tardif recoloca a subjetividade e a pessoa do professor no centro das preocupações da pedagogia, porque confia na ação autônoma, criadora e soberana deste profissional. Mais

que isso: considera-o uma pessoa, dotada de potências, medos, angústias, desejos, subjetividade enfim.

A suposta obviedade no entender do professor como pessoa e sujeito desejante esbarra, no entanto, em inúmeros exemplos concretos. O que se vê na prática escolar, na rotina diária da escola pública, é uma crescente falta de confiança e autonomia no trabalho do professor, aliada ao processo de tecnicização do ensino. Contribuem para isto, o processo de instrumentalização de algumas teorias acadêmicas que, no lugar de explorarem a potência da pessoa do professor, lançam sobre suas costas uma série de obrigações e exigências: ao invés de servirem como instrumentos do fazer, tornam-se papéis de relatórios a preencher, contas a prestar de uma dívida impagável que tomam o tempo da relação fundamental, já desgastada e constrangida, entre professor e aluno.

Vi, com tristeza e consternação, o processo pelo qual algumas teorias pedagógicas produzidas no contexto da universidade, inspiradas inclusive em éticas progressistas e libertadoras, tendo conseguido finalmente alçar o patamar de lei ou de política pública, traduziram-se apenas em mais relatórios a serem preenchidos para verificar se o professor está cumprindo ou não com mais aquela exigência. Um exemplo concreto pode ajudar a elucidar este ponto. Desde que entrei na docência na rede pública estadual de São Paulo, em 2011, existe um mecanismo de compensação de conteúdos para alunos faltosos e/ou com problemas de aprendizado chamado de recuperação contínua.

Trata-se de um mecanismo baseado na ideia, absolutamente defensável, de que o professor não deve deixar para oferecer a oportunidade da recuperação dos conteúdos ao seu aluno apenas no fim do ano letivo, com objetivo de aprovação. Ao contrário, que a recuperação possa ir sendo feita ao longo do ano e ao longo do curso, para que ela não se torne um evento dissociado, mas aliado ao processo. Isto se fundamenta na ideia de que os conteúdos não são isolados entre si, mas interconectados, o que permite ao professor ir trabalhando com seus alunos a recuperação de conteúdos perdidos paralelamente aos novos conteúdos, ao longo do ano, evitando os traumas de recuperação nas férias com vistas a aprovações, por meio de avaliações temerárias.

Na prática, porém, os mecanismos de recuperação contínua que eu acompanhei ao longo de sete anos de docência, entre 2011 e 2018, em escolas públicas da rede estadual e da rede municipal da cidade de São Paulo, traduzem-se em relatórios a serem preenchidos de cada aluno que tenha ficado com nota vermelha (abaixo de 5) no bimestre anterior. Nestes relatórios, que tem que ser entregues bimestralmente com os diários de classe, para fins de

documentação, constam os trabalhos extras que o professor passou a estes alunos, a fim de atestar que uma "recuperação contínua" foi oferecida a eles, evitando reclamações ao término do ano, em caso de retenção.

O efeito desta exigência sobre muitos professores acaba sendo, de acordo com a minha experiência, a inibição da avaliação real dos alunos, elevando artificialmente as suas notas acima de cinco, a fim de diminuir o trabalho com a produção de relatórios de recuperação. Afinal, além dos relatórios, há todo o trabalho de criar trabalhos extraclasse, que permitam ao aluno "recuperar" o que perdeu e corrigi-los, sendo que nenhum tempo extra está sendo pago nem garantido ao professor para que efetivamente acompanhe esse aluno. Para muitos professores, eu incluso, esta, disfarçada de política de recuperação contínua, é na verdade uma maneira de inibir as notas baixas, evitando ao governo o enorme gasto com alunos repetentes e o problema da evasão escolar.

Perceba-se como uma ideia teórica, pedagogicamente fundamentada para mudar o pensamento avaliativo escolar, transformando a prática escolar a partir do deslocamento da ideia de resultado para a ideia de processo, torna-se, ao cabo, mais uma prática burocrática, que não confia na capacidade intelectual e criativa do professor em oferecer os mecanismos de recuperação real aos seus alunos, reduzindo este trabalho à comprovação de oferecimento de trabalhos extras. Eu poderia citar aqui mais uma dúzia de exemplos como estes, que vivenciei na prática, em que uma teoria pedagógica progressista se torna mecanismo de controle burocrática quando da sua "aplicabilidade".

Portanto, adotar uma perspectiva fundamentada na subjetividade e na narrativa dos professores, deve se basear, em primeiro lugar, na confiança na sua pessoalidade. Em segundo lugar, retomo a citação de Tardif quando postula para parar de considerar os professores como técnicos de conhecimentos produzidos por outros. Já demonstrei, neste mesmo capítulo, valendo-me de Derrida, sobre como as Performances do Professar pressupõe um trabalho criativo do professor. Não se trata, aqui, de criatividade no sentido da obrigação de invenção de técnicas mirabolantes e inovadoras a cada aula, mas da pressuposição de que o professor não apenas reproduz o conhecimento, mas o cria a partir de sua pessoalidade e experiências de vida.

No VII SITRE, *Simpósio Internacional de Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade*, do qual participei em Maio de 2018, o Grupo de Trabalho 15 versava sobre *Narrativas da experiência: profissionalidade e reconhecimento identitário*. Dentre os trabalhos apresentados, me chamou atenção a troca de conhecimentos sobre pesquisas a

respeito das trajetórias profissionais de jovens professoras, egressas de curso de pedagogia. Eram trabalhos em que as teorias educacionais eram criadas à luz das narrativas destas professoras sobre os seu trabalho e experiência, e o papel destas narrativas na formação da sua identidade profissional.

O que se observa, nestas pesquisas, é uma preocupação em ouvir a voz, a subjetividade destas profissionais (no caso, apenas mulheres) no embate com suas dificuldades concretas. Ao desempenharem o papel de professoras, em suas realidades particulares, vivem na pele as contradições entre a teoria e a prática pedagógica, provocando o aparecimento de uma teoria realmente baseada no ato de ver (*theorós*, no grego, o ato de ver, de contemplar, consultar o oráculo ou assistir a um espetáculo).

Porque ao tratar de narrativas, para além das análises destes discursos, o que se evidencia é o como as dimensões do currículo e da pessoalidade se entrelaçam na performance do professar de cada uma. Ferreira-Santos (2005) dirá, deste entrelaçamento:

> Mais do que contar histórias, contar a sua história. Trovador errante, expor-se na exposição do conhecimento e historicidade que construímos coletivamente. Expor a trajetividade recursiva deste movimento que nos levou até o hoje que somos, sussurrando nossa história a outros trovadores errantes, vagabundos ao redor das fogueiras. (...) Ali saberemos: uma *pessoa* esteve aqui. (p.43)

O que corrobora com a ideia, em Gusdorf (2003), de que *"o que o mestre ensina de melhor, de essencial, tirou da experiência de sua vida. Aprendeu-o com perigo de vida e tenta transmiti-lo àqueles sobre quem tem algum poder."* (p.86) Extraio, para ilustrar e encerrar este argumento, uma citação de um aluno sobre a sua professora de dança. Trata-se de uma narrativa em que o entrelaçamento entre pessoalidade e ensino-aprendizagem se torna evidente. Ele diz que

> Junto a ela, por exemplo, eu aprendi, me formei, sem dúvida. Mas aprendi muito mais quando não era mais o seu aluno, dez anos mais tarde, quando nos encontramos de novo. Nesse momento, eu encontrei a mulher e algo que ultrapassava aquilo que ela tinha querido me ensinar." (Launay, 2010, p.86)

O que será este inominável que inúmeros alunos descrevem da sua relação com seus professores? Esta memória do olhar, do gesto, do tom de fala, que ultrapassa os conteúdos ensinados? Gusdorf (2003) elabora esta questão através da narrativa da memória que tem de seus próprios professores:

> Já esqueci quase todo o conteúdo das aulas de história, francês ou latim. Mas ainda vejo certos gestos, certas atitudes; ainda ouço tal palavra, relativa ou não a aula, mas que me fez refletir; ficou-me o peso de uma zanga ou de uma indignação memorável. Enfim, alguns ainda continuam vivos e presentes em mim: a personalidade deles marcou-me porque discutimos, nos enfrentamos, nos estimamos e, sem dúvida, secretamente, nos amamos. Vivos ou mortos, por mais longe que estejam, viverão em mim até minha morte. (p.42)

Esses são elementos físicos, concretos, incorporados (porque "viverão em mim") disto que chamo de performance do professar, pois *"não é uma questão de método. É na relação que o ensino acontece. Há uma pessoa que se coloca 'em disponibilidade de pedagogia' e que lhe permite... Se o conteúdo é importante, é o modo pelo qual ele é transmitido que é fundamental"* (Launay, 2010, p.86).

Não é, como diz o aluno, uma questão de metodologia e nem de currículos ocultos, mas é, sem dúvida, uma questão de "modo", de forma, estética, ou, como diz Wulf, de encontro com o outro, pois

> cada encontro é único e irredutível. Ele remete à natureza corporal do homem, que é inacessível à linguagem. Esse encontro nos remete ao que é diferente em nós mesmos, como, por exemplo, a natureza, o corpo, a imaginação, os desejos e os sentimentos, sobretudo na medida em que a razão não tem acesso a isso. A percepção exterior do outro depende da percepção interior que se faz dele. Ela abre uma via ao mistério da existência humana. (Wulf, 2013, p.95)

Serão estes mistérios, de que fala Wulf, traduzíveis em termos teóricos? Por muitos anos, toda a discussão sobre os mistérios da presença, do encontro, fossem os da presença do ator em cena, ou os da subjetividade humana, foram confinados aos terrenos inalcançáveis da metafísica. Interessa, aqui, trazê-los ao chão, à fisicalidade, à materialidade perceptível. Este chão, para mim, é o corpo do professor.

A Autonomia como condição de emancipação

As ideias de autonomia, ignorância do professor e emancipação rondam o terreiro educacional.

Elas pressupõem uma desterritorialização do lugar narcísico do professor, este que quer ser visto, olhado, ouvido, aquele que considera a sua palavra sagrada e digna de nota.

Este que se considerava o portador do conhecimento, o salvador dos oprimidos, aquele que carrega a luz que há de derrotar a escuridão das ignorâncias do outro, sem lançar um olhar para os recônditos de suas próprias escuridões.

Filósofos como Gusdorf, Freire e Rancière trazem a ideia de ignorância docente e de autonomia/emancipação estudantil à baila das discussões pedagógicas para *"balançar o coreto dos debates sobre as finalidades da Escola pública com os ventos da igualdade intelectual"* (Rancière, 2017, p.7). Quero demonstrar como estas ideias se constituem em pressupostos das Performances do Professar.

Ao pensar no professor como um performer, a primeira imagem que pode surgir é a do professor como um ator todo-poderoso, vaidoso do seu saber, mestre de cerimônias de sua aula-espetáculo. Decorrente dessa imagem um tanto caricata, poderão ressurgir ideias de (re)centramento da pedagogia no professor narcísico, sobretudo quando se fala em um professor-criador. Tal confusão é, obviamente, fruto de um preconceito sobre as artes cênicas, a partir da reiteração midiática de figuras como o artista-estrela-diva, herança do teatro romântico do Século XIX (a Ópera, em especial), perpetuada até hoje pela glamourização dos artistas da televisão e do cinema.

Inversamente, o que pretendo demonstrar é que a ideia de performances do professar pode se aliar plenamente à luta por uma educação crítica e emancipadora. A começar pela postulado freiriano de que, na *Pedagogia da Autonomia*, *"a promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza andam de mãos dadas"* (2011, p.34) Freire coloca como princípios fundamentais da docência, norteadores do estilo de cada um, de cada Ser, uma aliança entre ética e estética. É esta aliança que norteará o caminho da autonomia, que se associa ao *"inacabamento do ser ou sua inconclusão (...) Onde há vida, há inacabamento." (*p.50) O inacabamento é a admissão da própria imperfeição, ou das próprias ignorâncias. Freire dirá, adiante, *"como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha." (p.93)*

Assim, creio ter clarificado uma noção de ser do professor que é cara a Paulo Freire e a esta dissertação: aquela segundo a qual o sujeito ensinante é sempre, inquestionavelmente, aprendente, ignorante, inacabado e é na sua ação que ele performa o conhecimento. E o perfaz na presença dos estudantes, pois é na relação que o mecanismo de autoconstrução vivifica.

Em seguida, Freire e Rancière parecerão discordar. Enquanto o primeiro dirá *"Não posso ensinar o que não sei"* (2011, p.93), o segundo postulará que *"um ignorante pode ensinar a outro ignorante aquilo que ele mesmo não sabe"* (2017, p.7). Entretanto, creio que a distinção de posicionamentos se refira, neste caso, a tipos diferentes de não-saberes.

A frase de Freire situa-se no contexto do debate, supracitado, sobre ética e inacabamento do ser. Para ele, só se pode combater uma ignorância contra a qual já se lutou ou se está lutando, pois há, nisto, um princípio ético de admissão da própria ignorância e de luta constante contra ela. Se eu luto, se eu dou exemplo, eu posso convidar outros à mesma batalha. É o que fica claro em *"este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática."* (Freire, 2011, p.93*)* completada pela ideia de que *"quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou nada valem. Pensar certo é fazer certo."* (p.35).

Volto a já citada frase de Freire, quando ele diz "*não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha"* (p.93). Ao dizer "permanentemente", Freire institui a noção de processo, de continuidade, de uma luta que nunca vai terminar, pois sempre há o que aprender.

E é um ponto chave para esta discussão, que os dois teóricos, Freire e Rancière, associem a admissão da ignorância do mestre à ideia de autonomia e emancipação do estudante. É como se o jogo de poder da posse do saber, e a medida desta posse, estivesse diretamente associada a possibilidade de libertação do outro. O outro só pode se emancipar, andar com as próprias pernas, se a relação entre eu (professora/professor, mestre) e ele (aluno, discípulo) não for a de dominação e dependência. Enquanto o mestre tudo souber, tudo puder, estiver pronto e parecer pertencer a um patamar eternamente inatingível, a relação de dependência mútua será eterna.

Walter Benjamin (2009) compõe uma interessante imagem sobre esta relação:

> Travamos nossa luta por responsabilidade contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se "experiência". Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideais, esperanças, mulheres. Foi tudo ilusão. – Ficamos, com frequência, intimidados ou amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos objetar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada. (p.21)

O adulto, da citação de Benjamin, usa uma máscara. Ele performa o personagem da Experiência que tudo sabe, que tudo viveu. Mas esta performance da experiência nada tem a ver com a experiência de Larrosa, citada anteriormente. Trata-se da corporificação "*inexpressiva, impenetrável"* de um velho curtido em suas próprias certezas inabaláveis, diante do qual os alunos – a juventude – só podem ficar *"intimidados ou amargurados"* e contra o qual deve-se travar uma luta. Voltarei a este texto, entre outros, de Walter Benjamin no ensaio sobre *As Auras do Professar*, mas, por ora, cabe compreender que *"a luta por responsabilidade"*, da qual fala o autor, pode se traduzir pela luta por autonomia e por emancipação da qual também falam Freire e Rancière. Os três, por conseguinte, concordam que a máscara da experiência deve ceder para que a liberdade, a autonomia, a emancipação, a responsabilidade do outro possam surgir.

Isto é, a assunção do inacabamento ou da ignorância da mestria não significa a sua exclusão, mas o deslocamento, a desterritoralização da sua função, ou, a assunção de uma nova performance, de um novo papel a desempenhar. O papel daquele que deve ordenar aos alunos *"que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar"* (Rancière, 2017, p.17), mas, para isto, será necessário que o mestre ignore a distância que o separa do aluno.

Em Rancière, ainda, o princípio norteador da emancipação é o da "igualdade das inteligências". Penso que esta igualdade a que ele se refere melhor seria caracterizada como igualdade das potências, ou das capacidades. É que a expressão "igualdade das inteligências" poderia entrar em conflito, por exemplo, com a teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 1995), mas está claro que a igualdade de Rancière não se opõe à multiplicidade de Gardner.

Enquanto "igualdade das inteligências" trata de um aspecto eminentemente quantitativo, isto é, da igualdade das potências, das capacidades dos sujeitos, o mestre e o discípulo, o professor e o aluno, sem hierarquia entre eles, Gardner trata de uma multiplicidade de tipos, de qualidades de inteligência, a saber, linguística, corporal-cinestésica, lógico-matemática, intrapessoal, interpessoal, espacial, existencial, musical e naturalista. Ao unir ambas as teorias, teremos uma equação complexa, segundo a qual todos tem iguais capacidades, ainda que diferentes inteligências, habilidades, interesses, desejos, culturas.

A ação emancipadora depende desta complexa equação, pois aceitar a diferença de inteligências e ter por princípio a igualdade das capacidades (ou das quantidades de inteligência) são, ambos, fundamentais. Por isto, como veremos, performar o conhecimento

para a emancipação depende de despir-se da máscara benjaminiana da Experiência e crer na potência indiscutível do outro, ou na ausência da distância que nos separa, potência esta que só pode vir à tona, se as diferentes modalidades de inteligência forem respeitadas.

A Educação como potência de revolução

> Como dizia Merleau-Ponty, não nos tornamos revolucionários por um convencimento racional de argumentos, mas pela mais profunda indignação. (Ferreira-Santos, 2005, p.79)

Os modelos de revolução fracassaram, alguns poderiam afirmar. Em resposta, outros dirão que, mais fracassado que o sistema capitalista, nenhuma revolução jamais terá sido. Será possível um novo modelo de sociedade verdadeiramente igualitária cuja ação revolucionária se dê pelas mãos dos explorados, e não de uma casta pequeno burguesa de intelectuais que apenas dizem ao povo como o futuro deve ser? Será possível um novo modelo de sociedade sem que, para isso, uma ditadura se instaure? Será possível uma educação verdadeiramente revolucionária confinada às paredes do atual modelo de escola pública?

Segundo Peter McLaren, no que concordamos, *"tem sido muito difícil mobilizar-se contra o capital, que faz o roteiro do currículo e da cultura escolar para seu próprio projeto de acumulação externa"* (2002, p.46), mas cremos, também com ele, que

> uma pedagogia revolucionária da classe trabalhadora envolve lutas sobre a produção de significado, uma luta que habilitaria grupos sociais marginalizados a nomear, identificar e desenvolver etapas iniciais para transformar as fontes de sua opressão e exploração. (p.92)

Nesse sentido, a inserção da ideia de performance na educação me parece, ao menos num plano micropolítico, um meio de instaurar uma mudança comportamental nas maneiras de pensar e agir na docência, porque, segundo Henry Giroux, *"abre um espaço para disputar os limites acadêmicos convencionais e levantar questões 'além dos limites institucionais da organização disciplinar de perguntas e respostas'"* (2003, p.152) E, ainda:

> O que está em jogo aqui não é apenas o chamado para ligar a arte e outras formas de trabalho cultural a práticas que sejam transgressoras e opositoras, mas também a articulação de um projeto mais amplo que vise

> a conectar artistas, educadores e outros trabalhadores culturais com uma política cultural insurgente, que desafie as crescentes incursões do poder empresarial, desenvolvendo, simultaneamente, uma cultura pública e uma sociedade democrática vibrante. (Giroux, 2003, p.150)

Trata-se de uma revolução, portanto, das formas de produzir (não apenas reproduzir) cultura, e que passa, sobretudo, pelo corpo dos agentes culturais, professores e alunos. Uma revolução do corpo que não fique confinada aos debates identitários, mas que, a partir deles, repensem modelos de sociedade e de ação, em busca do decolonialismo, da multiculturalidade e da matrilinearidade. Uma educação, como querem Paulo Freire e Bell Hooks, como prática da liberdade.

Isso significa, encarar, em primeiro lugar, que não há *"uma única norma e pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal",* pois *"a maioria de nós aprendemos a ensinar imitando este modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas."* (Hooks, 2018, p. 51). É a abertura para um sem número de modos de narrar a experiência que poderemos combater a ideologia da narrativa única (colonialista, branca, patriarcal, capitalista, heterossexual), disfarçada de não-ideologia.

Significa, em segundo lugar, considerar o corpo como lugar de opressão e de luta, e que é, portanto, através do corpo que novas performances do professar como prática da liberdade poderão surgir. Para Bell Hooks (2018),

> A pedagogia libertadora realmente exige que o professor trabalhe na sala de aula, que trabalhe com os limites do corpo, trabalhe tanto com esses limites quanto através deles e contra eles: os professores talvez insistam em que não importa se você fica em pé atrás da tribuna ou da escrivaninha, mas isso importa sim. (p.184)

Como educador, vi inúmeros seminários de alunos, especialmente no Ensino Médio, sobre o racismo, sobre o machismo, sobre a homofobia, sobre a desigualdade, todos eles bem intencionados, ilustrados em cartazes de cartolinas brancas enroladas com imagens mal coladas, impressas em preto e branco. Mesmo entre aqueles bons alunos, os que fizeram bons cartazes, bons seminários e que realmente estudaram o assunto do tema sorteado ao seu trabalho em grupo, eu penso: o que eles efetivamente aprenderam?

Volto a uma citação de Merleau-Ponty (2004), com a imagem do seu pensamento de sobrevoo: sobrevoar as coisas, sem nunca as encarnar, corporificar. Este é o teor dos trabalhos sobre racismo, sobre machismo, como aquele velho condor da poesia, sobrevoando distanciado os navios negreiros, em cuja alma o problema lhe desperta enorme compaixão, mas ele está lá, distante, no oceano das coisas concretas, enquanto aqui, o pássaro voa entre nuvens de abstrações. Ao mesmo tempo, e por continuar acompanhando alguns dos meus alunos mesmo depois de formados, nas redes sociais, o que eu observo através dos seus compartilhamentos e curtidas é, em inúmeros casos, a reprodução das lógicas contra as quais os seus cartazes tanto gritavam.

Mas poderá a educação de massa dar conta de reverter essa lógica de um ensino pulverizado em disciplinas, onde a relação mestre-discípulo, idealizada por Gusdorf, se reestabeleça? Segundo este autor:

> Rousseau estava certo quando, no seu romance educativo, pôs frente a frente apenas um único aluno e um único professor. O que pode soar "robinsonismo" utópico, uma espécie de aristocracismo latente, não deixa de se apresentar como mito que alcança a própria essência da realidade. Mesmo num ensino de massa, e por mais confusas que sejam as relações que o constituem, a educação permanece algo pessoal, um colóquio singular e intermitente: no seio da massa coletiva se estabelece uma espécie de confrontação entre o aluno isolado e aquele ou aqueles dentre os professores nos quais reconheceu superioridade. (2003, p.24)

A minha experiência como professor me dá a certeza plena de que o número excessivo de alunos por sala de aula é um dos maiores entraves à constituição de uma relação de ensino e aprendizagem plena. Isto mesmo quando o número de alunos respeita a lei e fica entre trinta e quarenta adolescentes por sala, e desconsiderando os casos abusivos quando o ultrapassam. Pois mesmo que, no vetor aluno-professor, como diz Gusdorf, possa haver identificação e o travamento de um diálogo que é individual (pois o processo de autoconstrução através do ensino é pessoal), no vetor professor-aluno a ação dificilmente pode se preocupar com as singularidades e as dificuldades individuais.

Por esta razão, performar o conhecimento, consiste em encontrar um equilíbrio piramidal de base triangular. A base sendo constituída por três vértices, entre os quais o primeiro consiste em tudo aquilo que as instituições, as teorias acadêmicas, o ministério da educação, os livros didáticos das grandes editoras multinacionais, dizem que nós temos que ensinar, avaliar, e sobre os modos de fazê-lo. Em outra ponta, estão as condições materiais reais, concretas, dentro do tempo real, com o espaço real, com as ferramentas reais, com os

alunos reais. No terceiro vértice, a ideologia revolucionária, a esperança de outra sociedade, a vontade e a necessidade de transformação.

Esta base triangular se projeta, então, em um vértice fora do plano, formando a pirâmide, num quarto e último vértice, que é o sujeito-professor real, concreto, com seus olhares, seus gestos, sua memória, sua subjetividade, o seu corpo com uma disposição física concreta para o que é possível fazer hoje, sem adoecer. A performance é esta pirâmide, que não pode ser imaginada como uma imagem estática, ele gira em 360 graus, tridimensionalmente, pois *"o equilíbrio que buscamos está a milhas de distância da estática. Ou ainda mais rigoroso e radical: a busca é a condição do equilíbrio."* (Ferreira-Santos, 2005, p.49).

IV. Sustentações Antropológicas da Teoria do Teatro e da Performance

Numa aproximação inicial aos Estudos da Performance, nas **Raízes** dessa dissertação, citamos Schechner (2010) para quem ensinar é uma performance, pois *"todo professor deve desempenhar o papel de professor".* A esta tese, soma-se o pensamento de Peter McLaren (1991), para quem

> um exame da escola como uma representação teatral ritualística fornece uma base fecunda para se entender o modus operandi do encontro pedagógico. Própria desta investigação é a compreensão de que os rituais simbolicamente transmitem as ideologias sociais e culturais, e que é possível se saber como as ideologias "funcionam", examinando-se os símbolos-chave e os paradigmas subjacentes ao sistema ritualístico. (p.29-30)

As análises de McLaren aproximam-se ainda mais de uma perspectiva do teatral na medida em que *"transferem a análise do comportamento em sala de aula do terreno teórico da pesquisa tradicional dominante na educação, para o da interpretação semiótica, dramatúrgica e fenomenológica"* (1991, p.30). Ou seja, trata-se de uma teoria que considera a teatralidade e a performatividade do comportamento dos agentes sociais.

Valho-me, aqui, dos conceitos de teatralidade e performatividade tais como trabalhados por Nicolas Evreinoff (1927), Erving Goffman (2002) e Josette Féral (2015). A

título de síntese, para um leitor que possivelmente não esteja familiarizado com estas expressões – típicas do vocabulário teatral –, defino que:

- **Teatralidade** refere-se à potência de relação teatral, simbólica, representacional, de um evento, que se dá entre espectador e público, e que possui, nas artes cênicas, a sua máxima expressão, mas que pode ser encontrado em todas as situações da vida em que haja a possibilidade de ver o real como teatro, como encenação, como ficcionalidade;

- **Performatividade** refere-se à potência da performance, do desempenho de uma ação real, concreta, empregada no sentido de Austin e Zumthor, para os quais existe uma performatividade na linguagem, isto é, uma potência de ação sobre a realidade;

Neste sentido, McLaren acredita que

> Minha ênfase, em analisar a escola do ponto de vista do ritual e da representação dramática, surgiu da crença em que uma compreensão crítica maior do ritual e da representação possibilitará aos educadores tanto padronizar quanto repadronizar símbolos culturais e, assim, aplacar alguns dos sintomas negativos da tecnocracia moderna. (1991, p.36)

Ainda em McLaren, a aplicação da ideia de rituais na escola tem como objetivo alterar os resultados das análises escolares, pelo uso de uma lente através da qual os fenômenos escolares serão analisados. Os rituais na escola existem, para o autor, tanto no plano mais superficial e extrínseco (como nas rezas cotidianas das escolas cristãs, no cantar do hino nacional, ou no se levantar quando o professor entra na sala das escolas militares), quanto no plano mais intrínseco, estrutural, como nas teorias que consideram toda *"escolarização como um tipo de rito de passagem"* (1991, p.57) para alunos e professores, ou naquelas que veem o conceito de ritual *"relacionado à condução do próprio ensino; os rituais são assim ligados à instrução em sala de aula, organização do professor e 'estilo pedagógico'".* (p.58)

Mas a maior parte da literatura educacional sobre ritual baseia-se em uma redução estrutural-funcionalista do conceito, vendo os rituais meramente como mecanismos mantenedores da ordem existente e reprodutores de uma lógica arcaica de sociedade. Segundo McLaren (1991), "*Raramente esses pesquisadores ligam os rituais, enquanto eventos culturais, a formas de ruptura e resistência que emergem entre forças de classe, econômicas e culturais."* (p.60)

> Da mesma forma, percebe-se a redução do teatral, na teoria educacional, ao ensino de teatro na escola ou a metáforas que ligam a ideia de encenação ao simulacro, ao falso, a estrutura que deve ser rompida para que

> verdadeiro, o real, emerjam. Uma visão crítica e dialética, isto é, que considere a crítica a partir dos valores contraditórios do ritual e do teatro na escola, necessita pensar de que formas as representações e performances do cotidiano acontecem, justamente para que aprendam a enfrenta-las e alterar o seu vetor de direção. Isto porque os rituais não se manifestam apenas no sentido estrito daquelas ações evidentemente ritualísticas, rotineiras e coletivas, mas também nos símbolos, gestos e ritmos encarnados (McLaren, 1991, p.70).

A seguir, McLaren irá desenvolvendo sua pesquisa ao longo do livro, feita em uma escola católica em Toronto, Canadá, caracterizando a escola como um sistema complexo de micro e macro rituais. Desta caracterização, me interessa tanto aquela que compreende a performatividade da linguagem docente (que já citei na seção sobre Sustentações da Teoria da Linguagem, neste **Tronco**), mas também dos gestos e da construção de um caráter do professor (ou *character*, do inglês, personagem).

Observemos estes enunciados de McLaren (1991):

"Os professores são coreógrafos que usam gestos, entonações verbais e métodos rítmicos de expressão ritualizada." (p.155)

"A fala inicial por parte do professor serve para focalizar a atenção do aluno sobre si mesmo. A própria presença pedagógica do professor se torna um instrumento para organizar a identidade do grupo." (p.156)

"As aulas tinham mais ritmo quando eram orquestradas por Brock – o que provavelmente explica o fato de que eu passei mais tempo observando as aulas de Brock do que as das outras". (p.161)

"Ele (Brock) considerava seu desempenho como professor de duas maneiras contraditórias: como um disciplinador e como um animador. Ele disse que adotaria qualquer um dos dois papéis, de acordo com a turma que estivesse lecionando." (p.162) [27]

[27] Considere-se aqui que, no caso da tradução específica deste texto, a palavra performance ainda não estava abrasileirada na teoria como hoje, isto é, na última citação, podemos traduzir a fala de Brock por "considerava a sua performance como professor..."

O que todas estas citações me parecem sugerir é que o estudo (e, mais precisamente, a observação) das performances do professar podem nos oferecer substratos fundamentais para repensar a ação do professor. Ao compreender que os seus gestos, entonações vocais, presença, olhares, tem valor semântico e estruturante para a experiência da construção do conhecimento, e não se fazem apenas como refugos, excessos a serem desprezados na análise, o professor pode tornar-se mais consciente da sua ação global.

Como diferenças pontuais da minha observação para a de McLaren, aponto que:

- eu não estou me valendo da observação de uma escola externa a mim, mas da minha própria vivência como professor, em sala de aula, na rede pública de São Paulo;

- eu possuo uma formação e uma prática como ator-performer o que me faz aproximar as lentes do estudo mais dos aspectos performativos/estéticos da educação, e menos dos antropológicos/ritualísticos;

Entretanto, "ritual" e "teatro" têm aqui valores comuns justamente por sua aproximação antropológica. Para isto, os Estudos da Performance, de Richard Schechner, podem nos oferecer ferramentas preciosas, pois a sua invenção destina-se justamente a encontrar "pontos de contato" antropológicos entre os fenômenos sociais, através da identificação de padrões nos comportamentos similares entre eles.

Além disso, como diz Kirshenbatt-Gimblett,

> os Estudos da Performance partem da premissa de que os seus objetos de estudos não devem ser divididos e parcelados, linguagem a linguagem, à várias outras disciplinas – música, dança, literatura dramática, história da arte. A divisão predominante das artes em linguagens é arbitrária, bem como a criação dos campos e departamentos destinados a cada uma delas. (*apud* Schechner, 2002, p.3)

Esta premissa pode, claro, ser aplicada às outras disciplinas: rituais, esportes, pedagogia, o que não significa dizer que tudo é a mesma coisa, mas que os pontos de contato entre elas, estudados de forma interdisciplinar podem sugerir olhares inesperados. A teia sugerida por Schechner, de aspecto rizomático, propõe estas ligações (Imagem 5).

Imagem 5 – *A Teia*

Schechner, Richard. Performance Studies: an Introduction.

New York, USA: Routledge, 2002. (p.18)

Ainda que pedagogia não esteja incluída nesta teia original, a citação inicial de Schechner, bem como o princípio de que todo fenômeno pode ser estudado "como se fosse" performance, nos autorizam a incluí-la neste rizoma. No mais, podemos dizer que os processos de ensino e aprendizagem (compreendidos no seu sentido latto, de alguém ensinando alguém a fazer alguma coisa), por serem universais na experiência humana, se enquadram também na categoria 8 que Schechner chama de Performances da Vida Cotidiana. E ainda, se levarmos em consideração a tese de McLaren sobre os processos ritualísticos seculares que formam a escolarização, a pedagogia também pode se imiscuir ao que, na teia, se chamam de ritos e rituais.

Na definição de "o que é performar", Schechner diz que o verbo pode ser entendido como um sinônimo de: Ser, Fazer, Mostrar o Fazer, e Explanar a Mostração do Fazer (2002, p.28). Ora, ao pensarmos que as ações pedagógicas, especialmente num sentido contemporâneo, das metodologias ativas às considerações sobre a subjetividade docente, têm se coadunado aos objetivos da educação do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors et.al., 2003) – Aprender a Ser,

Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Aprender –, podemos dizer que existe uma simetria perfeita entre, pelo menos, dois destes conceitos:

Conceitos de Performance (Schechner)		Objetivos da Educação (Delors)
Ser	→	Aprender a Ser
Fazer	→	Aprender a Fazer

Quanto aos demais, se compreendermos que o "Mostrar o Fazer" depende de uma relação entre quem exibe e para que se exibe, revela-se aí um saber convivencial intrínseco, e se compreendermos a expressão "Explanar" (no original *Explaining*) como sinônimo de demonstrar, explicar, expor, ensinar, teremos uma simetria também possível entre quem explana e quem assiste à explanação, quem ensina sobre os modos de mostrar o fazer e quem aprende a aprender.

Ainda que toda essa simetria possa parecer arbitrária e mais um exercício de conceitos e palavras, reforço que, se o objetivo da educação é realmente a construção da humanidade dos seres, e não um processo pelo qual se adquire uma série de habilidades e competências e conteúdos, é no Aprender a Ser e no "Ser" dos Estudos da Performance que encontramos o elo fundamental entre estes dois campos. Pois, ao compreender que se pode "Ser" de inúmeras maneiras, para além das determinações de classe ou do destino, e que são as sequências das nossas ações que constroem gradativamente as possibilidade de ser, a performance (e o teatro, mais especificamente) tornam-se o campo privilegiado de estudos sobre diferentes formas de interpretar, atuar, performar contra as estruturas de classe ou as determinações divinas. Assim, a compreensão do processo educacional como performance, mais do que simplesmente o encenar peças com alunos ou o ensinar teatro ou performance, pode criar, a longo prazo, uma consciência (corporal, encarnada) sobre as formas de agir no mundo das representações.

Penso ter ficado claro, até aqui, a tentativa – ainda que teórica – da formulação de uma *"educação mais próxima da ancestralidade"* (Ferreira-Santos, 2005, p.82), pois que esta configura-se como uma *"educação cotidiana que manteve culturas milenares a despeito das invasões, usurpações, incorporações, genocídios; esta educação ancestral não apenas manteve ofícios e cosmovisões, mas, sobretudo, soube ser acima de tudo ética."* (*idem*) E, no bojo desta antropologia educacional, acharemos, no mais íntimo deste Tronco de estruturas das performances do professar, o conceito de *Mímesis*.

Para Cristoph Wulf, em Antropologia da Educação, *Mímesis* é aquele gesto fundamental, pré-ético e extra-ético, *de "imitar a voz e o gestos dos outros".* (2005, p.82) E *"Segundo Benjamin, a criança experimenta o mundo de modo mimético. Como os mágicos dos tempos passados, ela estabelece semelhanças entre si e o mundo exterior; a criança "lê" o mundo e cria por esse processo correspondência."* (p.87) A faculdade mimética do humano, a que Wulf faz referência em Benjamin, ressoa no conceito de uma teatralidade pré-estética de Evreinoff, isto é, a capacidade de teatralizar o mundo, imitando-o, narrando-o com o próprio corpo, reinterpretando a experiência a partir da fisicalidade do gesto. Segundo Wulf (2005), por fim,

> Assemelhar-se e tornar-se semelhante a alguma coisa são momentos cruciais na evolução da criança, por meio dos quais a ela define pouco a pouco sua relação com o mundo, com a linguagem e consigo mesmo. Com esses processos, a crianças se integra nas estruturas e nas relações de poder já presentes e simbolicamente codificadas. Mais tarde, ela se distanciará dessas estruturas e relações de poder, ela as criticará e as modificará. (p.91)

Se a *Mímesis* está na base da antropologia, ela também é um conceito caro às artes cênicas. Por muitos anos, este conceito tem sido traduzido do grego como "imitação" ou "representação", mas inúmeros teóricos concordam que esta tradução é insuficiente para abarcar sua pluralidade semântica [28]. É que a *Mímesis* – na educação e nas artes - deve ser entendida, em primeiro lugar, não como um fato, mas como um processo, isto é, um continuum de ações interconectadas e não como uma ação isolada. Em segundo lugar, porque a *Mímesis* envolve, sim, uma imitação, uma representação de algo, mas esta representação é concreta, material, seja gráfica, musical ou gestual. É na materialidade que os resultados do efeito mimético se verificam, e não no plano das ideias abstratas.

Por fim, é pressuposto da *Mímesis* que, em todo processo de imitação, de representação, haja sempre uma criação, uma atualização, um improviso pessoal, subjetivo, circunstancial sobre o material originário. Isto significa que a *mímesis* não significa cópia, pois, ainda que o resultado pretendido seja esse, o da reprodução de um original, o que enriquece e autoriza a *mímesis* é justamente a sua potência de transformação (Wulf, 2005, p.103).

E, como uma definição que aqui nos interessará, *"entende-se por mímesis a faculdade de metre em scène e de representar gestos e rituais, assim como a capacidade de*

[28] Como visto em Wulf (2005), Benjamin (2009, 2017), Ramos (2015).

se identificar com esses e gestos e de se apropriar deles." (p.105) É necessário compreender que os conceitos, em Wulf, de cena (scène, no francês, como citado) e de "representar" são extra-artísticos, isto é, não se referem a cena e a representação teatral, mas a cena e a representação cotidianas, corroborando ao sentido que Goffmann os confere [29].

Isto é importante porque quando se fala em cena e representação, muitas vezes parece se querer forçar um paralelo teatral, como se a vida fosse eterna ficção, inscrevendo o debate no pobre dualismo ficção-realidade. O que Goffman e, em minha opinião, os Estudos da Performance demonstrarão é que, mais importante do que a dualidade ficção-realidade, será perceber os inúmeros graus de ficcionalidade do real e os graus de realismo da ficção, em matizes que, muitas vezes, dificultam a distinção entre uma coisa e outra.

Segundo Wulf (2005),

> Em suas obras sobre o processo civilizador, Elias mostrou como os gestos da corte eram imitados pela burguesia e foram finalmente adotados e modificados [Elias, 1973]. Nas comédias de Molière, os gestos dos burgueses, preocupados com a ampliação de sua aceitação social são ridicularizados e oferecem uma imagem das dificuldades inerentes a essas mudanças. Foucault investigou até que ponto o poder pode se inscrever nos corpos e até onde ele pode modificar as formas de expressão dos gestos [Foucault, 1975] (p.110)

E é, nesse sentido, que o conceito de *Mímesis* será caro ao teatro e a pedagogia: se o ator necessita criar gestos, a partir de comportamentos que ele viu, aprendeu, incorporou, para construir as ações que, em cena, serão a cada dia improvisadas (mesmo que ensaiadas), o professor também encarna um papel de professor, ou papéis, que se baseiam tanto em gestos de profissionalidade que ele aprendeu, viu, incorporou, quanto em gestos baseados nas necessidades do momento presente da aula. Ambos, ator e professor, usarão seu corpo e sua voz a serviço de uma comunicação na qual o sentido da palavra dita é apenas um dos elementos que serão "lidos" pelos alunos. Entre outros elementos estão: a forma dos seus gestos, a intensidade dos mesmos, a velocidade e a duração dos gestos, gestos esses que podem ser sonoros ou não, a posição do corpo no espaço, as narrativas criadas pelo seu deslocamento, entre outros.

[29] E, aqui, uma nota de tradução: na (talvez) única tradução existente do livro de Goffman para o português, cujo título original é *The Presentation of Self in Everyday Life*, o termo "*Presentation*" assim com o termo "*Performance*" serão ambos traduzidos como Representação. E, embora se valha de inúmeras metáforas teatrais, Goffman não fala sobre arte, mas sobre as performances do Eu da vida de cotidiana ou, ainda, sobre as formas como o Eu se apresenta na vida cotidiana.

O professor é, como um ator, um criador da comunicabilidade e crer que apenas o conteúdo do que diz constituam a totalidade do sentido da sua comunicação é tão ingênuo quanto crer que ler uma peça de teatro e vê-la encenada é a mesma coisa. A transmissão (embora esta palavra seja problemática) de um saber baseia-se também na forma como este saber é transmitido, e não se trata apenas de um problema metodológico, mas de forma estética da transmissibilidade. Porque, da mesma forma como são miméticos os processos pelos quais os professores se tornam professores, também o são os processos pelos quais os alunos aprendem.

E, ao aprender, modificam, alteram, reestruturam, porque criticam, duvidam, recusam: isto é a *mímesis* entendida em sua complexidade para além da transmissão "branca", da imitação reprográfica, da cópia fiel. Segundo Wulf (2005), é *"graças à mímesis social"* que *"novas atitudes e formas de agir são superpostas às antigas maneiras de agir, e, com isso, estas se tornam flexíveis."* (p.122) Se tomarmos a pressuposição de McLaren sobre o ensino como séries de processos rituais, poderemos entender, em Wulf, que nos processos educacionais *"o caráter mimético dos rituais e ritualizações permite a seus participantes confrontar sentidos."* (p.123)

Neste sentido, podemos pensar em uma similaridade com o tratamento dado aos conceitos de tradição e de cultura. Acreditou-se (e ainda há quem insista nesta ideia) que a preservação da tradição e da cultura significa a obediência à rigidez das regras imutáveis, e da sua repetição idêntica ao longo do tempo. Mas o que se verifica, hoje, através do entendimento de que a tradição e a cultura são "organismos vivos", é que a transformação é parte fundamental dos processos culturais e de transmissão da tradição.

É claro que os projetos colonizadores, especialmente motivados por seus intentos de lucro rápido, assustam as chamadas "comunidades tradicionais" porque já provaram sua capacidade de exterminar culturas inteiras em pouco tempo. No entanto, quando a transformação cultural respeita os diálogos e negociações interculturais, e não são frutos de invasões, movimentos abruptos de imperialismo cultural ou imposições de regimes ditatoriais, ela acontece e mostra a sua capacidade de preservar, da tradição, aquilo que importa às pessoas que dela participam.

Assim, a *mímesis* deve ser vista como um processo vivo de transformações contínuas em cujo cerne, sem dúvida, há a repetição, a imitação e a representação, mas é, também, muito mais que isto. Ela significa a capacidade de atualizar, re-presentificar, aprender com o passado ao torna-lo presente, aprender com o distante ao torná-lo próximo, aprender com

o “outro” ao torna-lo “eu”, ao encarná-lo. Segundo Wulf (2005), esse vetor entre dois humanos eu - outro e vice-versa é possibilitado pela *mímesis* que *“torna possível o acesso não reificado ao outro, um acesso que aceita a liberdade do outro.”* (p.96)

POEMANIFESTO

O Senhor Bertolt Brecht tinha razão:
Se a princípio Deus não existia
Quando o mundo não era Mundo
E´inda era o homem pagão

Passou a existir então
Quando o homem, ele mesmo, o inventou
Não de barro – concreto armado pelo trabalho –
Mas de palavras, palavras de vento

Vento-sonho, sonho e mentira
Leves, inocentes,
Manipuladas facilmente
Por aqueles que detinham e gozavam da leitura dos livros.

Por isso,
Devoremos os livros
Engulamos sua cultura
Digiramos nosso tempo

Vomitemos seus detritos

Para construirmos o amanhã.

GALHOS E SUAS FOLHAGENS

ensaios sobre as performances do professar

Os três ensaios que aqui se apresentam constituem o cerne deste trabalho: são, após a revisão bibliográfica das páginas precedentes, as minhas contribuições teóricas (e mais criativas) sobre as performances do professar valendo-me de hermenêutica comparativa dos textos analisados, bem como de minha vivência pessoal, seja como professor da escola pública, como aluno, como artista da cena ou como espectador/crítico de espetáculos. Por "hermenêutica comparativa" refiro-me à metodologia de encontrar, em textos de tradições distintas e matrizes filosóficas até contrastantes, similitudes e analogias que nos permitem reimaginar as práticas pedagógicas. Eu sei que os textos, aqui reunidos, se encaixariam muito mais na definição de artigos do que de ensaios, propriamente. Mas não posso resistir à analogia ao *ensaio* teatral, no sentido de textos-tentativas, propensos ao erro, em oposição a pretensa cientificidade que a palavra "artigo" encerra.

Corpos e Gestos que Professam

Primeiro Ensaio [30]

> "Compreender é experimentar o acordo entre aquilo que visamos e aquilo que é dado, entre a intenção e a efetuação — e o corpo é nosso ancoradouro num mundo."
>
> Maurice Merleau-Ponty

Este ensaio visa tecer considerações a respeito do corpo do professor em ação, no ato de professar, isto é, em situação de aula. A aula será entendida aqui como um fenômeno inscrito no espaço-tempo, destinado à aprendizagem, cuja estrutura baseia-se em séries de gestos, repetições, imitações, convenções, diálogos, errâncias, negociações, tensões. A performance do professar é o disparador da aprendizagem na medida em que cria situações propícias para construção coletiva do conhecimento.

Sobretudo, a aula será encarada como uma experiência estética vivida, um campo de percepções a ser ativado pelos presentes. É a relação com essas percepções, com a sua forma-conteúdo sensível, que propicia a construção do conhecimento. Os gestos do professar, como os chamarei, são os ativadores deste campo de percepções, ao instaurarem o rito das possibilidades de aprender. Um gesto que parte do corpo do professor como um todo indissociável, em presença.

Para Gilberto Icle, *"a Performance recoloca a centralidade do corpo na educação"*, porque é preciso *"falar da inércia a que o corpo foi submetido desde a institucionalização da Escola que, por sua vez, aprisionou o corpo na cadeira de forma a obrigá-lo a uma atenção necessária ao professor que professa a palavra verdadeira."* (Icle, 2013, p.20). Ainda que se refira mais especificamente, nesta citação, ao corpo do aluno, parece necessário olhar para fala de Icle com uma compreensão holística da experiência de sala de aula.

[30] Uma versão anterior de parte deste texto foi publicada nos anais do VII SITRE – *Simpósio Internacional de Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade,* disponível em http://sitre.appos.org.br/anais/, do qual participei em Maio de 2018. Outra parte deste texto, no que se refere especificamente ao gesto docente, também foi apresentada oralmente no I Encontro da Pós-Graduação em Educação da FE-USP. A versão que aqui se apresenta foi, no entanto, revisada e ampliada em relação à ambos os eventos.

Também, aqui, a crítica ao professor como portador da verdade em oposição ao corpo atento e disciplinado, impõe uma relação física professor-aluno carente de transformação.

Nesse sentido, a sala de aula é vista como um campo de representações, que se manifestam através do *habitus*, como conhecimentos sociais ou saberes encarnados, incorporados, e que são ensinados sub-repticiamente, como os ditos currículos ocultos (ainda esta nomenclatura e conceito serão problematizados mais adiante). Através do seu corpo, dos seus hábitos, do papel que representa, o professor ensina sobre gênero, sobre raça, sobre sexualidade, sobre gestos de classes sociais, sobre construção de autoridades e identidades.

O Corpo do Professor-Trabalhador

Christopher Wulf relembra que a dimensão do trabalho físico, na Polis Grega, era vista como algo indigno e sem valor: *"Entre os Gregos, o trabalho [físico] servia somente para a produção e a aquisição de bens indispensáveis à sobrevivência. Antes de tudo, eram os escravos os que trabalhavam."* E completa que

> Para os Gregos da polis, o trabalho físico que assegurava a existência era desprezível. A verdadeira atividade do homem, a participação na vida pública – *bios politikos* – começa "depois" que o trabalho já está terminado. Era então a escravidão que permitia aos homens livres uma vida boa. (Wulf, 2005, p.69)

Essa divisão entre o trabalho físico – destinado aos escravos – e o trabalho político e intelectual – destinado aos homens livres – pode ser vista como a origem da divisão cartesiana entre mente e corpo. Werner Jaeger (1995, p.528) estabelece que, ainda na filosofia socrática, embora devesse haver uma simetria entre corpo e alma, pode-se identificar uma prevalência da alma sobre o corpo, segundo a qual aquela deveria dominar e controlar os impulsos deste.

O dualismo entre mente e corpo da era moderna, que será duramente combatido por filósofos como Merleau-Ponty, interessa aqui para pensar que a profissão do professor tem sido encarada como pertencente à ala exclusivamente intelectual das classificações do trabalho, haja vista a quase completa ausência de disciplinas ligadas ao corpo nos cursos

universitários de formação de professores. Mas, para Merleau-Ponty, *"o homem concretamente considerado não é um psiquismo unido a um organismo, mas este vaivém da existência que ora se deixa ser corporal e ora se dirige aos atos pessoais."* (Merleau-Ponty, 1999, p.130) Portanto, o trabalho do professor deve ser visto como um trabalho do corpo. É claro que toda atividade humana, em uma perspectiva não-dualista, será um trabalho da mente e do corpo, entretanto, no caso do professor, existem características específicas que nos permitem enfatizar a corporeidade, por se tratar de um trabalho baseado sobretudo na expressão do gesto, em uma comunicabilidade que se dá na relação entre os corpos no espaço social que é a sala de aula.

Ademais, a atual composição de Jornada de Trabalho dos professores da rede pública de ensino, no Brasil, não deixa dúvidas sobre o processo disciplinar de exploração dos corpos. Não é apenas o corpo do aluno que é disciplinado, mas também o do professor, e o controle vem de forças internas, de necessidades que a pessoa do professor julga ter para manter a ordem, e externas, de mecanismos de controle burocráticos como, por exemplo, as disciplinas e as horas de aula e intervalo altamente rígidas.

A escola é, portanto, um lugar em que determinados saberes são incorporados e essa incorporação, essa encarnação da cultura determina padrões de gestos, hábitos e formas físicas. Para Elyse Pineau (2013, p.43) *"embebidos na tradição do dualismo cartesiano, os estudantes e professores foram efetivamente escolarizados para 'esquecer' os seus corpos quando adentram a sala de aula para poderem entregar-se de forma mais plena à vida da mente"*. Para uma pedagogia que se pretenda crítica, e, portanto, transformadora no âmbito da política, pensar o corpo é pensar de que formas os padrões de opressões de gênero, de raça e de classe são reproduzidos de forma invisível no âmbito dos gestos da sala de aula.

Implica pensar, por exemplo:

- que, na rede pública de ensino, os corpos das professoras e dos professores são, em sua maioria [31], brancos ou pardos e de classe média, em contraposição aos corpos dos estudantes, em sua maioria pretos ou pardos e de classe baixa, o que pesa no sentido de

[31] Esta afirmação foi feita com base no último Censo Escolar 2017, disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf Acessado em 26 de Agosto de 2018.

reafirmar as opressões de raça e de classe, sobretudo quando a relação professor-aluno é pautada na hierarquia, e na desigualdade do poder da fala e da ação em sala de aula;

- que os corpos das professoras do Ensino Básico são, em mais de 80% dos casos [32], do gênero feminino, o que, em termos de exploração da força de trabalho feminino, requer um olhar sobre o quanto a opressão patriarcal de gênero potencializa a desvalorização do trabalho docente;

- as formas como a violência do Estado contra a população, no caso da escola pública, se reproduz dentro da sala de aula, tanto quando professores encarnam o papel autoritário do estado, oprimindo os alunos, quanto quando alunos, ao identificarem no professor a representação desse mesmo estado, revidam a violência que sofreram fora da escola na figura do professor;

Alguns exemplos da opressão sobre o corpo do professor na sala de aula são muito elucidativos. A autora Elyse Pineau descreve um caso em que ela própria,

> ao retornar à sala de aula, cinco semanas após o nascimento do meu filho (em si mesmo uma forma de opressão corporal), eu me vi em uma grande sala de aula efetuando o familiar argumento de que a comunicação é um processo de incorporação, quando, para o meu horror, a lembrança fugaz do meu filho pequeno acionou em mim a lactação. Determinada a manter minha postura educativa – para encenar a separação mente-corpo, sobre a qual fui ensinada como sendo necessária e possível -, eu continuei a falar sobre a incorporação enquanto sub-repticiamente fechava o meu casaco para esconder as nítidas manchas que estavam literalmente marcando o meu corpo como um ser de um gênero específico (e indiretamente sexual). (Pineau, 2013, p.44)

A experiência de Pineau traz à luz a evidência de uma separação entre o discurso e a materialidade física do corpo. Falar de incorporação e vivê-la são fenômenos aparentemente distintos, mas apenas quando situações como essa ocorrem, a evidência do professor como um corpo vivo, humano, pertencente a uma biologia, a uma classe, a uma raça, irrompe como uma urgência a ser debatida.

Lembro-me da primeira vez que entrei em uma sala de aula, em meados de 2011, e fui constrangido pela diretora e proprietária de um colégio da cidade de São Paulo a confessar minha sexualidade a ela e aos trinta estudantes presentes. Depois do ocorrido, e

[32] *Idem.*

diante da sugestão de alguns amigos de processar a minha chefe, cheguei à conclusão de que, pela pior das vias, aquela experiência havia me ensinado, ali, em meu primeiro dia de aula como professor do ensino básico, algo de essencial sobre corporalidade e ensino. E este algo essencial é a impossibilidade de separação entre quem se é e o professor que se performa, ou seja, a pessoa e o profissional.

Daquele dia em diante, no primeiro dia de aula de todas as minhas turmas, ao me apresentar para os meus alunos, eu falo da minha sexualidade com os alunos como parte do meu processo de aproximação deles. Isto não pode ser confundido com nenhum tipo de prescrição sobre falar sobre a sua própria sexualidade com os alunos, mas trata-se da narrativa de uma experiência pessoal que elucida e exemplifica a relação entre opressão do corpo e docência. E o fato de eu observar alguma positividade no aprendizado que esta situação me trouxe, nos âmbitos pessoal e profissional, ainda que pela via negativa, pelo contraexemplo, não apaga ou atenua o assédio moral sofrido, que, na época, eu não tive força para combater.

De fato, o que seis anos de revelação em todas as minhas primeiras aulas de todas as turmas me mostraram, é que os alunos costumam ser bem mais receptivos que os outros professores a este tipo de revelação. Além disso, o contar quebra um mistério, tornando-o banal, cotidiano e até natural, o que, como corpo homossexual diante de alunos de escola pública de uma sociedade sabidamente homofóbica [33], considero uma experiência altamente pedagógica.

Segundo Ciotti, *"Quando um professor está diante de seus alunos, ele tem condições de usar vários elementos como a voz, o corpo e o lugar onde está para comunicar aquilo que pensa aos corpos que estão diante dele."* (Ciotti, 1999, p.59) Para mim, este uso do corpo, de que Ciotti fala, se tornou também o assumir-se de um corpo político, e baseando-se na ideia de Pineau de que *"em última instância, a pedagogia crítica lida com e sobre o empoderamento"* (Pineau, 2013, p.40), posso acrescentar que muitos alunos que tinham dúvidas sobre suas sexualidades, especialmente no Ensino Médio e nos Anos Finais do

[33] Segundo dados da Rede TransBrasil e do Grupo Gay da Bahia (GGB), o Brasil é país que mais mata gays no mundo. Disponível em <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2017/05/brasil-ainda-e-o-pais-que-mais-assassina-lgbts-no-mundo.html> e também no site do senado federal em <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-homossexuais-no-mundo>. Ambos acessados em 01 de Agosto de 2018.

Ensino Fundamental, passaram a me ter como um modelo de aceitação e de possibilidade de diálogo sobre o tema, que de alguma forma eles não viam em outros professores.

Para exemplificar a centralidade do corpo do professor do processo de ensino, em relação a questões de gênero e sexualidade, Vick e Martinez citam um artigo de Hugo Schwyzer, para quem o desvelar da sexualidade é polêmico. O trecho é retirado de um blog pessoal de Schwyzer, que se define como professor de história e estudos de gênero, progressista, democrata e cristão:

> Eu sei que quando nós ensinamos, nós nos levamos inteiros à sala de aula. Eu trago minha condição masculina, ponto que eu reconheço rapidamente em minhas aulas de estudo de gênero. Eu trago minha branquitude, trago minha fé Cristã e trago muitos outros componentes da minha cultura e daquilo que me funda. (É claro, eu estou sempre lutando na direção dessa objetividade indescritível!) Eu também, claramente, trago meu corpo. Mas o que eu tento, mesmo, não trazer é sexualidade! Todos nós que ensinamos (ou pregamos) fazemos nosso trabalho público como seres corporificados. É natural que os outros levem em conta nossos corpos exatamente como levam nossas palavras em consideração. Às vezes, a forma como nossos corpos aparecem pode até elevar nossas palavras - ou distrair da nossa mensagem. (Schwyzer, 2005) [34]

Para Vick e Martinez (2011), estas marcas de gênero, sexualidade, raça e classe, descritas no texto de Schwyzer testemunham a importância delas para o ensinar do professor, pois a subjetividade (aquilo que nos torna sujeitos) deve ser reconhecida a partir da multiplicidade dos "eus", da centralidade do corpo e da importância do desejo na educação. Isto porque, *"a subjetividade não é abstrata, ou localizada 'na mente', mas incorporada*" (p.181), a partir de uma visão fenomenológica. Igualmente, Perrenoud, ao falar sobre a noção de *habitus* na ação docente, afirma que *"visto que é o principal vetor de sua ação didática, o professor depende de tudo o que é, de tudo o que ama ou odeia"* (Perrenoud, 2001, p.167) e essa minha experiência, bem como tudo aquilo que fiz a partir dela, passaram a representar para mim o sentido desse "depender do que se é". Se, como diz Ciotti, *"é no corpo onde se sintetizam todos os conhecimentos e experiências da cultura.*

[34] Tradução minha. No original: "I know that when we teach, we bring our whole selves into the classroom. I bring my maleness in, a point I am quick to acknowledge in my gender studies classes. I bring in my whiteness, I bring in my Christian faith, I bring in many components of my culture and background. (Of course, I am always struggling towards that elusive objectivity!) I also, clearly, bring in my body. But what I try very hard NOT to bring is sexuality! All of us who teach (or preach) do our public work as embodied beings. It is natural that others will consider our bodies just as they consider our words. Sometimes, how our bodies appear may even enhance our words -- or distract from our message."

Inscrito no corpo, estão os sinais de nossa civilização, o estágio em que nossos sistemas comunicacionais se encontram" (Ciotti, 1999, p.28) me pergunto sobre a possibilidade de existência de uma pedagogia que não perpasse o corpo, independentemente das disciplinas que se ministre. Ou ainda se, segundo Marx, o trabalho determina o sujeito, qual será o lugar do corpo dos professores-trabalhadores que, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) [35], é uma das mais estressantes?

Quando Paulo Freire elabora o conceito de educação bancária, a ser combatida, o que se concebe é justamente a noção de um conhecimento que deposita sobre algo, e esse algo é o corpo. O corpo é visto, nesse modelo educacional, como receptáculo de um saber depositado. Assim, recusar a educação bancária significa combater essa forma de corpo-receptáculo. Porém, é preciso esclarecer que, dentro desta perspectiva bancária e opressora, o professor não é apenas o agente depositador, mas também um corpo depositário, onde por anos decantaram conhecimentos que ele agora ensina. Portanto, a subversão deste modelo depende de compreender que se trata de uma visão sistêmica, imersa em um mundo capitalista, segundo as quais os corpos – de alunos e de professores – são meros receptáculos utilitários.

Como ensinar os professores, apenas através do convencimento teórico e da leitura, de que eles não façam de seus alunos receptáculos se os seus corpos, durante a sua formação básica e superior, estiveram presos a carteiras imóveis? Se é dessa forma, imóveis, que construíram o seu conhecimento e este foi incorporado? Se, diante de uma sociedade capitalista e, portanto, violenta, a forma mais fácil de manter os alunos disciplinados, é de fato manter seus corpos separados, estáticos, em fileiras?

Uma das coisas que distingue o corpo em ato de professar dos outros trabalhos é a sua dimensão espetacular, o que aproxima o professor do ator. Diferentemente de profissões em que o trabalhador se relaciona diretamente apenas com seus objetos de trabalho, o professor se relaciona necessariamente com outras pessoas, espelha-se nelas e é por elas espelhado. Ao mesmo tempo em que vê, é visto. E é justamente esse espelhamento a raiz da palavra espetáculo: o trabalho do professor é um trabalho espetacular, de *mímesis* mútuas e múltiplas, entre corpos que se veem, tal como o é o do ator.

[35] Consta em publicação no site da UNICAMP, conforme indicado nas referências bibliográficas.

O professor é, portanto, um performer. O seu ato de professar pode ser entendido também como um gesto de performar o conhecimento, e isso nada tem a ver com uma perspectiva transmissiva, centrada no professor. Performar o conhecimento, quer este se apresente na forma de um jogo, de uma questão para o debate, ou de um texto para ser lido coletivamente, pode ser entendido como o instaurar de uma experiência, uma situação propícia a aprendizagens. Trata-se de evocar objetos, signos, símbolos que possam ser experimentados, construídos e reconstruídos, brincados pelos participantes.

Nesse sentido, propõe-se o pensamento sobre o híbrido professor-performer a partir de similitudes do lidar com o corpo de ambos os profissionais. Penso especialmente nas noções de *Habitus,* Improviso, Gesto e Presença como conceitos que permeiam ambas as práticas profissionais e que podem fomentar o debate sobre a performance do professor, na chave da pedagogia crítica e transformadora.

Habitus **Docente**

Perrenoud define o *habitus* como sendo *"um conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação"* e completa que *"Bordieu explica a gênese do habitus pela interiorização de limites objetivos, por um aprendizado através de tentativas e erros que progressivamente vai selecionando respostas adequadas ao ambiente físico e social".* (Perrenoud, 2001, p.162) A partir da associação entre esta definição de *habitus* com a noção de incorporação (*embodiment*) podemos concluir, com Perrenoud, que o *habitus* de um professor está inscrito no seu corpo, na forma dos seus gestos, na sua voz, no seu olhar, na forma como ele desempenha, performa o seu papel em sala de aula.

O próprio Perrenoud remete ao corpo (p. 162) quando diz que o *habitus* de cada um se molda a partir mecanismos, ou disciplinas (no sentido Foucaultino) e também a partir das mais rigorosas formas de educação familiar, militar, do trabalho, religiosa, etc. É preciso acrescentar que o *habitus* não é algo que se defina a partir de determinado momento, mas que se vai constituindo no processo da vida e que está, bem como a noção de Ser, em constante mutação. Também Merleau-Ponty discorre sobre a relação entre hábito e corpo:

> O hábito exprime o poder que temos de dilatar nosso ser no mundo ou de mudar de existência anexando a nós novos instrumentos. Pode-se saber datilografar sem saber indicar onde estão, no teclado, as letras que compõem as palavras. Portanto, saber datilografar não é conhecer a localização de cada letra no teclado, nem mesmo ter adquirido, para cada

> uma, um reflexo condicionado que ela desencadearia quando se apresenta ao nosso olhar. Se o hábito não é nem um conhecimento nem um automatismo, o que é então? Trata-se de um saber que está nas mãos, que só se entrega ao esforço corporal e que não se pode traduzir por uma designação objetiva. O sujeito sabe onde estão as letras no teclado, assim como sabemos onde está um de nossos membros, por um saber de familiaridade que não nos oferece uma posição no espaço objetivo. (Merleau-Ponty, 1999, p.199)

Evidencia-se, portanto, em Merleau-Ponty, uma noção de hábito que, assim como para Perrenoud, não se identifica com automatismo, mecanicismo ou rigidez, mas com um saber que se faz carne, familiar. Para Perrenoud, *"parte importante da ação pedagógica apoia-se em rotinas ou em uma improvisação regrada, que evocam mais um habitus pessoal ou profissional do que saberes"* (Perrenoud, 2001, p.163), isto é, a performance do professar diário é construída a partir de um conjunto de práticas incorporadas sobre as quais não necessariamente pensamos, porque já fazem parte da constituição do nosso ser. E a pergunta que interessa a Perrenoud, é

> saber como conceber uma formação deliberada do *habitus* profissional, orientada por objetivos, mas aberta, respeitosa à pessoa, que não retroceda à 'instrução disciplinar', nem ao simples aprendizado por tentativas e erros [...]. (*Idem*)

No que se refere à formação de uma consciência com o corpo do professor, pergunta-se se é possível que a formação de professores não se apoie somente na formação intelectual do sujeito, mas em uma formação do ser que compreenda corpo e mente como um todo, e que este *habitus* seja construído (e não moldado) a partir de vivências acadêmicas e não acadêmicas para uma compreensão holística de sujeitos em formação que formarão outros sujeitos, sem a pretensão de um acabamento em nenhum dos lados. Sejam formações por meio do teatro, da dança, dos esportes ou das artes marciais, o que parece importar é que o professor em formação (ou seja, todos os professores), procurem vivências corporais que os permitam desconstruções e reconstruções de seus próprios saberes incorporados. Cito, como iniciativas nesse sentido, alguns exemplos de configurações possíveis para formações do professor calcadas no corpo.

A primeira é a formação para-acadêmica do Lab_Arte na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em que alunos oferecem oficinas de práticas artísticas para

outros alunos e membros da comunidade, na forma de núcleos de extensão. O Lab_Arte foi criado por iniciativa dos alunos de Pedagogia da Faculdade de Educação que sentiam falta de vivências práticas em Artes em sua formação, entre os anos de 2004 e 2006. Nele, alunos ensinam alunos sobre práticas artísticas as mais variadas, sem a pretensão de formar artistas, mas de vivenciar e partilhar processos artísticos coletivamente.

No ano de 2018, momento em que escrevo este texto, o Lab_Arte conta com as oficinas de Escrita Dançada, Dança Indiana, Brincalhoada, Teatro, Palhaçaria, Coral, Música, Capoeira Viva, Narração de Histórias, Varal de Memórias, Fios e Tramas, Africanidades, Arte e Sagrado, Cinema, Rádio, Fotografia e Performance & Intervenção. Os núcleos são semestrais, ministrados por quaisquer pessoas que tenham vivência anterior nas linguagens a que se destinam, e contam horas de estágio para os alunos de pedagogia ou licenciaturas participantes.

Imagem 6 – Cartaz de Divulgação Lab_Arte 2018

Acervo de Imagem particular, divulgada em redes sociais entre os meses de Julho e Agosto de 2018. O design é de Camila Teresa da Silva.

Além disso, as experiências do Lab_Arte têm servido de base para pesquisas de mestrado e doutorado dos alunos da Programa de Pós-Graduação da FE-USP, e se somam a atividades de Saraus e Palestras, no âmbito das relações entre arte e educação. Ainda que o foco exclusivo de todas as oficinas do Lab_Arte não seja o corpo, o que se evidencia, tanto pelo tema dos núcleos como pela própria proposta do laboratório, é uma formação do professor calcada em experiências físicas e perceptivas distintas das disciplinas teóricas convencionais.

O cartaz de divulgação dos núcleos do segundo semestre de 2018 dá um pouco da dimensão que o laboratório tomou dentro da Faculdade, advindo de uma necessidade dos próprios alunos experimentarem formas outras de ensinar e aprender (Imagem 6). Ao longo do ano de 2018, eu fui responsável pelo núcleo de Performance & Intervenção, que se propunha a pensar relações entre a arte da performance, a intervenção artística e o âmbito da educação (Imagem 7).

Imagem 7 – Cartaz de Divulgação do Núcleo de Performance & Intervenção

Fonte: Acervo particular. Imagem divulgada em redes sociais entre os meses de Julho e Agosto de 2018. O design gráfico bem como as fotos que o compõe são meus.

Nesta oficina, a qual ministrei por um semestre, os alunos experimentaram formas de encarar dilemas contemporâneos trazidos por eles próprios a partir de paradigmas da linguagem da arte contemporânea, através do corpo. Dois dos temas que emergiram no núcleo foram: o suicídio de jovens nas instituições de ensino paulistas e a mecanização dos processos escolares. Sobre este último, a vídeo-performance que realizamos [36] , bem como a divulgação do núcleo que segue, testemunham um pouco do que foi esta experiência.

Como segundo exemplo de inserção do corpo na formação docente, cito a Profa. Necla Köksal que, docente da Universidade de Pamukkale, na Turquia, leciona teatro (*drama class*) para futuros pedagogos. Segundo a Professora Köksal, os jogos teatrais, como os do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, são uma importante ferramenta porque mantem os professores alertas sobre a importância do tom de voz, do contato visual, gestos, tanto quanto a das palavras para a sua comunicação. Ainda segundo Köksal, após pesquisa realizada com futuros professores que passaram por experiências de percepção corporal em suas formações,

> Os candidatos a professores, conscientes da importância do tom de voz, contato visual, gestos e mímica, bem como palavras para se comunicarem, são da opinião de que improvisações em duplas e em grupo são úteis na transmissão de sentimentos e pensamentos ao corpo, para o desenvolvimento dessas habilidades. Neste estudo, compreende-se que a percepção dos candidatos a professores sobre os seus corpos e mentes mudou. O que ficou evidente, é que a opinião de que o corpo era um assistente da mente e, portanto, menos importante que ela no processo de construir significados, também mudou. [37]

A Profa. Necla Köksal ministrou a palestra *Teaching values across the curriculum* na EEFE-USP, no Centro de Estudos Socioculturais do Desenvolvimento Humano, a convite

[36] A vídeo-performance pode ser conferida em < https://www.youtube.com/watch?v=Y_Pc_bz82mM > Último acesso em 07 de Abril de 2019.

[37] Este texto consta do acervo pessoal, ainda aguardando publicação, da professora Köksal, que também participou da banca de qualificação desta dissertação e que a mim confiou este artigo. A Tradução é minha. No original: "Teacher candidates who are aware of the importance of voice tone, eye contact, gesture and mimics as well as words to communicate, state that are of the opinion that two-person and group improvisations are useful for conveying feelings and thoughts to the body for the development of the aforementioned. In this study, it is understood that the perceptions of teacher candidates about body and mind changed. It has been seen that opinion based on the fact the mind is more important than the body in learning and that the body is the mental assistant in the process of creating meaning have changed."

do Grupo Interdisciplinar PULA, coordenado pelas Professoras Dras. Ana Cristina Zimmermann e Soraia Chung Saura, e a oficina *Perception of the body* no Lab_Arte da FE-USP, ambas em 10 de Novembro de 2017, das quais participei (Imagem 8).

Imagem 8 – Oficina *Perception of the Body* com a Profa. Köksal

Fonte: Blog do Lab_Arte. Fotografia da Profa. Dra. S. C. Saura. Na foto: A Prof. Necla Köksal, ao centro, explica a dinâmica do jogo, na sala do Lab_Arte na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tratava-se de um jogo de *mímesis* corporal, em duplas. A proposta era apresentar o trabalho que a Profa. Köksal realiza com seus alunos de Pedagogia, na Turquia

Como terceiro exemplo, cito o artigo de Harry Dawe, *Teaching: A Performing Art.* Ao defender que o ensino é uma arte performática, Dawe (1984) defende a ideia da

> (...) dissolução das escolas de educação. Essas escolas têm feito um trabalho digno de crédito ao treinarem gestores escolares públicos e ao organizarem a pesquisa sobre o aprendizado humano. Mas, no treinamento de professores, elas têm manifestado fracassos, porque a arte do ensino e a

> ciência da pesquisa em educação são atividades completamente distintas. (p.459) [38]

O argumento central do texto de Dawe para o fracasso das escolas de educação no treinamento de professores é que estas adotam uma visão cientificista do ensino, como se a educação fosse um tipo de medicina, ou ciência exata e determinista, e não uma arte performativa. Em Dawe, a problemática do corpo emerge na medida em que o autor propõe que as escolas de formação de professores sejam *"escolas/estúdio"* em que os professores sejam treinados na arte da "*excitação*" dos jovens, praticando a docência com alunos reais diante de si.

Em tempo, levanto, pelo menos, dois problemas no argumento de Dawe. O primeiro se refere ao reducionismo da "*arte do ensino"* à *"excitação"* dos jovens, o que pode remeter a ideia do professor-*entertainer*, tão criticado por Elyse Pineau (2010). Ainda que a crítica de Pineau seja válida, considero pelo menos corajosa a ideia da dissolução das escolas de formação de professores e a sua substituição por estúdios, no sentido de uma proposição de uma formação mais prática, corporal, sensorial, e menos teorizante/cientificista do professor. Esta proposta é bastante radical, justamente porque ataca a base sólida (para não dizer petrificada) do que tem sido o ensino universitário, calcado apenas no exame abstrato dos problemas, e porque traz parte da dinâmica formativa prática, do que hoje é o estágio, para dentro da escola de formação de professores, propondo uma forma laboratorial de treinamento docente. Além disso, ao propor a palavra "*estúdio*" e a aproximação com a arte, o autor me sugere possibilidades aproximativas com o que são as escolas de arte, ou mesmo de propostas de inserção da arte e do corpo no ensino de professores, a exemplo do Lab_Arte e do trabalho da Professora Köksal, supracitados.

Outros problemas nos argumentos de Dawe estão ligados à consideração da vocação docente como algo inato, e não aprendido, o que revela um preconceito antiquado do autor com a própria visão de aprendizado artístico. Expõe, sobretudo, uma concepção de educação como algo que se limita pela posse de um talento. Para ele, assim como a arte, a docência seria uma habilidade que não pode ser aprendida, mas apenas desenvolvida e treinada, e o

[38] Tradução minha. No original: "(...) the dissolution of schools of education. Schools of education have done a creditable job of training public school administrators and of organizing research on human learning. But in the training of teachers, they have been manifest failures, because the art of teaching and the Science of educational research are completely different activities".

processo da formação nos tais estúdios serviriam para "*selecionar*" e "*eliminar*" aqueles que não tem aptidão para a profissão. Não pretendo avançar na defesa ou na crítica do autor, cujo contexto de escrita deveria ser melhor circunscrito se quiséssemos compreender as visões de mundo que o embasam. No entanto, me parece que, apesar de todos os apontamentos críticos a seu texto, sua menção aqui se justifica pela radicalidade na proposição de novas maneiras de encarar a dimensão performativa do ensino na formação de professores, através de uma perspectiva prática, em que o corpo do professor-aprendiz seja posto em jogo.

O objetivo dessas práticas (per)formativas visaria desconstruir aquilo que Perrenoud descreve, como uma forma do surgimento do *habitus*: *"Alguns professores apegam-se a uma postura, a um modo de se movimentar, de ocupar o espaço que não tem relação com a sua estratégia didática".* (Perrenoud, 2001, p.167) Neste último sentido, o *habitus* converte-se não em potência de improviso, mas em consolidação de vícios, cuja desconstrução é sugerido por Pineau:

> Hábitos podem ser quebrados; o que foi aprendido pode ser desaprendido; e novas maneiras de ser podem ser desenvolvidas, sendo mais capacitadoras do que as maneiras antigas. A disciplina da performance, argumenta a teórica de dança profissional Ann Cooper Albright, oferece métodos práticos para o rompimento, a quebra e a reconstrução dos hábitos naturalizados do corpo. (Pineau, 2013, p.42-43)

Esses vícios de performances corporais que se repetem parecem ser um traço marcante de professores que solidificaram a sua performance, a partir de modelos que, ao longo do tempo, mostraram-se eficazes, como se os alunos, a escola e eles mesmos não tivessem mudado. E é essa lida com as mudanças do meio o ponto nevrálgico do texto de Perrenoud. Para ele, o *habitus*, quando não se manifesta na forma de rigidez, pode ser o esteio de uma performance do professar que se dá, quase sempre, na incerteza. Se a prática docente é, a todo momento, atravessada pelo acaso e o imprevisto, um *habitus* treinado garante a aceitação do erro e aumenta a chance de acerto no improviso. E aqui a analogia com o trabalho do ator é auto evidente:

> Para agir na urgência, às vezes, o ator mobiliza 'reflexos', no sentido próprio do termo, ou esquemas que provêm 'ele nem sabe de onde' e que não dão muito espaço à reflexão. [...] Porém, Bordieu insistiu justamente no fato de que não reagimos ao acaso, mas em função de nosso habitus, na ilusão da espontaneidade e da liberdade. (Perrenoud, 2001, p.168)

Do Improviso *Kairos* ao Texto

Na formação do ator, muito se dedica ao estudo da improvisação, que consiste no treino dos reflexos e da faculdade de imaginação, colocando-se em uma variedade de situações psicofísicas que instam a agir no calor da hora. Trata-se de uma visão bastante particular sobre o conceito de criatividade, segundo a qual a criação é, não fruto de uma inspiração divina ou do espontaneidade do acaso, mas de um processo de montagens, reconfigurações, justaposições do já existente. A criação do improviso depende, portanto, da produção de um repertório que será a fonte dessas reconfigurações futuras, não como um autômato, mas a partir de um processo complexo onde a imprevisibilidade e, portanto, a potência do erro é um ingrediente participante. A leitura, o contato com obras de arte, as experiências de vida, o aprendizado formal, não-formal e informal, as observações de corpos alheios, tudo isso pode ser matéria prima a ser (re)montada no improviso do gesto do ator.

Schechner chamará, nos Estudos da Performance, esse processo de montagem, a partir de fragmentos de ação, de comportamento restaurado (Schechner, 2002). Para este autor, os nossos gestos cotidianos nunca são novos, mas reconfigurações de comportamentos que já vivemos e que são montados, da mesma forma como um diretor de cinema monta um filme, recortando e colando trechos de ações, para posicioná-las em uma narrativa que faça sentido naquele momento. Assim, o que chamamos de agir no improviso é a restauração de comportamentos que, quanto mais repertório de vivências físicas tiverem, mais possibilitarão uma performance presente e atenta aos estímulos que a atravessam.

A formação de um *habitus* docente reside, portanto, sobre um paradoxo: de um lado, pode levar à consolidação de práticas mecanizadas, aparentemente eficazes, de gestos, posturas, movimentações em sala, olhares, tons de vozes sempre idênticos, monocórdicos, que se repetem, ano após ano, desatento às mudanças do meio; de outro, pode levar à formação contínua de um repertório rico para a improvisação a cada dia, segundo os fatores do ambiente, segundo os desejos, as motivações, os novos olhares e as pessoas com que cada professor se depara, num processo de formação que é coletivo. Neste último sentido, a performance de um professor, o professar, será visto como uma improvisação cujo esteio, cada vez mais rico, o permitirá lidar com as novas situações que surgem na cena que é a sala

de aula, em jogo com os outros atores que são os alunos. É o que Bicalho e Tomasi (2017) chamam, citando Jorro, de senso de Kairos:

> O senso de Kairos: revela o senso de improvisação de intuição, de instante em sala de aula. Um fato não previsto, um comentário inesperado feito por um aluno, pode se transformar em um evento favorável. O senso de Kairos aparece no gesto oportuno, emergente. É uma característica contígua da liberdade de agir que é um elemento do gesto profissional. O professor diante do que podemos chamar de ocasião favorável, pode a partir da improvisação mudar o curso de sua aula oferecendo aos alunos algo muito mais rico do que o previsto. (p.8)

No universo teatral, a improvisação é tomada no seu sentido amplo, isto é, não se improvisa apenas quando algo dá errado no planejamento. Antes, toda ação cênica terá sempre um grau de improviso, porque, por mais ensaiada que o tenha sido, ela leva em conta fatores ambientais que não podem ser previamente calculados e que alteram o curso do previsto, do planejado, do roteiro, do ensaio, do texto.

E aqui introduz-se outro conceito que contribui à hibridização das práticas do professor e do performer através do corpo: a noção de texto/partitura, no caso do artista, e de plano de aula, no caso docente. A partitura é o roteiro ou, ainda, a dramaturgia e refere-se ao texto que deve ser executado, a um planejamento de aula elaborado sobre um tema ou objeto do saber. Em algumas tradições, tanto no Teatro como na Pedagogia, o Texto era visto como intocável, imutável, venerável, porque também o era o conhecimento. O conhecimento, na pedagogia, tinha uma ligação com um saber divino, circundado por uma aura à qual se devia enorme respeito. No teatro, até a primeira metade do Século XX, não se mudava uma palavra do cânone shakespeariano, temendo que dele se mudasse a métrica.

No entanto, nas noções mais contemporâneas de performance e de pedagogia, tanto o texto cênico quanto o plano de aula, contendo o conhecimento a ser aprendido, se deslocam, desterritorializando-se. Os conhecimentos deixam de ser um ideal a ser atingido para ser uma, entre tantas, matérias com a qual se pode trabalhar. E, se hoje, mesmo para quem ama Shakespeare, o texto canônico pode ser alterado em encenações cada vez mais profanas, que desconstroem a métrica original em nome dos sentidos que o texto evoca nas plateias contemporâneas, também a partitura do plano de aula, nas pedagogias críticas, torna-se uma obra aberta à apreciação, negociada com os alunos, uma vez que o conhecimento não está dado, mas é algo passível de ser construído. Além disso, o avanço

das tecnologias no sentido da constituição da sociedade da informação, que disponibilizam o acesso a formas de conhecimentos cada vez mais democráticas e capilarizadas nas redes sociais, também contribuem na dessacralização do conhecimento como algo que pertencia, antes, exclusivamente ao Livro do Professor.

Nesse sentido, há um deslocamento da performance do professar. Se antes, o ator decorava o texto para que a ele não escapasse uma palavra da rígida poética e o professor exibia o livro didático como uma Bíblia, do qual a verdade emanava, hoje, ator e professor, ou esse híbrido professor-performer, tem a oportunidade de ver o texto como um material para ser jogado, brincado, construído, criado. Isso não significa dizer que não existam verdades e mentiras, mas que toda verdade é passível de negociação, é fruto de uma construção histórica que pode ser manipulada e que, como diria o poeta Bertholt Brecht em uma frase muito conhecida, *"*nada deve parecer impossível de mudar".

Gestos, empréstimos teatrais à teoria pedagógica

Ao novo texto da aula, incorpora-se a dimensão do gesto. Segundo Merleau-Ponty,

> É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo "coisas". Assim "compreendido", o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retomo, ele se expõe no próprio gesto — assim como, na experiência perceptiva, a significação da chaminé não está para além do espetáculo sensível e da chaminé ela mesma, tal como meus olhares e meus movimentos a encontram no mundo. (Merleau-Ponty, 1999, p.253)

Se o sentido do gesto e a sua forma (a estrutura do mundo que o gesto desenha) confundem-se, tanto no professor quanto para o ator, as relações entre os corpos em presença definem uma nova textualidade, um novo tecido de conhecimentos em contato. Quando o texto clássico do plano de aula deixa de ser o epicentro da aula, é na relação dos corpos no espaço, suas ideias encarnadas, negociações, que recai o interesse.

Anne Jorro, autora de textos sobre os gestos profissionais, em especial do caso da docente, ao se propor à pergunta "*o que é um gesto profissional?*", responde com o que chama de "*um desvio pictórico*" (Jorro, 1998): ela lembra o gesto que Deus dirige à Adão

na criação do mundo, na célebre pintura de Michelângelo, no teto da Capela Sistina. Segundo a autora, a dimensão do gesto de Deus tem, nessa pintura, um significado que ultrapassa o simples movimento dirigido a alguém, mas endereça uma mensagem de pretensão universalizante (Jorro, 1998). O gesto, aqui, deve ser entendido em suas dimensões expandidas, simbólicas, interpretativas, expressivas, que mergulham o espectador num oceano de percepções, e não apenas como movimento dotado de intencionalidade funcional.

A intenção do gesto (ou, etimologicamente, a sua tensão interna) deve ser investigada na relação que ele cria com o destinatário do gesto, na sua pretensão intersubjetiva de afetar o outro. Quando pensamos que o destinatário do gesto do professor é o aluno, cabe refletir, numa perspectiva simbólica, que o gesto profissional do professor será sempre um gesto passível de múltiplas interpretações, para além da intenção funcional que o seu autor (o professor) lhe quis atribuir inicialmente.

Para a autora,

> (...) os gestos constituem-se num elo entre o polo singular do sujeito e outro polo, mais geral, cuja ênfase reside na atualização das habilidades profissionais. O gesto, entendido como desejo de inscrição de um traço que fale da biografia do seu autor, atesta sua matriz simbólica que o faz surgir para si e para os outros. Seu poder radiante revela a intersubjetividade que o constitui como um movimento. Torna-se pleno na efemeridade do relação com o outro. Como é pensado para si e para o outro, abre diferentes registros de diálogo. (Jorro, 1998, p18) 39

Nesse sentido, o gesto do professor abre caminhos para diálogos múltiplos que sobrepujam a dimensão do acordo pedagógico óbvio. Cada aluno interpreta do professor significados que vão além daquilo que foi conscientemente pretendido no gesto, porque se vale de seu repertório próprio de significações para esta hermenêutica do movimento. Os gestos do professor, portanto, não podem ser apreendidos de um modo demasiado classificatório, como se existissem gestos pedagógicos e gestos não-pedagógicos, afinal,

[39] Tradução minha. No original: "(...) les gestes constituent un lien entre le pôle singulier du sujet et le pôle plus général qui met l'accent sur l'actualisation des compétences professionnelles. Le geste entendu comme désir d'inscrire une trace qui parle de la biographie de son auteur témoigne d'une matrice symbolique qui le fait surgir pour soi et pour autrui. Son pouvoir de radiance révèle l'intersubjectivité qui le constitue en tant que mouvement. Il devient un plein dans l'éphémère de la relation à l'autre. Comme il est pensé pour soi et pour l'autre il ouvre différents registres de dialogue."

todo gesto, em uma situação de aula, ganha uma dimensão pedagógica, instaura uma dinâmica interpretativa, porque está inscrito no complexo sistema polifônico que é a aula.

Assim, não se trata de aprender gestos profissionais ou de "controlá-los", em uma pretensão totalizante de ser o senhor de si, pois, mesmo que isso fosse possível, as variantes interpretativas que mesmo um gesto claro, didático, explicitado pode ter são incontroláveis. Porém, Jorro sugere um processo de construção de si, autodeterminação permanente, *autopoiese* (Varela e Maturana, 1995) ou, ainda, para usar um termo de Foucault, a quem a autora faz várias referências em seus artigos, "tecnologias de si". Trata-se de um processo permanente de autoexame, no sentido de reencontrar, através da observação de si e dos seus gestos, com um olhar excêntrico, que sai para fora de si mesmo, distanciando-se de si, como um exercício fenomenológico.

O objetivo central de Jorro é que esse autoexame e este vocabulário constituído sobre gestos e ações profissionais permita aos professores falarem de si, narrarem a sua experiência e a sua prática pedagógica através da descrição da fisicalidade, num processo de reconhecimento, pelos docentes, de sua própria formação e trajetórias profissionais, como numa auto-etnografia. Ainda, Jorro afirma que grande parte dos gestos profissionais dos professores são aprendidos ao longo de sua vida, de modo mimético, ao observarem outros professores, quando eles mesmos eram alunos, ou em situações análogas da sua vida.

Sabatini expressa isso ao dizer que *"é claro que qualquer um que ensina representa de alguma forma as performances de seus professores ou ensina de acordo com papéis culturais e historicizados familiares"* (2014, p.480) Estes papéis sociais, expressão que se vale do termo teatral "papel" para designar um personagem em uma dramaturgia, são explorados por Vick e Martinez (2011) na ideia de posições do sujeito, "*subject positions*", que variam nas dimensões meramente biológicas (macho/fêmea; adulto/criança) e também das relações biológicas (pais/filhos), bem como dos papeis e status adquiridos cultural ou socialmente (professor/aluno) (Vick e Martinez, p.181).O conceito de *mímesis*, aqui, é fundamental, pois é através dele que os aprendizados dos gestos de cada papel social se dão. Em Takahashi (2010), *"Segundo o biólogo Richard Dawkins, existem unidades replicáveis de conceitos e ideias, denominados por ele de memes, que os homens transmitem entre si, num processo de simbiose com o ambiente, e que vão sendo repassados como códigos genéticos" (p.140)* de pessoa para pessoa. O meme seria, então, uma espécie de replicador de informações culturais, que vão sendo transmitidos por processos miméticos (de repetição,

imitação, criação, de corpo para corpo), como unidades culturais físicas, surgindo *"por combinação e transformação de velhos memes"* (Katz, 2010, p.77) Neste sentido, *"Cultura e Biologia, então, passam a ser entendidos como espaços onde ocorre exploração e transformação de informação através de variação, seleção, replicação" (idem).* Em Jorro (2006),

> O professor mobiliza gestos de ofício pré-existentes, que ele já encontrou em sua vida pessoal, que observou, estudou, apreendeu, interpretou, recusou e ajustou em seu próprio repertório para trabalhar. Essa dimensão mimética da ação é observável nos estereótipos da ação educativa: colocar os alunos em fila no recreio, fazer a chamada, se posicionar diante da mesa, circular pela sala de aula... ao constituir a construção dos gestos de ofício, a aprendizagem mimética pode às vezes deixar traços problemáticos: em algumas situações, práticas de avaliação da classe desdobram gestos autoritários. No campo da avaliação, os professores têm uma memória da atividade avaliativa em termos de autoridade (ou mesmo humilhação), aconselhamento e acompanhamento. Esta impregnação dos gestos avaliativos não pode ser subestimada em esquemas de formação profissional. (p.3)[40]

Ou seja, os gestos profissionais do professor são uma síntese repertoriada, ou, como Jorro chama, bricolagem dos gestos que ele conhece, que incorporou ao longo da vida. Esta bricolagem remete, então, ao processo de comportamento restaurado de Schechner, que citei anteriormente, para falar sobre a dimensão do improviso. A dimensão teatral, performativa do gesto, volta a se anunciar.

Segundo Messias e Dolz (2015),

> Os gestos didáticos, tais como postulados pela equipe de pesquisadores da Didática das Línguas do grupo Grafe, inspiram-se na noção de "gestus" criado pelo dramaturgo Brecht, que diz respeito não apenas à simples gestualidade não verbal, mas também à possibilidade de criar atitudes genéricas/gerais que os gestos podem realizar, abarcando o tom de voz,

[40] Tradução minha. No original: "L'enseignant mobilise des gestes du métier qui lui préexistent, qu'il a déjà rencontrés dans sa vie personnelle, qu'il a observés, étudiés, perçus, interprétés, refusés, et réajustés selon son propre rapport à l'activité professionnelle. Cette dimension mimétique de l'agir est observable dans les stéréotypes de l'action éducative : mettre en rang la classe dans la cour de récréation, faire attendre le groupe avant de franchir le seuil de la classe en insistant sur la forme du rang, faire l'appel, se positionner devant le tableau, circuler dans la classe… Tout en participant à la construction des gestes du métier, les apprentissages mimétiques peuvent parfois laisser des traces problématiques: dans certaines situations, les pratiques évaluatives prolongent des gestes autoritaires. Dans le champ de l'évaluation, les enseignants ont une mémoire de l'activité évaluative en termes d'autorité (voire d'humiliation), de conseil et d'accompagnement. Cette prégnance de la gestuelle évaluative ne peut être sous-estimée dans les dispositifs de formation professionnalisant."

> toda a gestualidade, as atitudes, a vestimenta, enfim, toda a caracterização da personagem pelo autor. (p.52)

Em Brecht, a expressão *gestus* transcende a de um movimento com intenção, pois se refere ao todo da cena, a compreensão social que aquele gesto materializa, o gesto da personagem é observado não como movimento deslocado ou "em si", mas dentro do sistema de relações sociais (de classe, de gênero, de raça, etc...) em que ele se insere. Mais uma vez, o teatro empresta definições importantes ao campo pedagógico: a investigação das performances do professar não se dá sobre o gesto como movimento isolado, ou pela simples beleza do seu desenho. A beleza ou, antes, a estética do gesto insere-se no contexto das relações de uma sala de aula. Vejamos como isso aparece em Jorro (2006):

> Os arranjos cênicos, as formas do enfileiramento das carteiras são possibilitadas pelas dinâmicas dialógicas postas em prática pelo professor (Bucheton 2005). Assim, *"na mesma situação de aula o professor pode situar-se sobre a cena frontal (encarando toda a turma), em uma cena dual (diálogo específico com um ou dois alunos em uma mesa), nas cenas de pequenos grupos, e ele pode também observar especificamente e intervir nas cenas dos bastidores, onde os alunos jogam vários jogos, observando a cena privada que se manifesta nos olhares e no corpo dos estudantes silenciosos".* Arte do malabarista, arte do leque, tantas expressões metafóricas para valorizar a pluriagenda do professor. (p.8) [41]

Defendo que estes gestos de observar, a que se refere Bucheton, citada por Jorro, são também gestos do olhar e eles definem maneiras de instauração pedagógica diversas. Um professor que, por exemplo, só encare a turma como um bloco, situando-se sempre na cena frontal da sala, sem jamais deter seu olhar individualmente sobre um ou outro aluno, encarando-os sempre como uma massa genérica, perfaz um gesto muito significativo. De um lado, ele será permissivo ao aluno que queira se abster de se manifestar, se esconder na massa amorfa dos alunos, sem jamais se colocar, ausentando-se mesmo estando presente, e de outro ele será incapaz de avaliar os alunos na sua individualidade, observando as

[41] Tradução minha. No original: "Les arrangements scéniques, les emboîtements de cadres sont rendus possibles par la dynamique dialogique mise en place par l'enseignant (Bucheton 2005). Ainsi, « dans une même situation de classe l'enseignant peut circuler sur la scène frontale (toute la classe), sur la scène duale (dialogue spécifique avec un ou deux élèves à une table), dans les scènes de groupes restreints, il peut aussi surveiller de près et intervenir sur les scènes de coulisse où se jouent entre les élèves des jeux divers, tout en observant la scène privée qi se manifeste par les regards et le corps des élèves silencieux. » Art du jongleur, art de l'éventail, autant d'expressions métaphoriques pour valoriser le pluriagenda de l'enseignant."

diferenças de pontos de vistas que podem surgir em um tema. Já o professor que elege os seus preferidos, dirigindo-lhes sempre o olhar terno e interessado, enquanto aos outros dirige um olhar genérico e despretensioso estará dizendo, sem dizer, o que espera de cada aluno, criando castas de alunos apenas com o seu olhar.

Recorro, neste ponto, a dois relatos anônimos extraídos do artigo de Launay (2010) sobre a formação em dança, para analisar esta dimensão silenciosa e poderosa do gesto docente. Ambos se constituem em relatos de alunos sobre seus professores:

> - Durante a aula, ele trabalhava muito com cada pessoa, sem por isso se demorar demais em um único aluno. Seu ensino era extremamente vivo. Algo de muito rápido circulava: abundância de informações, alternância entre rir, ficar sério, exposição de um pequeno aspecto teórico. (Launay, 2010, p.92)

Neste segundo, a professora fala com as palavras, mas é na forma do que ela diz que reside o gesto que me parece fundamental, do qual grifo algumas palavras:

> - Essa professora **me fez** realmente amar o trabalho técnico. Ela falava do prazer, do artístico, da sensibilidade. Mas para alcançar o ideal artístico do qual ela falava, eu me tornei anoréxica. Eu não lhe falei disso, mas mesmo assim é muito importante. (...) Essa professora me dizia: "Seria bom se você perdesse alguns quilos." Ela o dizia **muito docemente**. **Não era em nada uma bárbara.** Havia essa **atração sem aprofundamento** por uma imagem de corpo ideal para a dança. Eu queria corresponder ao máximo a essa imagem de que ela falava, **mesmo que involuntariamente, de modo subjacente.** É paradoxal. Ela indiretamente **me destruiu** durante um momento de minha vida e ela **me deu ao mesmo tempo muita força**. (Launay, 2010, p.88. Os grifos são meus)

Muitos aspectos podem ser ressaltados deste excerto, como, por exemplo, a análise do discurso da aluna sobre a leitura que ela fez da professora, a semiose de gestos pedagógicos que, nós, leitores, só podemos conhecer indiretamente, mediados por um relato particular, o que, em última análise, pode nos levar a uma injusta visão sobre esta professora em particular. Mas este não é meu objetivo aqui. Grifo os termos para ressaltar, justamente, os modos como os gestos silenciosos, não ditos, se dão e são lidos na dimensão didática.

A performance da professora, na visão desta aluna, é doce e não bárbara. A atrai e a adoece. A destrói e fortalece. E o que estes paradoxos revelam, mais do que a ação de uma professora específica, é a potência dos gestos encadeados de uma ação pedagógica, o que

eles podem fazer sobre alguém, para além daquilo que é efetivamente dito. A professora não diz "perca quilos, do contrário não será bailarina", mas, talvez, seja, paradoxalmente, a sua sugestão aparentemente doce ("seria bom que...") aliada a uma imagem de professora que seduz para a arte, para sensibilidade, que tenha adoecido a aluna. O gesto não precisou ser agressivo ou autoritário, para que fosse violento.

Marcelo de Andrade Pereira, no texto *A Dimensão Performativa do Gesto na Prática Docente*, postula que o gesto tem função de atualização e de concretização performativa (novamente, a palavra performance, em sua origem francesa, *parfournir*, completar, realizar completamente. A noção de completude aqui pode referir-se a um espaço vazio deixado pela teoria ou, ainda, pela intenção. O gesto concretiza porque completa esse vazio, realiza aquilo que era apenas abstração. Preenche, dá consequência a algo, performa, torna comportamento ou ato). Segundo o autor, a dimensão performativa do gesto

> permite postular uma *educação de ato* – como atualização de potência, para recobrarmos o sentido cunhado por Aristóteles do termo –, uma educação *atualizadora* não orientada por princípios meramente utilitários, técnico-instrumentais – signos de uma educação moderna, reducionista, estabilizadora e reprodutora de sentidos (sensações, significados, finalidades) – redentores e/ou pequeno burgueses; permite postular uma educação que não prejulga de funções, que não se reduz a um exercício infértil e retentivo de descrição-prescrição do real, de emudecimento do real. A *educação de ato* – que passa, como veremos, pelo gesto – é, com efeito e por efeito, estética. O sentido do performativo – manifesto numa dada acepção de gesto – remonta precisamente a essa noção e propriedade de realização, de atualização do possível. (Pereira, 2010, 557)

Isto porque o ato de comunicação, como o é o ato pedagógico, é um ato total. Não se faz apenas no plano das mentes, mas do corpo. A performance, aqui, é vista como o elo perdido entre a teoria e a prática, porque engendra a capacidade de incorporar, de dar corpo, através dos gestos, as intenções.

Presença

A potência atualizadora do gesto, ainda segundo Pereira (2010), se dá através da presença:

> O gesto articula como ato estético um conjunto de intrassignos; integrado ao corpo o gesto fala ao corpo como corpo. Há, contudo, no corpo algo que transborda a interpretação, que se manifesta na experiência (estética) como presença (material, concreta, objetiva). A dimensão performativa do gesto refere, assim, o processo de globalização desses sentidos, de significação plena e flutuante. (p. 561)

Ainda, em Zumthor *apud* Pereira, *"A palavra* (performance) *significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira imediata."* (2010, p. 561) Destituído do palco, em perspectiva frontal, no qual ele era o único ator do espetáculo, a performance do professor crítico parece ser análoga a dos atores no teatro contemporâneo em que um novo tipo de participação da plateia é requerida a todo instante e o espectador se torna cada vez mais ator (ou co-autor) do espetáculo.

O corpo do ator, bem como o do professor, é um corpo presente. Nesse sentido, outras abordagens poderão dissertar sobre o corpo do ator no cinema análoga às variadas formas de educação em vídeo, à distância, como possibilidades de uma presentificação mediada pelos ambientes virtuais. Aqui, nos interessa, ao contrário, a presença imediata, vivencial, do professor em relação aos seus alunos. Tanto como o ator, o trabalho do professor é constituído de olhares, palavras ditas e não ditas, gestos, movimentações no espaço, representações que constroem e reconstroem ficcionalidades e conteúdos. As presenças fundam a experiência da sala de aula e é a relação entre os presentes que constrói as teias que permitirão com que algum conhecimento seja, ou não, construído. Meyer Nunes cita o *Dicionário de Teatro* de Pavis, no qual presença significa:

> "(...) comunicação corporal imediata articulada no organismo do ator no aqui e agora. Não se trata de reduzir os processos de cognição à vida biológica, mas valer-se principalmente dela como esclarecedora de alguns entendimentos que têm levado para longe do organismo e seu funcionamento, o que recentes teorias já apontam como pertencente a ele (o organismo). Experiência que envolve o ator e o espectador, o conceito carrega uma certa aula 'idealista' e 'mística' porque é vivido e percebido cineticamente, no qual todo esforço para a simbolização e semiotização

> comungam com a presença não facilmente codificável do corpo e da voz do ator." (Pavis *apud* Meyer Nunes, 2010, p. 107)

O ator é treinado, na escola, para potencializar os sentidos da sua presença em cena e, de fato, por vezes, quando vamos ao teatro, sentimos que determinado ator, embora saiba as falas, embora saiba as marcações e não "erre" nada, embora o seu corpo esteja ali, é todo ausência e o fenômeno teatral ou não acontece, ou é prejudicado. Da mesma forma, muitos professores já estiveram diante de nós, verdadeiras sumidades do que se refere ao domínio do conteúdo a ser ensinado, sem, verdadeiramente, estarem ali. É possível mobilizar um aluno, desconstruir seus saberes, chamá-lo à participação, à ação, sem estar, como professor, presente? E por "presente" quero dizer embebido de vida, desejo, vontade, verdade, com cada membro do seu corpo, com o olhar, com os gestos, sem que isso signifique nenhum tipo de histrionismo ou artifício de comediante, mas apenas uma intenção física de quem se importa verdadeiramente com o quê diz, como diz, para quem diz.

Quando ingressei na rede pública estadual de ensino de São Paulo, uma professora bem mais velha do que eu, de vida e de profissão, me disse que era bom ver "rostos jovens" na educação, porque isso injetava uma nova energia para quem já estava "tão cansado e tão desiludido". O corpo dessa professora era visivelmente um corpo exausto, marcado pela exploração do trabalho, marcado pela desvalorização de uma profissão eminentemente feminina em uma sociedade machista, marcado por sua classe (média), marcado por ter estado diversas vezes doente devido ao trabalho, marcado por uma vida de docência com pouco reconhecimento. Ao mesmo tempo, posso me lembrar de alguns exemplos de outras professoras que, a despeito de seu tempo de serviço, mantinham uma força de presença invejável.

Em se tratando de corpo, é inegável que falar em presença está intimamente ligado a vigor físico, e que doenças do trabalho e a idade afetam diretamente esta presença. Se concordamos, no início, que o trabalho do professor é, além de mental, eminentemente físico, isso significa dizer que a performance do professor será afetada por sua condição física. Por outro lado, o conjunto de experiências que uma professora mais velha tem também afeta sua performance no sentido de que seu *habitus* está ricamente fortalecido de memórias inscritas neste corpo.

Igualmente, está claro que um ator de noventa anos não poderá exibir a mesma tônica corporal para acrobacias sedutoras que um de vinte, mas também é verdade que a sua imaginação, a sua capacidade de criar saídas para situações embaraçosas, está muito mais recheada de vida, o que o permitirá ser sedutor talvez não pela beleza (sempre relativa) de seus movimentos, mas pela intensidade da sua experiência, como quando alguém de cabelos brancos nos conta uma história vívida e repleta de ensinamentos. Assim, espero ter deixado claro que enfatizar o poder do corpo do professor na sua performance não significa valorizar o vigor físico, ou a capacidade de fazer movimentos de alta destreza, porque o corpo, encarado em uma perspectiva expressiva, é um fenômeno complexo. A performance do corpo baseia-se, antes, na habilidade de empregar voz, gestos, olhares para expressar os saberes disponíveis e incorporados criando situações de aprendizado presentes, verdadeiras, significativas.

E aqui retomo o conceito de atualização, em Marcelo de Andrade Pereira: porque, de fato, falar em atualidade e presença é remeter a um aspecto temporal. Presentificar ou atualizar (assim como re-presentar) evocam a capacidade de estar no momento presente, ou se fazer presente. Quantos discursos não se ouve, no campo da pedagogia, que parecem querer escapar ou fugir ao presente? Não posso contar quantas vezes eu já ouvi, no ambiente escolar, seja como aluno ou como professor, as frases: os alunos do passado eram mais disciplinados; a educação de hoje não é mais como antigamente; no meu tempo, a gente respeitava a escola; o que vocês estão aprendendo aqui, serve para o futuro; no futuro vocês verão a importância disto... A fuga da temporalidade presente instaura, assim, a desimportância da escola para o presente, uma vida que vive apesar do presente, com nostalgia de um aluno que não é aquele que está diante de si, usando a promessa do futuro como moeda de troca para o disciplinamento dos corpos.

Para Não Concluir

Procurei demonstrar, neste ensaio, a relevância de se pensar o *Habitus*, o Improviso, o Gesto e a Presença do professor para o professar significativo e comprometido com uma práxis crítica e transformadora. Paulo Freire diz que "*quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem.*

Pensar certo é fazer certo" (Freire, 2011, p.35) e a isto somo o pensamento do sociólogo Jean Jaures para quem *"Não se ensina o que se sabe, não se ensina o que se quer. Ensina-se o que se é."* (Jaures *apud* Pezin, 2012, p.336) Ora, ensinar o que se é, a partir da corporificação do saber, exige mais do que um professor que tenha a consciência do seu corpo, mas a construção de uma consciência **com** o corpo.

Aprender a Ser é um dos postulados para a Educação do Século XXI [42] e, em minha prática de sete anos como docente no ensino básico, tenho visto este postulado converter-se em uma série de regras morais baseadas em conceitos genéricos e pré-estabelecidos. Se, novamente, concordamos com Freire que *"o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital"* (Freire, 2011, p.50) diremos então que a única forma de aprender a Ser é sendo, ou seja, no próprio curso das ações diárias, a partir da corporificação das práticas através dos gestos (gestos com os membros, com o olhar) que significam e que revelam um currículo que não está previsto.

Essa noção de inacabamento do ser, Freire partilha com Merleau-Ponty, que diz: *"sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total."* (Merleau-Ponty, 1999, p.269) Interrogar o corpo será sempre interrogar o Ser, em seu sentido amplo, para além do dualismo entre essência e aparência, já que a aparência, esta parte sensível do Ser, dele não se aparta.

O professor não é, senão, um corpo que, para além de seus aspectos meramente biológicos, se apresenta e se expande sobretudo a partir do gesto. Um corpo que professa por profissão e esse professar não é mais que um gesto expressivo do corpo no espaço, num presente imediato, um corpo em presença, diante de outros corpos, em relação intersubjetiva com eles. Um corpo, ao mesmo tempo, oprimido e opressor, reprodutor de lógicas que ele aprendeu do mundo e criador de novas lógicas.

Nessa seara, a saúde do professor cada vez mais debilitada e a escassez das disciplinas do e com o corpo na formação docente se refletem em uma performance do professar cada vez mais rígida. A tarefa é tornar a teoria carne de forma que, a esta encarnação, se some a memória do corpo, a intencionalidade própria a este corpo, onde

[42] Segundo o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (Delors et. al., 2003)

habita toda formação extra acadêmica do professor, a sua inclinação política, ideológica, seus desejos, tudo isso, inscrito ali, nos gestos daquela biologia.

Afinal, todos esses aspectos, em síntese dialética, se expressarão na prática docente, pois o que interessa é, com Merleau-Ponty, *"ser uma consciência, ou, antes, ser uma experiência",* isto é, *"comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles."* (Merleau-Ponty, 1999, p.142)

A Fábula do Incrível Homem Sobre a Montanha

No alto da montanha um incrível homem vivia
Por horas e horas e dia após dia
Em hierática pose, tal que um Buda
Sobre as pernas, olhar no horizonte vasto, meditava
Aura Maravilhosa, em torno de si, emanava
Sobre todos os que, de longe, da aldeia o viam

E era uma vez, a criança desavisada,
Q'a montanha subir, resolveu
Pra falar com o Homem que diziam ser sábio
Pra falar com o Homem que futuros previa
Pra falar com o Homem que mais de cem anos tinha

Ao descer da montanha, aldeões ao redor da criança,
Querendo saber das palavras, dos ensinamentos,
Do passado, do futuro, de tudo o que o Homem
Ter-lhe dito, ensinado, mostrado, pudera

A criança, porém, informou,
Sorriso nos lábios traquina
Que o tal Homem, que no alto jazia,
Não passava de uma pedra que
Moldada da chuva e do vento
Fazia todos crerem ser um Deus

As Auras do Professar:
desterritorialização da autoridade docente
na direção da *communitas* e do entusiasmo

Segundo Ensaio

I. Eis o quadro

> É preciso afirmar sua presença e fazê-la prevalecer sobre um grupo de jovens naturalmente turbulentos, cuja boa vontade não se adquire de antemão. Nem todas as pessoas têm temperamento de domador.
> (Gusdorf, 2003, p.37)

O professor grita. Agita seus braços como quem dissesse *olhem pra mim*, *me ouçam, EU ESTOU AQUI*. Sua voz eleva-se sobre a sala, com máximo esforço das pregas vocais. Machuca a si mesmo, a garganta range na tentativa de superar o ruído da multidão de alunos ansiosos. Seus braços, balançando ao lado do corpo, criam uma esfera cinética em torno de si. No campo das artes performativas, Laban (1978) a nomeou *kinesfera* [43]. Gestos vocais e braçais tentam restituir uma Aura, na relação entre os corpos, através da ampliação da presença física, sonora, espacial: agigantar-se, fazer-se notar. Houvesse a Aura, nada disso seria necessário, pois a sua simples presença instituiria autoridade. Mas a aura perdeu-se, então tenta alargar-se por meios improvisados. Há ainda quem se valha de microfones de lapela. O fato é que, atingindo ou não seu objetivo, isto é, atrair para si as atenções dos alunos, após absurdos malabarismos vocais, gestuais, a autoridade já se perdeu. Está agora descabelado, calos por todo o aparelho fonador, braços cansados, suados, as pernas (especialmente patelas) latejam de suportarem toda a acrobacia.

[43] Os atores comumente estudam a kinesfera (também grafada cinesfera, etimologicamente significando esfera de movimento ou esfera cinética), que é o espaço em torno do agente, no qual e com o qual ele se move. Trata-se de uma área tridimensional, mais ou menos esférica, que constitui o espaço de ação possível dos movimentos de um corpo, limitado ao seu próprio tamanho ou alcance, em deslocamento.

II. Contemplar os Fragmentos

Se forma e conteúdo não são duas coisas, mas distintas percepções de um todo, então a forma deste ensaio deve refletir a imagem da autoridade do professor (a minha própria) em sala de aula, neste século XXI: o estilhaçamento. O estilhaço, produto deste processo, produz efeito caleidoscópico e todo esforço de apreender o fenômeno em totalidade parece fracassar diante da complexidade do que se apresenta. Ao invés de operar como um restaurador de vasos chinês, que busca a beleza da colagem dos cacos num mosaico, por vezes *frankenstein*, busco a assunção do estilhaçamento e do fragmento como forma da escrita. Walter Benjamin (2017) também se vale de reminiscências em sua escrita fragmentária de muitos dos seus textos da maturidade. É dos cacos da fenomenologia benjaminiana que seleciono uma noção para tratar da autoridade docente: a Aura.

III. Contra Dualismos

> (...) a questão da desautorização docente é muito mais capilar do que se pode imaginar, muito mais entrecortada, minuciosa e contingente. Ela compõe a constelação de atos, comportamentos e posicionamentos que fazem ou não um determinado discurso declinar no seu tempo. (Pereira, Paulino e Franco, 2011, p.19)

Um dualismo clássico que ronda o terreiro educacional é o que opõe a atividade docente à passividade discente, resvalando em interpretações que enxergam o professor como figura sempre opressora, braço obediente de uma máquina pedagógica (a instituição) podadora da imaginação infanto-juvenil, em oposição ao aluno ingênuo, rousseauniano, ao aluno-vítima, puro, cuja indisciplina é vista sempre como rebeldia incompreendida contra o Sistema. Mas é preciso caminhar na direção de uma dialética fenomenológica e, seguindo os passos de Merleau-Ponty e Walter Benjamin, identificar as possíveis dualidades que rondam o fenômeno para superar binarismos em direção à complexidade das ambivalências. Segundo Pereira, Paulino e Franco, *"não nascemos gloriosamente para ensinar, nem para aprender, tampouco temos uma natureza pronta para isso, como defenderiam alguns ideais educativos; ao contrário, deixar a ignorância não se dá sem confrontos, sem mesquinhez, sem lutas inglórias (...)"* (2011, p.19).

O conflito professor-aluno, próprio da atividade ensinar-aprender, resiste ao aprisionamento das categorias fáceis. A indisciplina e a (decadência da) autoridade docente necessitam, portanto, ser apreendidas nas suas contradições, e sem a pretensão de circunscrever o problema em sua totalidade. Devemos despir-nos da arrogância de quem encontra a solução salvadora para um problema cujas raízes espalham-se por todas as esferas da educação.

IV. Aura Benjaminiana

Em Benjamin, a palavra Aura é usada em diversos sentidos. Às vezes, Aura é um atributo técnico, percebido ao observar o jogo entre o claro e o escuro das bordas das primeiras fotografias, o que se perderia com o avanço da daguerreotipia. Em outros momentos, Aura é associada à aparição/aparência da verdade em uma obra, rejeitando a dicotomia entre essência-aparência, mas compreendendo a Aura como algo que estaria associado ao belo e ao verdadeiro. Outras vezes ainda, Aura é associada ao aspecto decadente e aristocrático (embora Benjamin não use esta palavra) da obra de arte burguesa o que, se por um lado é o que confere seu valor de autenticidade e unicidade, por outro é o que permitiu que a Aura fosse apropriada pelas forças mais reacionárias como o fascismo.

Entre todas estas concepções de Aura, por vezes paradoxais, o denominador comum é o seu surgimento na obra Benjaminiana como conceito útil para designar uma relação, ora em declínio, entre uma obra de arte, investida de Aura, e o seu receptor. Isto é, Aura define um tipo específico de experiência de recepção. Segundo Miriam Hansen (2011, p.107), comentadora de Benjamin, a Aura não é inerente a coisa da qual emana, mas se estabelece na relação entre a coisa áurica e o sujeito que a observa. É, portanto, o olhar (para além do sentido estrito da visão, mas incluindo-o) a forma fundamental de recepção que estabelece a existência da Aura. Recepção que se tece entre o tempo e o espaço, no jogo entre as partes: de um lado, o que possui a Aura, ou de onde ela emana, e de outro quem a vê, a percebe.

Entretanto, a tessitura dessa relação áurica se dá por um tipo particular de efeito de distanciamento, pois a Aura benjaminiana se define como: *"o aparecimento único de algo distante, por mais perto que esteja"* (Benjamin, 2017, p.17). A Aura se estabelece em torno da coisa áurica justamente porque é única, autêntica, especial, verdadeira, divina ou investida de tal poder pelo olhar do receptor e, por sua vez, pela cultura que o formou, o que lhe

concede um lugar elevado ante as coisas comuns. Ao conferir Aura àquilo que observa, o receptor o distancia de si.

A Aura, em Benjamin, se manifesta tanto em obras da cultura (de arte) como da natureza, e *"seguir com o olhar uma cadeia de montanhas no horizonte ou um ramo de árvore que deita sobre nós a sua sombra, ao descansarmos numa tarde de verão – isto é respirar a aura das montanhas, desse ramo."* (*idem*) Há, neste trecho, um clamor religioso na contemplação da natureza, do horizonte, ou da manifestação de Deus em todas essas coisas, únicas.

V. Aura e Auréola

As primeiras imagens que a palavra Aura suscitam são, para mim, todas aquelas auréolas douradas em torno da cabeça de pessoas santas na Arte Sacra Medieval.

Imagem 9 – Mosaico de Commenus

Autor desconhecido. 1122. Igreja de Santa Sofia. Istambul, Turquia.

Perceba-se nesta imagem do *Mosaico de Comnenus* como o imperador, que dá nome à obra, e seu filho estão aureolados tanto quanto a virgem Maria e o menino Jesus, sinal da justificação do poder por força do divino. Na religiosidade Cristã, a Aura surge na

manifestação do divino entre humanos, e a religião é o meio de religar o elo perdido entre os planos. As auréolas surgem, neste contexto, como representação gráfica deste tipo especial de Aura, marcando a distância entre os corpos áuricos e os seus observadores. Em outras obras, como em Giotto, será possível observar que determinados personagens de um mesmo quadro possuem auréola e outros não, o que serve como indicador daqueles investidos da aura sagrada.

Neste sentido, como em Benjamin, a Aura é o que investe um corpo humano de um poder sagrado ou, para usar um termo benjaminiano, de um valor de culto. É isso o que está expresso em:

> O modo primitivo de integração da obra de arte no contexto da tradição encontrou a sua expressão no culto. Como sabemos, as primeiras obras de arte surgiram a serviço de um ritual, primeiro mágico, depois religioso. Reveste-se do maior significado o fato de que este modo de existência aurático da obra de arte não se separa nunca totalmente de sua função ritual. Por outras palavras: o valor singular da obra de arte "autêntica" tem o seu fundamento no ritual, em que ela teve o seu valor de uso original e primeiro. (Benjamin, 2017, p.18)

Na obra que ilustra este fragmento, porém, não é a apenas a obra em si que é investida de Aura, mas também as personagens nela representadas.

VI. O Corpo Áurico

> (...) a legitimidade das ações levadas a cabo pelos professores já não conta com um tipo de **representação reguladora** das atitudes profissionais, uma representação que era capaz de impor a vontade do magistério junto à comunidade a partir da figura de um corpo profissional orgulhoso, unificado e seletivamente recrutado. (Pereira, Paulino e Franco, 2011, p. 28. Grifo meu.)

O corpo envolto em aura é um corpo "orgulhoso, unificado e seletivamente recrutado", é também grandioso e majestoso, pois a Aura não é apenas aquilo que a auréola representa, isto é, mero invólucro exterior e periférico ao corpo. Este invólucro é, antes, a emanação da força que vem de dentro, que o preenche de significação e autoridade e que, de tão poderosa, transcende e transborda os limites da pele criando uma esfera áurica, a auréola. Aqui o sentido de transcendência é literal: atravessa ao corpo e promove a ascensão do mesmo a um campo superior. Os corpos áuricos de santos, papas, reis, artistas, padres e professores se

ressentem, com a decadência da Aura, da nostalgia daquilo que antes os preenchia e os transcendia. Em *O Ateneu*, de Raul Pompeia, publicado pela primeira vez em 1888, é assim que a personagem Sérgio caracteriza o Professor Aristarco, diretor do colégio-internato que batiza a obra:

> O Dr. Aristarco Argolo de Ramos, da conhecida família do Visconde de Ramos, do Norte, enchia o império com o seu renome de pedagogo. (...) Aristarco, todo era um anúncio. Os gestos, calmos, soberanos, eram de um rei — o autocrata excelso dos silabários; a pausa hierática do andar deixava sentir o esforço, a cada passo, que ele fazia para levar adiante, de empurrão, o progresso do ensino público; o olhar fulgurante, sob a crispação áspera dos supercílios de monstro japonês, penetrando de luz as almas circunstantes — era a educação da inteligência; o queixo, severamente escanhoado, de orelha a orelha, lembrava a lisura das consciências limpas — era a educação moral. (Pompéia, 1996, p.3-4)

O corpo áurico de Aristarco corrobora à ideia de "representação reguladora" do trecho de Pereira, Paulino e Franco que abre este fragmento. No tempo d'*o Ateneu*, porém, o corpo áurico do pedagogo Aristarco era ainda envolto daquela aura, conferindo-lhe a autoridade de um rei, nas palavras do autor.

VII. Dois Indícios de Decadência da Aura na Vida Social

> Na mística modernizadora, marcada pelos ideais iluministas e revoltas republicanas, tanto Deus, como concebido pelos tempos medievais, quanto o Pai, seu maior representante e legislador, já não são reconhecidos como tais. (Pereira, Paulino e Franco, 2011, p.28)

Primeiro, a perda de poder da igreja sobre a vida social significou, com o tempo, o desaparecimento gradual da Aura das diversas esferas da vida social. Não à toa, a aristocracia feudal e depois a moderna iriam emprestar a ideia de Aura aos reis para justificar a origem divina do poder monárquico. Neste sentido, a Aura é a instauração de uma presença divina no humano, o que lhe confere, sem dúvida, uma autoridade ou autoria, de fato, a possibilidade de escrever as leis que regem a vida dos homens. A palavra daquele dotado de Aura tem mais valor e, portanto, deve ser ouvida em silêncio.

A revolução francesa, com seus cortes de cabeça de monarcas, as cabeças em torno das quais a Aura solar se sustentava, significou o ápice do processo moderno de deslegitimação do *status* divino dos Reis, passando o poder ao "povo". Sabe-se bem que,

historicamente, “povo” estaria longe de significar realmente a totalidade das pessoas que formam uma sociedade, pois a burguesia se tornara a nova aristocracia, cujo poder, antes emanado aos nobres de um Deus espiritual, agora emanava de um Deus material, o dinheiro.

Ainda assim, a destituição do espírito de Deus como força motriz e organizadora na vida social faria a Aura entrar em decadência: ela seria, agora, fragmentada, dividida, estilhaçada diante e entre os comuns. Este processo, claro, não se deu de forma linear, nem pode ser observado de forma evolutiva. Indícios de autoridade áurica ainda se encontram hoje em regimes e países espalhados pelo globo, especialmente aqueles sob governos centralizadores, em que os limites entre as dimensões religiosas e científicas/políticas se encontrem borrados.

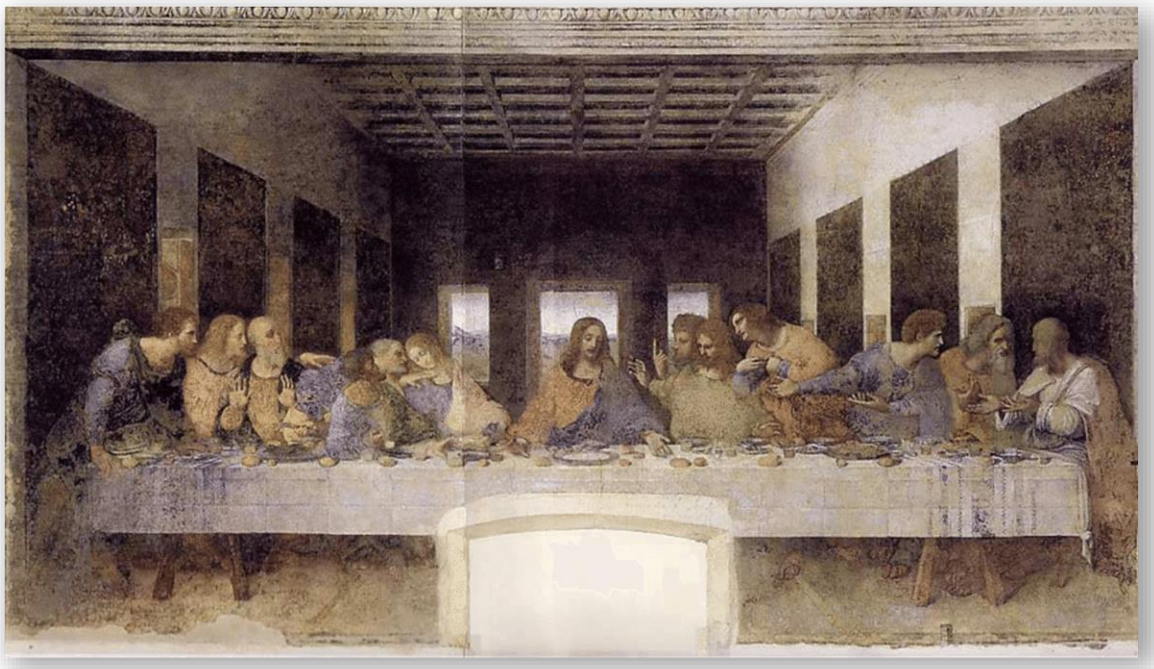


Imagem 10 – *A Última Ceia*

Leonardo da Vinci. 1496-1498. Afresco. Igreja de Santa Maria delle Grazie, Milão, Itália.

Segundo, os Artistas da racionalidade renascentista tentaram restituir a Aura por meio de jogos de perspectiva, isto é, dar um sentido racional à existência e à manifestação de Deus. É o que Da Vinci experimentara, já em fins do século XV, no afresco d’*A Última Ceia* ao enquadrar a cabeça de Jesus numa porta iluminada, conferindo-lhe Aura por meio de um

artifício gráfico realista, antes conferida por meios irreais (Imagem 10). Perceba-se, na pintura, como as cabeças dos apóstolos se afastam ou se aglomeram de modo a nunca ficarem totalmente emolduradas pela luz como a de Jesus. É esta "coincidência" captada pelo olhar do artista que confere ao filho de Deus, como no instante decisivo de uma fotografia, uma tentativa de salvamento da Aura.

Para a racionalidade moderna, a única Aura que rodeia o humano é o círculo das suas próprias medidas, tal como se apresentam no Homem Vitruviano, também de Da Vinci, espécie de aura racionalista composta como sobreposição de formas geométricas e eixos de simetria. Ora, a própria tentativa de reestabelecer a Aura por meios científicos, técnicos, racionais atesta a fragilização da aura sagrada no imaginário social.

VIII. O Saber como Distância

A origem de grande parte das Universidades da Europa está ligada ao desenvolvimento do pensamento no interior da igreja. Segundo Gusdorf, *"No tempo em que a Igreja detinha de fato o monopólio do ensino, o padre que ensinava achava-se naturalmente revestido de todas as transcendências."* (2003, p.43) Isto conferiu, historicamente, um atrelamento sem dúvida religioso do saber à religiosidade institucionalizada: o livro máximo, a Bíblia, contém a palavra, o saber. Através da conservação da Bíblia em latim por mais de mil anos, a igreja conservava para si o poder de leitura da palavra, mantendo sua Aura, isto é, a distância entre o saber divino e o povo, arrogando a si mesma a possibilidade única de mediação deste saber.

É só a partir da Reforma que a Bíblia pôde ser traduzida para as línguas comuns e o seu saber, finalmente, democratizado. Com o tempo, o objeto-livro também democratizar-se-ia, tornando mais acessível, mais próximo de mais gente com a popularização dos preços da impressão em papel. Todo esforço de democratização desauratiza o saber e o poder, porque os desconcentra das mãos de poucos, tornando-o mais próximo de muitos. O caráter, no entanto, aristocrático das Universidades até hoje advém muito desta origem religiosa do saber e a luta recente por sua democratização (a partir de fins do Século XIX) ainda se vê longe de ser concluída.

IX. O Pixo sobre o Mural

Imagem 11 – Ensino Jesuíta e Pixação.
Artistas desconhecidos. Mural e Pixo. Fachada da E.E. Profa. Marina Cintra na Rua da Consolação, São Paulo – SP. [44]

A fachada da escola pública estadual Profa. Marina Cintra na Rua da Consolação, uma das mais importantes e movimentadas da capital paulista, exibe este mural no qual se assiste a uma cena idealizada dos primórdios da educação cristã no Brasil (Imagem 11). A imagem, por si só, revela um ponto de vista bastante particular sobre o tipo de ensino que se pretende, de bases confessionais católicas, com o jesuíta-professor segurando a cruz com uma mão e, com a outra, fazendo o gesto de apontar alguma coisa no livro, à criança indígena. Certamente, a imagem do mural feita numa parede externa da escola revela o tipo de educação (e de submissão) que se espera na parte interna, isto é, dentro da escola em que foi pintado, como uma mensagem aos que nela trabalham e estudam. Na foto, porém, flagra-

[44] Disponível em: < *https://girame.wordpress.com/2009/08/18/tire-sua-fe-do-caminho/* > Acessado em: 12 de Janeiro de 2019.

se mais que o mural, mas também os pixos feitos sobre ele em dado momento posterior (o blog de onde foi extraída é de 2009). A intervenção sobre o mural, além das marcas de assinaturas e outros grafismos, em primeiro plano, conta também com três pequenas manchas vermelhas, como tiros disparados contra a imagem ou para lembrar que a educação ali representada ocorreu no contexto de um processo de violência e genocídio.

O que as, no mínimo, duas camadas de arte sobrepostas revelam é um processo histórico, no qual a luta de classes e de grupos étnicos atravessam as questões educacionais. No primeiro, o mural, flagramos não apenas o processo de aculturação/etnocídio pelo qual passaram os povos originários do Brasil, através da colonização cultural justificada em bases sagradas, mas também o ponto de vista do artista ou de quem pagou pela obra. O fato de a expressão do jesuíta-professor ser de alguém pacato, que ensina com serenidade, e dos alunos em questão estarem fisicamente submissos e obedientes revela a tentativa de apagamento das violências, reais e simbólicas, que essa performance pedagógica perpetrou.

A pichação se anuncia, portanto, como revolta. Por um lado, ela sobrepõe de assinaturas a hipocrisia antes assinalada no mural cristão, atacando frontalmente aquela primeira camada e, por outro, compõe com ele uma espécie de palimpsesto histórico-educacional. E mesmo que os autores das assinaturas e das manchas vermelhas sejam distintos, não há dúvidas que esta segunda camada pode ser lida, ao olhar do espectador, como um conjunto único de intervenção, de crítica e de resposta à primeira camada. As manchas vermelhas estão ao redor do jesuíta-professor, indicando que ele é o alvo da crítica, e as assinaturas estão à sua volta indicando, no mínimo, o desejo de uma classe oprimida em também se ver representada ali. E não seria forçado pensar que, de uma forma ou de outra, a classe social que pixa descende também dos mesmos indígenas ali representados ou, pelo menos, de pessoas que sofreram opressões análogas.

Pode parecer paradoxal que o mural seja pintado em linhas suaves, num estilo de grafismo que lembra os livros infanto-juvenis, enfatizando os sentimentos de bondade e submissão, enquanto a pichação surge em linhas indisciplinadas e grosseiras como segunda camada, e acaba por revelar a violência oculta na forma do primeiro. Mas, se há um processo de decadência da aura sagrada, o que vale para a Arte e para o Ensino, exemplos como esse revelam como esta decadência se dá na expressão do desprezo dos interventores pelo mural: tanto como forma-arte que não os representa ou inclui, quanto pela opressão histórica que a sua narrativa faz emergir.

X. O Professar do Professor-Profeta

O professor da primeira aula na infância possuía uma
espécie de direito divino. (Gusdorf, 2003, p.36)

O Padre e o Professor à moda antiga tinham, não à toa, performances semelhantes do seu professar e, segundo Gusdorf, *"Nossa cultura constituiu-se na escola do professar cristão"* (*idem*, p. 62). Detentores do saber distante, da palavra verdadeira, os padres e professores professavam de forma doutrinária. Isto fazia com que sua presença fosse envolta de uma Aura, a autoridade de quem sabe ler as escrituras, como o Aristarco d'*O Ateneu*. Ambos foram investidos de poder pelo pai, tanto pelo Pai-Deus, escritor do saber máximo instituído pela Bíblia, quanto pelo pai de família, que dizia ao filho para respeitar o professor durante a semana, e levava às missas para ouvir os sermões no domingo.

As pinturas a seguir representando, ambas, o pedagogo e sacerdote Jean Baptiste de La Salle, depois canonizado São João Batista de la Salle, padroeiro dos professores, dá a dimensão da afirmação de Gusdorf do vínculo entre o professar cristão e a origem da escola (Imagens 12 e 13).

Imagem 12 –
Jean-Baptiste de La Salle dando aulas.

Cesare Mariani. Óleo sobre Tela (1898).
Museu do Vaticano. [45]

[45] Disponível em: < https://www.flickr.com/photos/lasalle_org/34840061506/in/photostream/> Acessado em: 14 de Março de 2019.

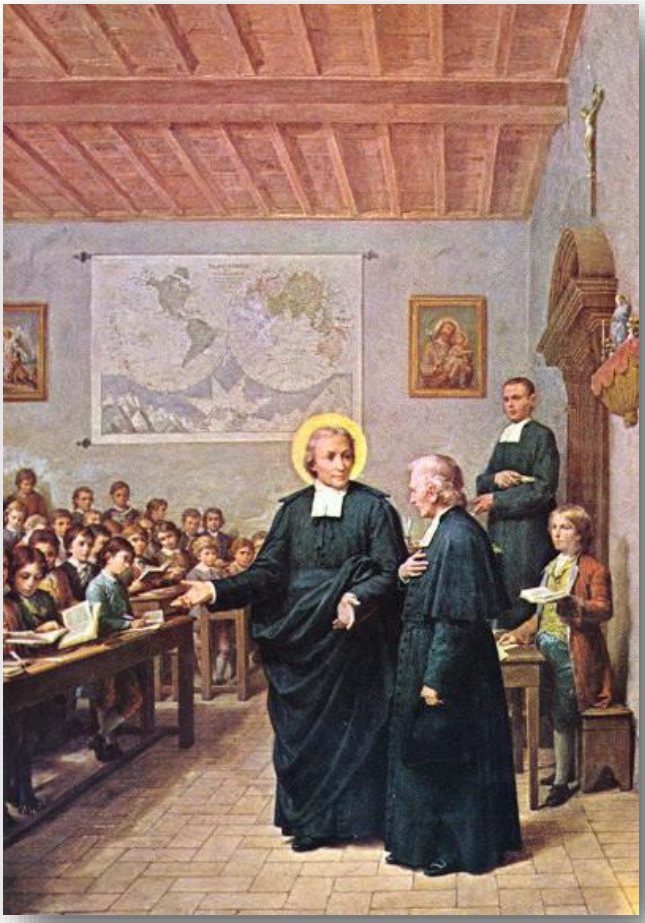


Imagem 13 –
Visita do padre de São Sulpício às escolas da Irmandade de Jean-Baptiste de La Salle.

Giovanni Gagliardi. Óleo sobre Tela (1901). [46]

Fica evidente nas obras o quanto a estrutura áurica do poder divino cristão na sociedade ocidental é profundamente hierárquica e patriarcal, conservando por anos a verticalidade autoritária da transmissão do saber. A obra de Mariani (1898) evidencia a diferença de altura (dos planos arquitetônicos) do lugar do trono de La Salle em relação às carteiras das crianças, imitando a estrutura de altar de igreja, e mostra o professor-sacerdote em perspectiva baixo-alto, de forma a ampliar sua estatura divina, confirmada pela imagem de Cristo na cruz sobre sua cabeça. Já a obra de Gagliardi, de traços menos realistas, se vale da representação aureolática em torno da cabeça do pedagogo para indicar a sua posição santa. É importante deixar claro que ambas as obras concorrem ao processo de beatificação de La Salle, que seria tornado santo pelo Papa Leão XIII em 1900, o que explica o fato das obras terem sido

[46] Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/lasalle_org/34840089096/in/photostream/> Acessado em: 14 de Março de 2019.

pintadas nessa época, quase duzentos anos depois da vida e morte de La Salle (1651-1719), e também o fato de apenas a obra de Gagliardi (1901) aureolar La Salle, uma vez que ela foi pintada após a canonização.

Não se pode negar a grande contribuição de La Salle para a formatação da educação ocidental, sobretudo no que se refere a massificação da educação dos pobres – assunto a que os poderes públicos se omitiam –, agora feita em língua comum, o Francês, e não mais em Latim, para grupos e não mais apenas individualmente nas casas de alguns poucos privilegiados, calcando-se no princípio cristão da caridade e também na necessidade de catequisar. Todavia, é também a La Salle – e seus contemporâneos – que devemos a formatação silenciosa e em carteiras, altamente rígida e disciplinada, de um ensino transmissivo e vertical, calcadas num professar da Verdade Única e Divina (Cambi, 1999). Pois mesmo que o professar da palavra do padre e do professor tivessem (às vezes) assuntos distintos, tinham a mesma forma: a performance do sermão-oração-falação de um lado, e do silêncio imposto do outro. A disciplina era garantida por uma devoção social ao saber distante, ao qual só tinham acesso uns poucos escolhidos.

A Aura do padre-professor-rei garantia a disciplina e o sinal maior disto, até anos recentes, era o levantar dos alunos quando da chegada do professor à sala, performance idêntica repetida até hoje na chegada dos chefes de estado à lugares públicos ou de padres e bispos à missa. Em Gusdorf: "*A função docente na sua plena atualidade jamais é mais bem expressa do que nessa* ***homenagem*** *inicial, quando o professor entra, se faz o silêncio e os alunos ficam de pé por um instante."* (2003, p.40, grifo meu)

Peter McLaren, ao descrever a fala de um professor nostálgico dos tempos em que era respeitado pela classe, atesta que *"(...) todo o seu argumento soa como um clamor pela volta dos dias em que todos os professores eram "homens de* ***estatura****" e quando os estudantes veneravam servilmente os escudos, taças e brasões, flâmulas e uniformes..."*(1991, p.61, grifo meu). Em ambos os trechos, as palavras homenagem e estatura abrem o caminho para o culto de uma imagem áurica do professor. Não é sem razão que muitas ditaduras tentaram restaurar o poder acoplando-se a uma religião, geralmente monoteísta, sobre as demais: a Aura religiosa estabelece o respeito e a obediência por sua unicidade e pela força áurica de seu efeito de distanciamento a este Um.

XI. Declínio da Aura nas Obra de Arte

> Tirar do objeto a capa que o envolve, destruir a sua aura, é a marca de uma percepção cujo 'sentido de tudo o que é o semelhante no mundo' cresceu a ponto de, por meio da reprodução, ela atribuir também esse sentido àquilo que tem uma existência única. (Benjamin, 2017, p.63)

Em Benjamin, a Aura da obra de Arte entra em decadência na era da reprodutibilidade técnica pela perda da sua unicidade através do avanço das técnicas de reprodução, substituindo seu antigo valor de culto (áurico) pelo seu valor de exposição. Quando, de uma pintura, só existe um único exemplar, irrepetível e irreprodutível, sendo toda cópia uma falsificação, estar na presença do objeto áurico, original, o investe de valor de culto. Em Benjamin, as razões para o declínio da Aura consistem em vencer a distância entre a obra e o humano. Isto é: "*aproximar de si as coisas, espacial e humanamente, representa tanto um desejo apaixonado das massas do presente como a sua tendência para ultrapassar a existência única de cada situação através da recepção da sua reprodução."* (Benjamin, 2017, p.17)

Benjamin exemplifica este processo ao descrever como os desenhos pré-históricos de alces nas paredes das cavernas eram investidos de valor de culto, muito mais do que de valor de exposição. Ora, sendo destinados aos deuses, aqueles desenhos não tinham valor pelo jogo que a sua presença estabelecia com espectadores, mas pela força mágica que a sua existência instaurava ao alterar os dados do destino. Na Era Moderna, algo similar pode ser dito de pinturas feitas em igrejas e palácios, seja em afrescos ou telas, que não se destinavam à visitação pelo público em geral, mas pelo seu valor de culto no interior dos próprios sistemas fechados a que pertenciam, retroalimentando, confirmando e enaltecendo o Poder daqueles que detinham, patrocinavam e eram representados nas obras.

É o Século XIX, com o advento dos museus, das grandes exposições e das galerias, frutos de um processo tanto de aburguesamento da Arte quanto da formação ou consolidação dos estados nacionais, que modifica a operação do sentido da Arte em prol de seu valor de exposição. Em outras palavras, uma obra passa a ser valorizada na medida em que circula, seja como imagem-mercadoria ou como objeto-mercadoria.

A própria noção de talento artístico e de inspiração divina, duas falácias da burguesia cristã moderna, apoiam-se ambas sobre o mito de que o artista (único) encontrou em sua obra de arte (única) o veículo da máxima manifestação de seu gênio. A obra inatingível,

tanto em sua técnica quanto em seus indecifráveis significados ocultos: eis outro exemplo do efeito de distanciamento áurico. Na medida, porém, que a Arte pode ser repetida, gravada, reproduzida, distribuída ou, em outras palavras, ter seu acesso democratizado, a Aura da obra se esvai, com sua unicidade. Ao passo em que, ainda, se amplia a possibilidade de qualquer um aprender Arte, a partir da disseminação de escolas no século XIX, para além dos círculos estritos dos estúdios dos próprios artistas-mestres, se estreita o abismo, antes instransponível, entre obra e público.

Em Benjamin, *"(...) a reprodução técnica da obra de arte emancipa-a, pela primeira vez na história universal, da sua existência parasitária no ritual"* (2017, p.19) e *"com a emancipação de várias práticas artísticas do seio dos rituais, aumentam as oportunidades de exposição dos seus produtos"* (p.21) O valor de culto (religioso, único) se torna menos importante que o valor de exposição, ou seja, a obra ganha valor quanto mais é exposta, distribuída, vista, acessada. Os esforços recentes tanto de parte de artistas, a partir de Duchamp, quanto dos teóricos da arte têm sido justamente de demover as noções de arte de seu pedestal áurico burguês, patriarcal e cristão, mostrando não só através da reprodutibilidade, mas também do humor, que a arte é fruto muito mais do trabalho incessante, da pesquisa continuada, de esforços (muitas vezes coletivos) e menos da inspiração divina e obra de gênios individuais. A arte contemporânea pode ser, enfim (pelo menos idealmente, na medida em que o Capitalismo o permite), acessível a todos tanto em seus modos de produção quanto em seu acesso por meio da linguagem e da reprodutibilidade, e a arte popular ganha finalmente o status de Arte nos círculos acadêmicos. São estes caminhos, iniciados no modernismo, que Benjamin nos revela ao denunciar a decadência da Aura.

XII. A Aura e as Massas

Imagem 14 – *Saint-Germain l'Auxerrois.*
Monet. Óleo sobre tela. (1867) Nationalgalerie, Staatliche Museen, Berlim, Alemanha.

O fenômeno das massas é essencialmente moderno. Os impressionistas foram os primeiros ao captá-lo em suas obras de fins do século XIX, como se evidencia na pintura de Monet com a preocupação de retratar o enorme volume de passantes em frente à catedral que dá nome à obra (Imagem 14). Por "massa" entenda-se um grande conglomerado de pessoas que estão num mesmo lugar, ao mesmo tempo, por motivos diferentes, anônimos entre si, isto é, eles não estão ali reunidos por nenhum evento aglutinante. E os impressionistas foram os primeiros talvez porque Paris, seu lugar de atuação, fora, à sua

época, a grande capital do mundo que mostrava os efeitos de urbanização acelerada que as revoluções industriais originaram.

Benjamin, que analisa a decadência da Aura no início do Século XX, observa como este fenômeno social se precipita em forma artística: a reprodutibilidade técnica é, ao mesmo tempo, possibilitada pelos avanços técnicos da invenção da fotografia, do cinema e do rádio, mas também é uma necessidade imposta por uma sociedade de massificações. Segundo Benjamin,

> Um quadro só podia oferecer à contemplação de um indivíduo ou de um pequeno grupo. A contemplação dos quadros por muitas pessoas simultaneamente, como se verifica no século XIX, é um dos primeiros sintomas da crise da pintura, que não foi de modo algum desencadeada unicamente pela fotografia, mas surgiu relativamente independente desta, pela tendência de levar a obra de arte até as massas. (2017, p. 35)

Conclui-se, daí, que a decadência da aura das obras de arte deve muito à emergência das massas e a necessidade destas de acessarem a arte, que não podia mais ser aquela arte de culto, individual e única, que habitou os palácios dos séculos precedentes.

XIII. Da origem aristocrática do ensino à sua massificação

> Se o ofício de mestre parece vir de longa data, a profissão professor não excede a dois pares de século. O advento da modernidade trouxe em sua valise a necessidade de educar as massas, de fazer valer o projeto antropocêntrico, liberal e burguês de garantir o processo civilizador ao máximo de pessoas possíveis. (Pereira, Paulino e Franco, 2011, p.20)

A figura do preceptor e as primeiras escolas cristãs são o berço de onde nasce a escola moderna ocidental, cujos primeiros passos se observa no projeto educacional de Jean-Baptiste de La Salle. Ela emerge, portanto, como um projeto de letramento, destinado a poucos, homens em sua grande maioria, brancos na sua totalidade. Os professores também eram poucos, e a religião era sem dúvida O tema dentre os muitos que lecionavam, sobrepujando as questões da moral, das ciências, dos ofícios. A relação pedagógica estabelecia-se de um para um, ecoando as matrizes educacionais da relação arquetípica de mestre e discípulo, porém em ambiente aristocrático. Por aristocrático entenda-se, aqui, um ensino que se dava no seio familiar e destinado a poucos, não necessariamente com

pertencimento à classe nobre, em decadência desde o Renascimento, mas também à burguesia, que podia pagar por esta educação e a valorizava como meio de ascensão social.

As revoluções francesa e industrial de fins do século XVIII e do século XIX iriam, entretanto, além de advogar por Direitos Humanos no espírito do liberalismo, promover projetos modernizadores e democratizadores, que incluíam a massificação da escola, até pela necessidade de letramento e especialização da mão de obra com o advento das grandes máquinas. Este projeto, ainda que incompleto nos dias de hoje, sem dúvida já demonstra a sua vitória: pelo menos na constituição brasileira de 1988 a escola é para todos, e há sanções às famílias cujos filhos não frequentem a escola. Consequentemente, os índices de analfabetismo e de evasão escolar têm caído drástica e progressivamente.

A massificação e a democratização da escola têm, como efeito colateral, a perda tanto da unicidade áurica do saber, quanto dos professores: muitos são que ensinam, todos são os que aprendem e o acesso à universidade vinha se democratizando fartamente no Brasil, pelo menos até 2016. Contemporaneamente, as tecnologias digitais permitem um acesso ao saber, aos livros e, mais fartamente, à informação (até mesmo à desinformação) que desautoriza o professor do seu lugar de único detentor do Saber, desterritorializando-o. O Ensino à Distância permite reproduzir tecnicamente, nos mesmos termos que Benjamin utiliza esta expressão, a aula enquanto informação, tornando-a mercadoria disponível on-line, a um custo cada vez menor. Tanto pela via positiva (a laicização progressiva da escola, a não aceitação da verdade única – religiosa e política, a democratização do saber), quanto pela via negativa (a disseminação de desinformação e o rebaixamento do valor do trabalho de educação no mercado), até o próprio saber perdeu sua Aura porque tornou-se próximo das massas.

XIV. **O Resgate da Autoridade: Burocracia e Instituição**

> (...) as instituições acabaram se tornando o terreno organizacional e distributivo de nossos focos de experiência[1]. Isso se deu pelo fato de elas terem se multiplicado numa infinidade de aparelhos em que as mais distintas ordens de saber e de técnicas de condução se materializaram, processaram-se, aplicaram-se e difundiram-se, com vistas a certas condições de vivências para a constituição de seus sujeitos: aparelhos correcionais, aparelhos educacionais, aparelhos de gestão administrativa e

> burocrática, aparelhos hospitalares, enfim, aparelhos de normalização das mais distintas formas. Em cada um deles, mas com uma coincidência encastrada, tipos distintos de procedimentos integraram-se, com o intuito de obter um efeito prático de condução humana. (Carvalho, 2014, p.1)

Abro este fragmento com a citação de Carvalho, pois ela me parece sintetizar, com bastante precisão e clareza, o significado atribuído por Foucault às instituições, no sentido de tornarem-se aparelhos, surgidos na modernidade, destinados ao controle social dos corpos, à instauração da disciplina, aparelhos que burocratizam, formalizam e padronizam os contratos, entre outros, de autoridade. Neste sentido, a institucionalização da educação pode ser encarada como a maneira moderna de reinvenção e substituição das formas de autoridade, perdidas com o declínio da autoridade áurica da religião, ainda que algumas destas formas arcaicas sobrevivam paralelamente às instituições modernas.

Na escola, ao invés do respeito conquistado com base na hierarquia do saber áurico, distante, sagrado, escasso, herdado do pai e Do Pai, o respeito na instituição se barganha por mecanismos burocráticos, constantes do regimento escolar e no projeto político pedagógico. São exemplos:

- a troca do respeito por nota dentro dos sistemas avaliativos, como ao valorar um aluno com base em fatores comportamentais como participação, postura, pontualidade e presença;

- a negociação da disciplina sob sanções: ser levado à diretoria, onde vai-se tomar um sermão, ou receber uma advertência que deverá ser assinada pelos pais;

- a troca da boa disciplina por prêmios, como permitir a saída mais cedo para o intervalo, poder escolher a próxima atividade, ganhar um tempo livre, ser dispensado da tarefa de casa, etc.

Sejam mais ou menos justos, porque frutos de intensas negociações diárias dentro do contexto de cada escola, o fato é que, em todos estes exemplos, o que a instituição engendra é um sistema de trocas em que o respeito à autoridades deixa de fazer parte do acordo tácito entre os agentes e passa a ser um valor entre tantos. A perversão deste transformar a sala em um balcão explícito de negociações, dentro dos limites de uma instituição burguesa, é que ele iguala os modos de vida dos sujeitos e as suas relações com trocas de mercadoria.

O respeito devido ao outro deixa de ser um dever ético, por princípio, transformando-se num objeto que o meu desejo, enquanto indivíduo, pode ou não colocar à disposição na vitrine da feira de vaidades, cinismos e barganhas. É neste contexto que Pereira, Paulino e

Franco (2011), afirmam que *"através da promoção de condutas padronizadas, previsíveis e programáveis, a pedagogia torna-se uma das mais fortes ilusões da mística moderna"* (p.25), porque esta pedagogia institucionalizada desconsidera a dimensão da aula como experiência, ao estruturar, esquematizar, racionalizar os processos. Também os tempos de aulas, tornados créditos, são o evidenciar desse processo de reificação da escola, que a tudo transforma em valores, em mercadorias.

Um aluno aprende com muita rapidez, por exemplo, que ele pode abster-se de todas as tarefas de uma disciplina e desrespeitar aquele professor pois só se reprova pelo conjunto do ano (e não por disciplina, como nas universidades), então, ficar com zero em uma matéria não acarretará nenhum problema a ele em termos de aprovação. Isto ocorre porque o valor do aprendizado é dado pelo valor-nota, que se transforma em valor-aprovação, e não pelo aprendizado em si, enquanto experiência. Um aluno aprende, também, que para "passar de ano" ele precisa de um cinco, e não de mais que isso, porque a instituição o legitimará com um cinco e, na balança entre ganhar um dez e talvez o apreço de pais e professores, e um cinco e muito tempo livre, o tempo livre pode parecer mais vantajoso.

Todavia, não é o elevar das médias nem o reprovar por disciplina que vai alterar a estrutura sistêmica da burocracia institucional: como já fartamente demonstrado por pesquisadores, o único efeito disto seria o aumento das reprovações e a consequente evasão escolar. Importa, ao contrário, rever a lógica da instituição burocrática e capitalista que, aplicada à educação, transforma valores educacionais em valores-mercadoria (nota, crédito, horas/aula, advertência, repetência, exclusão da sala, demissão, evasão).

O governo da aula pelo professor burocratiza-se na medida em que se laiciza e, ao passo em que o seu direito ao poder não tem mais origem divina, ele precisa buscar na lógica institucional as fontes da sua autoridade. Segundo Carvalho (2014), na linha de Foucault:

> É o professor, entretanto, que concentra as atividades de junção das possibilidades de ativar certos mecanismos de focos de experiência e a sua efetivação sistemática na realidade cotidiana dos alunos. Equivale, assim, a pensar como Foucault (1994d, p. 751): "o professor governa". Ele governa, pois não cessa de dar sentido justificado às conduções possíveis para aquilo que se pode saber, fazer e ser no contexto escolar. O professor é um gestor dos focos de experiências possíveis no cotidiano escolar. Por conseguinte, ele repertoria as relações entre "a arte de governar e saber da verdade, ou ainda entre exercícios de poder e manifestação da verdade" (*idem*)

Assim, para nós, educadores que compreendem a necessidade de laicização do ensino e do exercício da democracia na escola, não como disciplina a ser ensinada, mas como prática que constitua a forma de funcionamento da mesma, importa criar estratégias de superação da burocratização da instituição. Estas estratégias devem, ao mesmo tempo, permitir o exercício da criticidade discente e a sua efetiva participação na condução do seu próprio processo aprendizagem, mas também instituir formas que permitam ao professor exercer a sua autoridade, que não precisa se confundir com nenhuma espécie de autoritarismo, seja de origem divina ou burocrática.

XV. Salvações da Aura: O Espírito do Capitalismo

> O cinema responde à minimização da aura com uma construção artificial da *personality* fora do estúdio. O culto das estrelas de cinema, fomentado pelo capital cinematográfico, mantém aquele feitiço da personalidade que desde há muito se reduz apenas ao feitiço podre do seu caráter mercantil. (Benjamin, 2017, p.30)

Benjamin já apontara neste fragmento do seu *A Obra de Arte na Era de Reprodução Técnica*, um tipo de criação artificial da aura pelo espírito do capitalismo. Seu exemplo é o star-system das estrelas de Hollywood que gera em torno dos artistas ou, mais precisamente, em torno da sua imagem, uma aura de mistificação e arrebatamento. Aproveitando-se das velhas falácias do talento de inspiração divina e da genialidade artística, já em voga no culto às divas desde o século XVIII, somado às investigações cada mais agressivas sobre as vidas pessoais dos artistas, transformando-os em caricaturas de si mesmos, a lógica do star-system pode ser vista como uma tentativa de salvamento da aura ou, ainda, de sua perversão dentro dos moldes da lógica da mercadoria. Aqui, é o artista que se torna a sua própria mercadoria e, mais especificamente, a imagem do seu corpo é o principal valor associado à sua força de trabalho.

Guy Debord (2000) explora este tema ao definir que o espetáculo *"não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens*", ou *"é uma visão do mundo [capitalista] que se objetivou"* e, por fim, *"o capital a um tal grau de acumulação que se torna imagem"* (Debord, 2000, p.9, p.9 e p.20). Conclui-se daí que a Aura do espetáculo debordiano é a imposição de uma distância pelo culto da mercadoria.

No campo da educação, vemos nos anos recentes uma exploração do capitalismo pela forma das Aulas-Show ou Palestras-Show. Trata-se de uma estrutura que, aproveitando-se do caráter iminentemente performativo do fato pedagógico, eleva artificialmente o grau de sua espetacularidade valendo-se de artifícios da maquinaria teatral, para criar em torno do professor uma aura de *showman,* o que Peter McLaren chamou de professor enquanto *entertainer*, propagandista ou evangelista (1991, p.165). É a este fenômeno, amplamente difundido nos Estados Unidos e ora propagado por todo o mundo, que se dedicam os manuais *"how to do"* de performance docente, tanto criticados por Pineau (2010).

A lógica de uma pedagogia do teatro aplicada à formação docente é, então, diluída no seu grau mais superficial de treino de técnicas vocais e corporais para melhorar o desempenho diante de plateias, baseadas tão-somente no carisma e na força personalista e libidinosa dos seus discursos. Nestes manuais, o que se observa é uma perversão da lógica da performatividade do professor, em prol de uma exploração espetacular de sua imagem enquanto detentor do saber ou de segredos para uma vida de sucesso.

Este processo é flagrado por Bell Hooks (2018), em diálogo com seu camarada (como ela mesma o define) Ron Scapp. Eles concordam que há uma perversão do engajamento e pedagogia libertadora quando o professor se torna uma estrela:

> BH: Isso tem me perturbado muito. Quanto mais a sala de aula engajada se torna superlotada, mais ela corre o risco de ser um espetáculo, um lugar de diversão (...)
>
> RS: Temos que resistir à tendência de sermos transformados em espetáculos. Isso significa resistir à condição de "astro", resistir a desempenhar o papel de ator. Eu diria que uma das desvantagens da sua fama talvez seja o fato de você atrair certas pessoas à sala de aula para assistir, não para se engajar. (...)
>
> BH: Quando temos o *status* de estrela, o *status* de professora icônica, as pessoas parar de vir à aula simplesmente porque desejam uma educação participativa. Elas vem para ver Bell Hooks se apresentar. (p.215-216)

Nestes contextos, corre-se o risco das frases de efeito ganharem o lugar do conhecimento deslocadas de seu contexto na forma de abstrações pedagógicas metafóricas que, como no horóscopo de jornal, podem se aplicar a qualquer situação da vida. A criticidade e a complexidade do pensamento são, nas aulas-show, substituída pela lógica da sedução, uma relação construída entre professor e aluno a partir de conhecimentos genéricos, aparentemente anti-ideológicos, laicos e universais que, na verdade, são bastante brancos, ocidentais, patriarcais e cristãos. A autoridade do professor se preenche de um culto à sua

personalidade, ignorando aquele ensinamento de Sócrates segundo o qual o culto ao professor deve ser substituído pelo culto àquilo que se ensina: *"vocês não façam caso de Sócrates, mas da verdade".* (*apud* Gusdorf, 2003, p. 81)

XVI. Reversão Dialética: Invertendo o Sentido de Aura e Sagrado no Ensino

Para Luciano Gatti, comentador da obra de W. Benjamin, um traço fundamental da reflexão benjaminiana sobre aura, em *A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica*, diz respeito à capacidade do cinema de aproximar-se daquilo que seria a principal característica do fascismo, a saber, a sua capacidade de provocar reações emocionais em seu público. Mas, inversamente à lógica autoritária, o cinema não se tornaria uma força apropriável pelas forças reacionárias pois, ao contrário, se valeria dessa capacidade emocional num sentido emancipador. Isto é o que Gatti (2009), sobre Benjamin, chamará de reversão dialética que é:

> o processo pelo qual o pensamento aproxima-se mimeticamente de seu objeto de crítica, assimilando-se perigosamente a ele, até o ponto de quase sucumbir à sua força regressiva, como se essa fosse a única estratégia ainda disponível para sustentar um mínimo de distância crítica capaz de salvar suas potencialidades libertadoras. (Gatti, p.299)

Dito de outro modo, o cinema tem, na filosofia benjaminiana, a capacidade de mimetizar as potencialidades emotivas do fascismo, imitando seu efeito reativo sobre as massas, mas usa-o, inversamente à manipulação política, para a politização e a conscientização. A reversão dialética seria, então, essa operação de inverter o sentido daquilo que seria, normalmente, uma força regressiva, usando-a a seu favor, como nas artes marciais que se valem da força do impulso do golpe do oponente para fazer dela o seu próprio impulso, contra ele.

É nesse mesmo sentido que proponho a reversão dialética dos conceitos de aura e do sagrado no ensino, invertendo o seu sentido original (de distanciamento, de acesso à verdade única, de autoritarismo), para buscar uma nova possibilidade de aura, uma nova experiência do sagrado na educação através do que Bell Hooks (2018) chama de engajamento,

transgressão e do exercício da coletividade através da criação de uma comunidade de aprendizagem. Ainda segundo esta autora, ela descreve o seu contato com Paulo Freire como envolto de uma "atmosfera santa" tal como a definiu o monge budista Thich Nhat Hahn:

> "os grandes seres humanos trazem consigo uma espécie de atmosfera santa, e, quando os procuramos, sentimos paz, sentimos amor e sentimos coragem". (...) Quando você [o mestre, o professor] vem e fica uma hora conosco, traz consigo essa atmosfera... É como se trouxesse uma vela para dentro da sala. A vela está ali; você traz consigo uma espécie de zona de luz. Quando um sábio está lá e você senta perto dele, sente luz e sente paz. (Hahn *apud* Hooks, 2018, p.79)

Se na forma imagética (atmosfera, zona de luz) podem haver semelhanças entre esta aura, descrita por Hahn e Hooks, e aquela das obras cristãs, é no estabelecimento da relação entre professores e alunos que parece haver a fundamental divergência. Assim, nos fragmentos últimos que compõe esse quadro estilhaçado, compreenderemos a aula como processo colaborativo, a aula como experiência estética, a aula como criação, a aula como ritual e *communitas*, experiência estética liminar de geração coletiva de entusiasmos. Isto dependerá de inverter o sinal da aura tradicional, revertendo-a dialeticamente em favor de uma educação como prática da liberdade.

XVII. Aula como Processo Colaborativo

> Uma educadora ou educador, revolucinária ou revolucionário, reconhece que sua própria autoridade é contingente, parcial e determinada por condições de poder/conhecimento, que vêm à tona de várias formas, muitas vezes nunca vistas. Obviamente, a pedagogia crítica tem apontado, diversas vezes, os contextos nos quais a autoridade pode ser exercida por docentes, sem servir como formas de autoritarismo. (McLaren e Farahmandpur. 2002, p.104)

Invoco, para o debate sobre a desterritorialização da autoridade, uma forma do fazer teatral muito comum a partir da década de 1980, no Brasil, chamada de processo colaborativo. As funções do encenador teatral e do professor partilham de inúmeras ressonâncias, tanto nas suas definições quanto em suas crises de autoridade. Se o encenador pode assumir, em alguns processos de criação teatral, uma figura de autoria única, absoluta, autocrática (e, porque não dizer, investida também daquele poder patriarcal aurático), ele

também pode, tal como propõe Araújo (2008), desterritorializar-se, deslocar-se de seu lugar de epicentro do processo de criação, assumindo-se como figura catalizadora, mas não central nem protagonista, do processo de criação:

> A encenação no coletivo refere-se, portanto, a qualquer sistema teatral de criação em que a função do diretor esteja presente e assumida, porém operando num campo múltiplo e coletivizado de criação. Ela é provocadora de uma polifonia criativa. Trata-se de uma encenação contaminada e marcada por autonomia relativa. Nela, não nos encontramos, nem de longe, próximos do "fim da encenação", mas sim de uma encenação desterritorializada. (p.209)

Igualmente, não creio estarmos diante de negar a necessidade do professor, advogando pelo "fim da docência", mas de repensar o seu lugar, o seu território de ação e de fala. Diferentemente dos processos de criação coletiva, inspirados em uma ética "hippie" e anárquica, muito comuns nos anos 1960, em que tinham sido abolidas as funções de diretor, ator, cenógrafo e dramaturgo, em um esquema de "todo mundo faz tudo", nos processos colaborativos as funções de cada artista são bem definidas. O que é abolido, tomando de empréstimo a ideologia anárquica das criações coletivas, é apenas hierarquia entre as funções. E *hiero*, radical de "hierarquia", tem a mesma raiz etimológica de aura, remetendo à sacralização que distancia e ranqueia sujeitos em estruturas sociais bem definidas.

No processo colaborativo, as decisões são tomadas coletivamente, as vozes são ouvidas em pé de igualdade ainda que, ao fim e ao cabo, decisões precisem ser tomadas por um ou outro membro do grupo. Para o campo da pedagogia, tomar de empréstimo esta ideia da colaboratividade dos processos de criação artística pode ser um caminho significativo entre os estereótipos da educação autoritária e transmissiva de um lado e, de outro, dos professores como meros "*'orientadores', 'facilitadores', 'instrutores', 'mediadores', 'tutores', entre outros termos que parecem querer docilizar uma diferença que está posta na origem: a diferença entre o mestre e não mestre."* (Pereira, Paulino e Franco, 2011, p. 25). Ou seja, rever autoridades, deslocar os lugares nos agentes, não significa apagar ou negar a diferença entre as funções de um processo. Para Hooks (2018), essa colaboração entre os membros cria o que ela chama de uma comunidade de aprendizagem, sem significar a perda de autoridade do professor:

> Quando entro na sala no começo do semestre, cabe a mim estabelecer que nosso propósito deve ser o de criar juntos, embora por pouco tempo, uma comunidade de aprendizagem. Isso me posiciona como discente, como alguém que aprende. Mas, por outro lado, não afirmo que não vou mais ter

> poder. E não estou tentando dizer aqui que somos todos iguais. Estou tentando dizer que aqui somos todos iguais na medida em que estamos todos comprometidos com a criação de um contexto de aprendizado. (p.204-205)

Repare-se como as ideias de "reposicionamento" (análoga à desterritorialização) e de "igualdade relativa" são recorrentes na citação. Por esta razão, o caminho para recusar a tese do autoritarismo áurico e transmissivo de uma educação do passado não se faz pela simples antítese da descaracterização do papel do professor, falsamente igualando-o ao aluno, e procurando termos que, como na citação de Pereira, Paulino e Franco, "docilizam" a diferença entre quem ensina e quem aprende, ainda que os papéis se invertam naturalmente na dinâmica das aulas. O fato de que professores também aprendem e que alunos também ensinam e se ensinam ao aprender não anula a diferença etária, de experiências e formações, alteridade característica do processo de escolarização.

Paulo Freire indica esta superação dialética numa passagem célebre em que narra a angústia de um professor, de opção democrática, que sentia ter sido autoritário ao interromper o diálogo de uma aluna que atrapalhava a aula. Freire (2011) explica que isto não é autoritarismo, pois *"Licencioso teria sido se tivesse permitido que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento."* (p.102) Freire então explica que a liberdade não está acima de qualquer limite, *"porque sei que sem ela a existência só tem valor e sentido na luta em favor dela. A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada."* (p.103)

Gusdorf (2003) trabalha a autoridade docente no mesmo sentido ao dizer que:

> O mestre lá está: se é verdadeiramente um mestre, à altura de sua maestria, atesta com sua presença que é alguém. E, porque esse alguém é alguém, impõe ao discípulo o dever de ser alguém, não à semelhança do mestre, mas segundo a fidelidade a si mesmo. (p.70).

E, com o termo "presença", o autor atesta uma caraterística performativa inerente à docência, construindo com isso o caminho para a autoridade democrática, a autoridade do diálogo, uma autoridade colaborativa.

XVIII. Aula como Experiência

> (...) se as 'mortes' do Pai e de Deus forem uma máxima de nossos tempos, será necessário estabelecermos novas formas de vínculo social para que algo da autoridade política do professor seja restituída ou que, uma vez deslocada, seja reconsiderada na experiência. (Pereira, Paulino e Franco, 2011, p.29)

O termo experiência ganha diversas acepções na obra benjaminiana. Em *"Experiência"* (2002), texto de 1913, experiência ecoa a ideia de acúmulo de tempo de vida, atestando que este acúmulo não significa necessariamente sabedoria, uma vez que também pode se ter um acúmulo de experiências negativas, traumas ou mesmo que se pode aprender a odiar, a desrespeitar, a ferir, etc. Neste texto da juventude, o sentido negativo e o ataque de Benjamin dão aspas à "experiência" ironizando aqueles que se valem do título e da performance da experiência, no sentido de encarnar o papel daquele que tem poder pela experiência para fazer valer o que se diz. Esta experiência é aquela de que nos fala Gusdorf (2003), a dos *"mestres menos autênticos"* que *"são sem dúvida aqueles que, do alto de uma autoridade emprestada, se apresentam como mestres, tentando abusar da confiança de outrem e se enganando sobretudo a si próprios."* (p.256)

Já nas obras da maturidade, experiência torna-se *"um elemento de sustentação"* da teoria benjaminiana, como ele próprio a considera (Benjamin, 2002, p.21). Ela ganha, então, um sentido de vivência significativa que não se refere apenas à natureza do acúmulo de tempo, mas daquilo que se faz com ele.

Como vimos, em *A Obra de Arte na Era da Reprodutibilidade Técnica,* Benjamin (2017) atesta uma mudança da experiência do espectador diante das obras de arte: se antes, a relação era aurática, distante, torna-se então uma relação mais próxima, democrática no sentido de ampliação do acesso à massa. O que venho defendendo, nos fragmentos que compõem este ensaio, é que algo semelhante se atesta na educação: a relação professor-aluno, antes baseada no distanciamento áurico entre quem detinha o saber e quem não o detinha, distanciamento herdado de forma hierática religiosa e patriarcal, ora se democratiza. Se, por um lado, isso tem a vantagem da laicização do ensino, bem como do seu alcance a todos, por outro, disso decorre a perda da autoridade, antes sustentada pelo valor de culto do saber, provindo de Deus.

Baseando-nos portanto nas duas distintas noções de experiência benjaminiana, a "experiência" (entre aspas) atacada na juventude, contra a qual o autor se posicionava como um falso meio de mascarar a (perda da) autoridade, e a Experiência, vivência significativa, dos textos da maturidade, cabe pensar se a fonte da nova autoridade não está na implantação de Experiências reais, para além de qualquer exigência institucional e desafiando os mais difundidos pressupostos educacionais das bases nacionais curriculares e dos exames nacionais unificadores. Isto é, ter a aula como a evocação de experiências nas quais se possa ensinar e aprender, colaborativamente, a despeito dos programas aprisionadores que dividem o conhecimento no tempo (em etapas, em séries) e no espaço (em disciplinas, em territórios). Mais do que isso, fundar em aula uma experiência do presente em que as experiências (do passado) de todos, no sentido de suas vivências e narrativas pessoais são válidas e merecedoras de atenção. Isto depende de reconhecer o valor da presença dos corpos de alunos e professor, e as histórias inscritas nestes corpos, como o defende Bell Hooks (2018).

O ensino por projetos interdisciplinares e as pedagogias de-coloniais têm mostrado possibilidades bastante profícuas neste sentido e, creio, em sua base, está a ideia de que a autoridade surge da criação de experiências reais, sem a necessidade de que um ou outro agente se valha da máscara da "experiência-hierarquia-titulação" para se impor sobre os demais. Nestes processos colaborativos, a experiência de cada um em determinado tipo de coisa será valorizada, pois ela confere um tipo completamente novo de aura, de origem muito mais humanizada, menos religiosa-institucional. As imagens arquetípicas do mestre, do velho sábio e da bruxa poderosa, dos anciãos, do cacique e do oráculo rondam este universo áurico da experiência de quem já entrou na floresta, senhor das travessias e agora se senta para narrar.

XIX. Aula como Criação

> Na boca do mestre, a verdade tem sabor de invenção, desabrocha. Repetida pelo discípulo, esta mesma verdade não é mais que verdade decadente e murcha, porque nela não existe mais o impulso. (Gusdorf *apud* Ferreira-Santos, 2005, p.36)

O poder da criação esteve ligado a posse da aura, fruto do efeito de distanciamento daquele que sabe como fazer, daquele que tem o dom da artesania. Os deuses ou os orixás, representação da força áurica antropomorfizada, são aqueles que criam o mundo. O artista,

visto em certas culturas como demiurgo ou usurpador prometeico do poder divino, é aquele que cria. Autoridade e autoria recuperam, aqui, os sentidos próximos da sua etimologia.

Mas a ação do professor, segundo Derrida (2001), se afastou da ideia de criação nestes tempos: *"(...) saber professar ou professar um conhecimento, ou evento, como produzir um conhecimento não é produzir obras. Um professor, como tal, não assina uma obra. Sua autoridade como professor não é a do autor de uma obra, um trabalho."* [47] (p.38) Derrida se refere neste trecho à tradição moderna-ocidental, a qual ele recusa, para restituir ao professar o sentido performativo da criação:

> O que acontece não apenas quando se leva em conta o valor performativo da profissão, mas quando se aceita que um professor produz "obras" e não apenas conhecimento ou pré-conhecimento? Para abrir caminho para a defesa deste tipo de ação particular que é o ato de professar, e depois o ato de profissão de um professor e, finalmente, de um professor de Humanidades, devemos aprofundar nossa análise das distinções entre agir, fazer, produzir, trabalhar, trabalho em geral e o trabalho do trabalhador. (*idem*, p.41) [48]

A escola moderna, a escola-instituição, confiscou do professor o seu poder de criação. Os modelos vêm prontos, as sequências didáticas estão dadas, as competências e as habilidades a serem atingidas estão estruturadas de forma a cercear o erro, o improviso, o devaneio, o tempo do silêncio e do vazio, da procrastinação e do ócio tão inspiradores e necessários à criação artística e pedagógica. Nestas lógicas pedagógicas, se o professor não pode criar, que dirá o aluno. A performance do professor burocrata vem pronta, como um papel que venha ao ator sem que ele possa fazer nada, a não ser reproduzir o modelo de um ator em vídeo, que criou o papel antes dele.

O que há de mais anárquico e poderoso em performances, artísticas ou pedagógicas, é a sua impossibilidade de repetição. Uma aula nunca é a mesma, em duas turmas distintas, ainda que o assunto seja o mesmo, ainda que sejam dadas no mesmo dia e pelo mesmo

[47] Tradução minha. No original: "(...) to know how to profess, or to profess a knowledge, or event how to produce a knowledge is not to produce oeuvres. A professor, as such, does not sign an oeuvre. His or her authority as professor not that of the author of an oeuvre, a work."

[48] Tradução minha. No original: "What happens not only when one takes into account the performative value of profession but when one accepts that a professor produces "oeuvres" and not just knowledge or pre-knowledge? To make our way toward the defition of this type of particular action that is the act of professing, and then the act of profession of a professor, and then finally of a professor of Humanities, we must persue further our analysis of the distinctions beween acting, doing, producing, working, work in general and the work of the worker."

professor, assim como uma apresentação teatral nunca é a mesma, ainda que seja feita em dias consecutivas, por uma mesma companhia bem ensaiada. Restituir o poder criador, inventor, performativo, do professor e do aluno, é conferir-lhes autonomia nas decisões bem como a autoria/autoridade sobre o que ensinam e aprendem.

XX. Rito e *Communitas* na Escola

> (...) prática ou teoricamente não estamos mais em posição de saber o que é realmente a autoridade. Ela foi deslocada no mundo moderno e, junto a ela, deslocaram-se também os outros dois suportes de sustentação da humanidade ocidental: a religião e a tradição. (Pereira, Paulino e Franco, 2011, p.27)

Peter McLaren considera que existem rituais ocorrendo em diversos níveis da vida escolar, desde os macro rituais explícitos, como as festas de formatura ou o cantar do hino às manhãs, exercícios de coletividade de toda a comunidade escolar, até os micro rituais diários feitos no âmbito da sala de aula. Uma das fontes de McLaren para o estudo da escola como rito é o trabalho de Victor Turner, e aqui exploraremos ambos autores a fim de resgatar o conceito de sagrado do ensino, e a autoridade dele recorrente para tentar, nestes dois últimos fragmentos, remodelar o conceito de aura à luz da laicidade na educação.

Os ritos de passagem podem ser divididos em três fases [49] caracterizadas como separação, *límen* e agregação. Isto é, o sujeito em transição no rito atravessa um processo em que se distancia do seu estado social anterior ao rito (separação), vive uma experiência liminar de transformação no coração do rito (*límen*) e, em seguida, é reincluído à sociedade como um novo sujeito (agregação). Tanto para Turner, quanto para McLaren em seus estudos sobre os ritos na escola, o foco do interesse recai justamente sobre a fase liminar, que tem por características um situar-se entre territórios, não situando-se *"aqui nem lá; estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, convenções e cerimonial."* (Turner, 2013, p.98) Nesta fase de transição liminar do rito, o ente liminar está, ao mesmo tempo, à margem (periférico) e ao centro. *"Assim, a liminaridade frequentemente é comparada à morte, ao estar no útero, à invisibilidade, à escuridão, à bissexualidade, as*

[49] A classificação das três fases dos ritos de passagem, Turner empresta de Von Gennep

regiões selvagens e a um eclipse do sol e da lua." (*idem*) A ausência de território ou o assumir-se em espaço efêmero e de transitoriedade, é próprio do conceito de desterritorialização, que vimos trabalhando aqui, extraído de Araújo (2008) que, por sua vez, o tomara de empréstimo de Deleuze-Guatari.

A pensar no estado literalmente transitório dos alunos em situação escolar, no seu lugar sempre entre aqui e ali, entre infância e vida adulta, entre a casa e a sociedade, no território selvagem e pantanoso que pode ser o ensino e na aula como experiência de passagem e de transformação, não é difícil compreender o interesse de McLaren pela liminaridade como conceito central para o estudo da escola como lugar ritual. E é no cerne da liminaridade ritual que, segundo Turner, ocorre uma experiência profunda e religiosa que desestrutura as bases sociais, podendo ser caracterizada como uma anti-estrutura na medida em que os papéis, as hierarquias e os status daquela sociedade são colocados em suspensão. Nela, os sujeitos estão indiferenciados socialmente, pois estão envolvidos numa experiência de comunhão, camaradagem, homogeneidade. Este estado social, Turner (2013) o batiza de *communitas* e, para ele, a vida social, em geral, *"é um tipo de processo dialético que abrange a experiência sucessiva do alto e do baixo, de communitas e estrutura, homogeneidade e diferenciação, igualdade e desigualdade."* (p.99)

A ausência anárquica de estrutura da *communitas* pode ainda, para Turner, servir de alívio para a estrutura e, em ciclos que se alternam dialeticamente, alterar a própria estrutura sendo, neste sentido, revolucionária. Isto porque a estrutura em que a sociedade se encontra depois da *communitas* não é a mesma que ela vivia antes. As *communitas* podem ser vividas como laboratórios de uma sociedade outra já que, com os papéis sociais em suspensão, outras relações podem ser experimentadas. Na *communitas*, ainda, vive-se uma experiência profundamente sagrada, religiosa na medida em que se vive uma religação essencial entre as pessoas e das pessoas com a natureza que as cerca, uma experiência religiosa para além das instituições.

Peter McLaren (1991, p.164-165) nos oferece, por sua vez, a análise de três tipos essenciais de performances dos professores [50], a saber: a do professor enquanto senhor

[50] Na versão a que tenho acesso, as tradutoras traduzem tipos de performances por "tipos de desempenho". Afim de manter a coerência desta dissertação, fica claro que o tipo de performance a que McLaren se refere coincide ao que venho trabalhando, isto é, das performances do professar. E, aqui, cabe uma observação: sendo performances verificadas na análise prática do cotidiano escolar e não modelos ideais, McLaren estabelece, nestes três tipos, categorias de trabalho, de ofício, isto é, possibilidades práticas de atuação corporificada do professor. Ainda é preciso dizer que, em sua observação, nenhum professor encarnava o "servidor liminar", o "hegemônico" ou "*entertainer*" em cem por cento do tempo. Ao contrário, estas

hegemônico, figura de autoridade autocrática (e aurática?), a do professor enquanto entretenimento, remetendo aquela imagem supracitada do professor-*showman*, envolto de uma aura artificial espetacular, e, finalmente, a performance do professor que conseguiria criar este espaço antiestrutural, de *communitas*, em sala de aula. Trata-se do modelo do professor-xamã, como um servidor liminar, cuja performance dá

> uma significação figurativa ao processo de aprendizagem, e o contexto das aulas se transforma do indicativo (ênfase em meros fatos) para subjuntivo (ênfase na qualidade do "como se" da aprendizagem), da resistência para a humanidade indiferenciada, e de dentro dos confinamentos das estruturas sociais para as sementeiras da criatividade, localizadas na antiestrutura (um modo receptivo de consciência no qual existimos em um estado de totalidade humana). (p.166)

Este trecho é, obviamente, insuficiente para caracterizar a complexidade da performance docente de que McLaren nos fala e aqui é importante ressaltar que não se trata de modelo ideal, mas de uma performance objetiva que McLaren observou em uma escola concreta. O seu livro nos oferece inúmeros exemplos destes momentos em que os professores atuariam como xamãs. Entretanto, o que nos interessa aqui é argumentar que, se a aula puder ser vivida como experiência criativa profunda, e o professor puder professar, performar este papel xamânico que McLaren o atribui, cada aula poderá ser vivida como um microritual e atingir este momento de *communitas* em que os papéis se coloquem em suspensão e professores e alunos possam realmente colaborar, aprender e ensinar. Segundo McLaren, a performance do professor xamã ou do servidor liminar

> Não coloca uma prioridade alta na estrutura e na ordem (embora suas aulas possam ser altamente estruturadas e organizadas), e é capaz de "arranjar" condições conducentes à ocorrência de *communitas* o fluxo. Ele sabe que não deve meramente apresentar conhecimento aos estudantes; ele deve *transformar* a consciência dos estudantes, permitindo que eles "encarnem" ou corporifiquem o conhecimento. (1991, p. 167)

Ainda que a palavra xamânico possa causar estranhamento, especialmente por sua filiação religiosa, interessa aqui defender que McLaren fala de um ponto de vista materialista, progressista e revolucionário, tendo em Paulo Freire uma das suas principais referências. Assim, as associações religiosas feitas por McLaren são empreendidas num

performances se alternavam uma a outra, no cotidiano de cada um dos professores, em proporções diferentes, a depender de inúmeros fatores, exógenos e endógenos a cada experiência de aula.

sentido verdadeiramente laico, e a religação pretendida aqui é com a verdade, com o saber e, mais importante, com a experiência fundamental de aprendizado entre as pessoas.

Como professor, eu mesmo já vivi momentos de *communitas* em minha sala de aula, que posso considerar, à luz desta teoria, como profundamente religiosos. São experiências em que os alunos e eu estamos tão completamente engajados no trabalho que estamos fazendo, entusiasmados e interessados pelos caminhos e descobertas que fazemos juntos, que os papéis sociais entram em suspensão. Nestes momentos, eu sinto que possuo autoridade sobre a sala, na medida em que os alunos aderiram à proposta pedagógica e estão imersos nela, mas a verdade é que a minha autoridade ali não importa, porque estamos todos irmanados tentando desvendar um problema comum. Nestes instantes de *communitas* de uma aula, esquecemos a hora, o sinal toca e o tempo da aula passou. Alguns diriam que o professor perdeu o controle da aula e, de fato, perdeu mesmo, pois o controle não interessava ali. Bell Hooks (2018), ainda que não se valha do termo *communitas*, fala em comunidade de aprendizado, e descreve esse tipo de experiência análoga:

> Mas a verdade é que a pedagogia engajada, em alguma de suas versões, é o único tipo de ensino que realmente gera entusiasmo na sala de aula, que habilita os alunos e os professores a sentir a alegria de aprender. (...) É essa paixão pelas ideias, pelo pensamento crítico e pelo intercâmbio dialógico que quero celebrar na sala de aula e partilhar com os alunos. (p.269)

Momentos similares são vividos na experiência teatral, no processo de ensaios, em que o papel do diretor se suspende [51], pois estamos todos juntos produzindo arte, preocupados com a obra a que estamos nos dedicando, colaborativamente.

Turner, inspirado em Martin Buber, diz que nestes momentos vive-se uma experiência Eu-Tu tão profunda em que não importa mais quem sou Eu, pois os mesmos limites são superados, bem como os do outro. Neste caso o aluno poderá valer-se do ensinamento de Gusdorf (2003), segundo o qual *"reconhecer um mestre para si é identificar-se a si mesmo."* (p.77) e, simultaneamente, professor e alunos experimentarão esta *"reciprocidade imediata, quando cada pessoa experimenta plenamente o ser da outra"* (Turner, 2013, p.131).

Nestes momentos, uma nova Aura se estabelece, mas não aquela de que Benjamin testemunhou a decadência, nem a aura artificialmente produzida pelo espetáculo do capital.

[51] Tenho atuado como diretor teatral, minha formação inicial, paralelamente ao trabalho de professor, desde 2010.

Trata-se ainda de uma Aura, porque estamos falando novamente em rito e em unicidade, uma vez que são experiências pedagógicas irrepetíveis, insubstituíveis. Mas aqui, a velha autoridade não precisa ser mais ser exercida e vivemos o alvorecer de uma Aura completamente nova, que não está apenas em mim ou no outro, mas no coletivo. É uma Aura que não é vivida como experiência individual, nem como distância, mas como proximidade de afetos entre sujeitos em presença física. Trata-se de uma religiosidade que reconheço tanto na ideia de "professar" de Derrida, como nas sensações de "atmosfera" de Bell Hooks. Trata-se de um sentimento mútuo de confiança, companheirismo e de ligação (ou de religação, religioso, como queiram) em que a alegria de estar junto, produzindo, supera a necessidade do exercício do poder.

XXI. Entusiasmos

Fim da aula.

A experiência de *communitas* precisa encerrar, as pessoas precisam retomar seus caminhos próprios. Aquilo que foi vivido como antiestrutura, como crise da instituição, como ruptura, necessita voltar a estruturar-se e os papéis sociais de professor e de aluno precisam voltar a ser performados. O professor precisa reassumir o controle e dizer: *limpem as mesas, guardem os materiais, façam isto, não se esqueçam daquilo, não deixem de fazer, tragam na próxima aula...*

O seu corpo está cansado, mas este cansaço é aquele de quem entusiasmou-se com o prazer do movimento, como o cansaço de quem dança a noite inteira numa festa. Os seus braços e pernas latejam e ele sente a necessidade de sentar-se e respirar fundo. Este corpo voltou a diferenciar-se dos demais, a tomar a posição de professor, que não é maior nem melhor do que a de ninguém, mas é, sem dúvida alguma, distinto. A nova estrutura reestabelecida agora, depois da *communitas* ali vivida, é outra.

Entusiasmo, do grego, significa ter Deus dentro de si. Este era o sentimento dos atores nas apresentações das tragédias e comédias na Antiguidade, bem como o do seu público nas festas para Dionísio, todos mais ou menos embriagados de vinho: entusiasmo, endeusamento. A Aura nova, revertida dialeticamente, não aquela da hierarquia patriarcal, não aquela individual, aureolada da cabeça dos reis, é esta nova e muito antiga: a do

entusiasmo coletivo na busca por uma verdade comum, a fúria desejosa da criação, a corrente elétrica afetando os humores no trabalho em colaboração.

Bell Hooks (2018) afirma que *"o entusiasmo no ensino superior era visto com algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado"* (p.17) e, inversamente para ela, um ensino como prática da liberdade deve basear-se num entusiasmo não só pelas ideias, mas *"pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros"* (idem). A autora insiste, ainda, que esse entusiasmo necessita ser construído com um esforço coletivo, pelo interesse mútuo na presença de cada um em sala (p.18).

Caso isso aconteça, caso seja gerada uma comunidade de aprendizado entusiasmada, com as presenças valorizadas, então aí uma nova experiência radical e transformadora de pedagogia se deu. Por fim, antes dos alunos deixarem a sala, antes do professor receber a próxima turma e ainda tomando fôlego, porque sabe que iniciará uma próxima experiência, a professora/o professor se imbui da humildade do mestre que tanto Gusdorf quanto Turner observam e diz:

- *Obrigado, pessoal, pela aula de hoje.*

Oitenta Olhozinhos Ovais Osbugalhados

Oitenta Olhozinhos Ovais Osbugalhados
Sugançosos, em ti
Mestre desesperado,
Esperam

Esperança que não tem, foi liquidada
Levaram tudo na última black-friday
E está em falta no mercado
de sonhos.

Ações em baixa,
Falâncias em alta,
falências
falácias

Entre depressões e picos de ânsia
Eles, você, todos nós,
Perdidamente
À procura

De um corpo-casca-casulo-cama
Que se possa
finalmente
Habitar

Performances-Palestras e outros híbridos de Arte e Ensino

Terceiro Ensaio

"uma história narrada pode significar o mundo
com tanta "profundidade" quanto um tratado de filosofia."
Maurice Merleau-Ponty

Nas **Raízes** desta dissertação, apontei como um dos possíveis caminhos de imbricação entre performance e pedagogia a Arte-como-Ensino. Nelas, citei as palestras-dançadas de Ida Mara Freire, bem como trechos de uma entrevista que tive com ela, em que a dançarina e pesquisadora discute como ela dança os seus artigos em apresentações de conferências acadêmicas, unindo, em um só evento, o ensino e a performance. Ali, eu escrevera sobre o como estes eventos que tentam imiscuir arte e ensino perfazem, de certa forma, caminho inverso ao meu: neles a arte ensina, pois a pedagogia é a forma ou lente através da qual a obra performática se manifesta, enquanto que no caso dessa dissertação são as artes que se constituem em lentes que me permitem ver o ensino como performance.

No entanto, o mergulho nessas formas transpedagógicas de arte revelou-se, para mim, tão profícuo que decidi retomá-los aqui sob um novo ponto de vista. Por também proporem formas híbridas, em que os limites do que é ensino e do que é arte se embaçam, essas manifestações artísticas podem nos abrir horizontes sobre novas performances do professar. Em outras palavras, essas experiências artísticas podem fornecer, a professores não-artistas, ferramentas poderosas para potencializar novas formas de ensinar e aprender. Ou, pelo menos, é isso que será ensaiado aqui.

As formas de arte-como-ensino corroboram à visão de Merleau-Ponty, na citação que abre este artigo, de que uma narrativa (ou uma obra de arte) pode significar tanto quanto um tratado filosófico. Neste ensaio, investigo especificamente as palestras-performances (ou palestras não acadêmicas, como o autor as prefere chamar) de Rabih Mroué em diálogo com o conceito de Transpedagogia, cunhado por Pablo Helguera, também autor de performances do gênero.

Meu intuito é verificar como os discursos ético-estéticos de Mroué e de Helguera podem contribuir para a discussão sobre a dicotomia passividade-atividade do aluno na sala de aula, pensando a performatividade do ensino à luz da poética do encenador libanês.

Arte Como Ensino

Segundo Bornheim (1992) desde a Grécia Antiga *"todo grande teatro de todos os tempos é pedagógico"* (p.182). O autor pressupõe que toda obra de arte carrega em si uma potencialidade pedagógica uma vez que o contato do espectador com o fenômeno estético constitui-se em uma experiência da qual, necessariamente, algum aprendizado decorre: seja na recusa ou na entrega catártica a obra, uma vez diante dela, o espectador será impelido a tomar uma posição a respeito do que vê, escuta, sente, percebe. Entretanto, ainda que consideremos que toda obra de arte é potencialmente pedagógica, nos termos anteriormente descritos, existem algumas obras cujo caráter didático é propositadamente acentuado, explicitado, o que chamarei aqui de experiências de *arte-como-ensino* (Helguera, 2011).

Segundo a análise de Bornheim, quando Brecht propõe as suas peças didáticas, escritas entre 1929-1931, o uso do termo "didáticas" não se restringia ao aspecto pedagógico, supracitado, que todo teatro e arte engendram. Tratava-se de pôr o teatro *"a serviço da pedagogia, e esse estar a serviço era explorado didaticamente. Não se queria fazer teatro profissional, ou educar o jovem para o teatro – o teatro era apenas um meio didático para a educação."* (Bornheim, 1992, p.183) Isto é, o teatro torna-se um campo de experimentações metodológicas de ensino, de olhar para o mundo, de representá-lo a partir da consciência dos mecanismos da representação.

Anos mais tarde, Boal criará o *Teatro do Oprimido* apropriando-se da estética brechtiana, em especial das peças didáticas, bem como da ética social da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (Freire, 2011). O que o trabalho de Brecht e o de Boal têm em comum, para além do seu evidente compromisso progressista com a transformação da realidade social, é este constante diálogo entre arte e pedagogia. Por não as enxergarem ambas como instâncias separadas do fazer político, não se restringem à educação para o teatro ou à pedagogia inerente à arte, no sentido, citado por Bornheim, de que toda peça é pedagógica.

Tratam-se de propostas artísticas que são informadas por uma forma-ética da pedagogia, por um partilhar de experiências e por um desejo de construção de conhecimentos

no ato desta partilha, que modifica, altera e reestrutura o próprio modo de fazer artístico, o processo, mas também a forma/conteúdo resultante, o produto. Isto porque, mesmo as peças de Brecht e Boal ditas "profissionais", não-didáticas, instauram, em alguma medida, a situação do palco-escola já que, ao revelar a estrutura de representação que narra o mundo, informam sobre os mecanismos de funcionamento do narrado.

Pablo Helguera, artista, performer e arte-educador, diretor desde 2007 no *Museum of Modern Art* de Nova York, cunhou em 2006 o termo transpedagogia para abarcar uma série de experiências na arte contemporânea que se valem de estruturas formais da ciência do ensino para instaurar processos estéticos. Segundo ele, *"o termo surgiu da necessidade de descrever um denominador comum do trabalho de vários artistas que fugiam das definições normais usadas em relação à arte participativa."* (Helguera, 2011, p.11)

Mas de que *"arte participativa"* fala Helguera? A participação é axioma da arte no século XX na busca de resgatar a imbricação entre arte e vida, perdida pelos séculos de modernidade e avanço do capitalismo que fizeram da Arte artigo de luxo institucionalizado (Dewey, 2008). É o que Luiz Fernando Ramos (2015) descreve:

> Seja no viés das exposições e das instalações, seja no âmbito dos espetáculos e das narrativas literárias, há claramente esta demanda. Nesse sentido, dois campos convergem na busca por um espectador mais ativo: um que esteja mais próximo do teatro na sua estrutura de articulação contemplativa, o que exige o seu distanciamento do espectador para observar e tentar produzir uma possível narrativa, e outro mais performativo, em situações em que os atuantes se aproximam do público e interagem com ele, também permitindo que interfira diretamente na narrativa em curso. (p.92)

Inúmeras propostas de resgate da participação do espectador foram empreendidas por artistas das mais diversas áreas, desde participações na interpretação do fenômeno, resultando em obras propositadamente inacabadas, estranhadas, abstratas, silenciosas, embaralhadas ou sintéticas. Podemos citar, como exemplos, desde às pinturas de Cézzane às de Malevitch, do teatro de Brecht à dança de Hijikata ou à música de Stravinsky, que exigem do espectador um completar ativo dos silêncios da obra, valendo-se da imaginação; até obras em que a própria posição do espectador era questionada, tornando-o coautor da experiência, como no teatro performático e ritual de Antonin Artaud ou de Zé Celso Martinez Correa, nas esculturas dobráveis ou fabricáveis de Lygia Clark e de Marilá Dardot, na música de John Cage, nos encontros relacionais de Tiravanija e nas performances instrucionais de Yoko Ono.

Em todos esses casos, *participação* veio a ser um termo coringa para definir as diversas atividades exigidas do espectador, em contraposição à postura de espera, passiva, de contemplação ou de fruição receptiva. Segundo Helguera, a transpedagogia não é uma nova ciência do ensino, mas uma categoria do fazer artístico, que reúne em si obras que partem de pressupostos participatórios de comunhão, de encontro, do ensino como partilha de experiência intencionalmente provocada. Na descrição de Helguera, a transpedagogia define, sobretudo, performances e ações relacionais em que a forma-ensino estrutura a obra de arte. Artistas como Jef Greys, Alison Knowles, Joseph Beuys, Marcel Broothaers, Adrian Piper, Suzanne Lacy e Guillermo Gómez-Peña são alguns dos exemplos citados por Helguera, apontando, apesar das profundas diferenças de suas poéticas, o denominador pedagógico comum que perpassa algumas de suas obras.

No site do coletivo *La Pocha Nostra*, idealizado pelo mexicano Guillermo Gómez-Peña, encontra-se a seguinte descrição, que ilustra um pouco do que Helguera considera transpedagógico neste trabalho:

> *La Pocha* começa a incorporar oficinas como parte de todo projeto que excurcionamos. É como um workshop nômade de performance. Nós retomamos a exploração de compartilhar nossos desejos com a plateia, começado no projeto *El Mexterminator*, com uma performance intitulada *Ethno-techno ou Ex-Centris*, na qual nós invertíamos o olhar e saíamos dos nossos dioramas. Nós criamos quadros vivos com os membros da plateia, manipulando a posição dos seus corpos e decorando-os com roupas e adereços. Então, nós os convidamos a criar suas próprias imagens. Nós chamamos isso de experimento "performance karaokê". É a nossa resposta à cultura extrema da participação idiotizada da plateia e dos programas de talk-shows e reality-shows que criam situações de interpretação de papéis. (Gómez-Peña, 2002-04) [52]

Outro exemplo citado por Helguera, se encontra na obra da performer, professora e ativista Suzanne Lacy, em que a artista realiza obras em conjunto com comunidades explorando problemas concretos como a preservação do meio ambiente, os relatos de

[52] Tradução minha, do texto disponível em: < http://hemisphericinstitute.org/web-cuadernos/en/multiple-journeys > Acesso em 20/08/2016. No original: "*La Pocha* begins to incorporate workshops as part of every project we tour. It's like a nomadic performance workshop. We resume the exploration of ceding our will to the audience, begun in *El Mexterminator* project, with a performance titled *Ethno-techno* or *Ex-Centris* in which we completely reverse the gaze and step out of our dioramas. We create tableaux vivants with audience members, manipulating their body positions and decorating them with costumes and props. We then invite them to create their own imagery. We call this experiment "performance karaoke". It's our response to the extreme culture of mindless audience participation and extreme role-playing created by talk shows and reality TV."

estupro, a violência doméstica ou a participação feminina na política local. No caso das obras de Lacy, a efetividade pedagógica de suas obras reside justamente no fato de que são construções coletivas, em parceria com órgãos governamentais e não-governamentais locais.

O seu site pessoal [53] dá um pouco da dimensão da obra da artista, ao descrever longamente, com fotos e textos, os diversos trabalhos duracionais realizados [54].

> *Auto on the Edge of Times* era uma série de instalações e projetos que exploravam os efeitos da violência doméstica tal como experimentadas por mulheres, crianças e famílias nos Estados Unidos. A obra central do projeto era uma coleção de carros destruídos transformados por Lacy e seus colaboradores em testemunhos esculturais dos casos de fuga, abuso, controle, apoio, cura, rememoração, entre outros." (Lacy, 1993-94?) [55]

Um dos exemplos deste projeto é descrito no site (Imagem 15) pelo texto que segue:

> (...) Crianças pequenas, mães e conselheiras foram entrevistadas no abrigo/centro e, em uma série de oficinas de desenho, as crianças foram encorajadas a explorar seus sentimentos através da arte. Eles desenhavam cenas de suas casas, bairros e familiares nas portas dos carros exibidos dentro do museu; outros desenhos foram traduzidos para a superfície branca e plana do interior e de fora de um carro destruído instalado fora do Centro de Arte Contemporânea. Lacy, Virginia Cotts e David Katsive produziram uma série de anúncios de serviço público com as crianças e suas mães. (*idem*) [56]

---

[53] Disponível em: < http://www.suzannelacy.com/early-works/#/auto-on-the-edge-of-time/ > Acesso em 08/04/2019.

[54] O termo "duracional" aqui é utilizado para se referir a esta característica temporal do processo de construção alongado das obras, justamente por sua característica pedagógica, que requerem um trabalho colaborativo de criação que parta das narrativas e documentos fornecidos pelos moradores da comunidade na qual o trabalho se desenvolverá.

[55] Texto sem data de publicação no site. A data 1993-94 se refere à produção desta performance e o último acesso ao site foi feito em Abril de 2019. Tradução Minha. No original: "*Auto on the Edge of Time* was a series of installations and projects that explored the effects of domestic violence as experienced by women, children and families throughout the United States. The centerpiece of the project was a collection of wrecked cars transformed by Lacy and her collaborators into sculptural testimonials on themes of escape, abuse, control, support, healing, memorializing and more."

[56] Tradução minha. No original: "(...) Young children, mothers, and counselors were interviewed at the shelter/center, and in a series of drawing workshops children were encouraged to explore their feelings through art. They drew scenes of their homes, neighborhoods, and family on the doors of cars displayed inside the museum; other drawings were translated onto the flat white surface of the inside and outside of a wrecked station wagon that was installed outside the Center of Contemporary Art. Lacy, Virginia Cotts and David Katsive produced a series of public service announcements with the children and their mothers."

Imagem 15 – Um dos exemplares de *Auto on the Edge of Time*

Fonte: Lacy, 1993-94. [57]

Pelo acolhimento da arte como pedagogia, segundo Helguera, os artistas podem criar comunidades com interesses alheios ao mercado, ao capital, bem como às hierárquicas tradições do mundo da arte e, ao mesmo tempo, produzir um tipo de arte que contém significados pessoais, subjetivos. Esta perspectiva, recoloca em jogo o problema da obra de arte como mercadoria, pois, se há algo a ser "consumido" aqui, este algo é o saber (Helguera, 2010).

Há, pois, o desejo efetivo de influenciar, de colaborar (no sentido etimológico: trabalhar junto) dos artistas transpedagógicos a partir de pressuposição racièriana da igualdade das inteligências, das potências. Ainda para Helguera, porém, a compreensão destas novas formas do fazer artístico, tanto para artistas como para espectadores, passa necessariamente pela dissolução da imagem do artista-estrela ou artista-messias e pela superação do preconceito com o didatismo da pedagogia, como se ensinar fosse sinônimo

[57] Disponível em: < http://www.suzannelacy.com/early-works/#/auto-on-the-edge-of-time/ > Acesso em 22/08/2018.

de transmitir conhecimentos, doutrinar, adestrar. É preciso, assim, recusar a dicotomia de a arte que turva as águas para que pareçam profundas, como o dissera Nietzsche, em oposição a uma pedagogia que explica ideias de forma a comprovar hipóteses, a simplificar/desfazer a complexidade do mundo.

Na transpedagogia, palavras como comunhão, participação, relação, autonomia, emancipação e experiência, comuns na construção dos discursos pedagógicos contemporâneos, passam a fazer parte do vocabulário poético destes artistas. A performance, como campo de experimentações radicais em arte contemporânea, principalmente por aliar a presença do artista à desconstrução de narrativas ficcionais em diversos graus, se torna o *locus* privilegiado de ação dos artistas da Transpedagogia.

E embora, segundo Helguera (2010), muitas das obras transpedagógicas encerrem uma visão ingênua, arrogante ou redutora da pedagogia, como se os artistas quisessem, se forma messiânica, mostrar ou revelar o poder transformador da arte em oposição à insuficiência das práticas tradicionais da escolarização, a escolha pela forma pedagógica parece, em algumas destas obras, confessar uma insuficiência da própria arte: o seu distanciamento do público. É como se a aproximação da forma-pedagógica fosse a maneira que alguns artistas encontraram de tentar remediar o afastamento do público para com um certo conceitualismo ou hermetismo exacerbado da arte contemporânea, que impele a uma posição refratária do espectador, seja porque este só aprendeu a se colocar como consumidor de obras de arte, seja porque se recusa à violência das propostas mais radicais.

As Palestras não acadêmicas, que nada têm a ensinar

> Eu tenho medo dessas estruturas bem construídas, eu prefiro deixar as coisas em aberto. Postergar respostas, apenas deixando-as e, quando as adiamos, isso nos permite pensar mais, ter mais tempo para pensar sobre elas. Para explorar mais, ir mais a fundo ou em outras direções. (Mroué, 2012) [58]

[58] Os trechos desta entrevista, originalmente em inglês, foram todos traduzidos e transcritos por mim. O acesso para a entrevista original, cedida a Philip Bitter, em 2012 (61m30s) está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZYXxPIh7zPo& >. Acesso em: 20/04/2018.

É assim que Rabih Mroué, a certa altura de sua entrevista a Philip Bitter, define a proposta de suas palestras não acadêmicas. Para o encenador, elas sempre são uma forma de questionar o teatro, mesmo quando não são realizadas dentro do edifício teatral. Ao mesmo tempo, ainda que as chame de "palestras", Mroué afirma também que não está ali para ensinar alguma coisa.

As performances-palestras, gênero cênico explorado pelo próprio Pablo Helguera, constituem-se em uma das vertentes possíveis da Transpedagogia, na medida em que borram limites entre a arte e ensino. Ainda que Mroué não goste de chamá-las de performances, preferindo o termo "palestras não acadêmicas" [59], tantos as de Helguera quanto ao do encenador libanês configuram-se de forma extremamente semelhante. São obras de arte, no caso espetáculos teatrais, pois se organizam dentro das estruturas convencionais do teatro. São feitas sobre um palco, diante de uma plateia silenciosa, a partir da presença do artista diante do público, sendo iluminado por luzes teatrais, com uma dramaturgia que foi previamente ensaiada. Seus conteúdos trazem narrativas que não são didaticamente explicadas, aparecendo muito mais como questionamentos poéticos sobre a guerra, a história, a memória, ainda que se assuma um ponto de vista bastante claro sobre eles.

Mas também são palestras, no sentido de que os atores não representam personagens ficcionais, assumindo-se como conferencistas que dirigem suas falas à audiência de forma direta, por vezes lendo o seu roteiro e assumindo esta leitura diante de uma típica mesa de professor, com direito a projeção de textos e vídeos ao fundo. Por fim, os palestrantes assumem um ponto de vista distanciado sobre o objeto da sua análise, narrativo, em terceira pessoa, mesmo quando o objeto são eles próprios, os performers.

Assisti a três das palestras não acadêmicas de Mroué, por ocasião da III Mostra Internacional de Teatro de São Paulo, a saber *Revolução em Pixels* (Imagem 16), *Tão Pouco Tempo* (Imagem 17) e *Cavalgando Nuvens*, e li sobre uma quarta intitulada *Looking for a Missing Employee*.

[59] Não importa, no âmbito deste texto, entrar no mérito das razões que levam Mroué a preferir o termo 'palestras não-acadêmicas' ao 'performances-palestras' para definir o seu trabalho. Segundo ele próprio, na entrevista, as razões são pessoais e ligadas a uma definição particular de performance que se refere aos modos de utilização do espaço. Em ambos, a imbricação entre a situação de palestra (pedagógica) e a de um espetáculo (dentro de um teatro, com a presença do artista) é o denominador comum que aqui nos interessa.

Imagem 16 – Mroué em cena de *Revolução em Pixels*

Fonte: Foco Incena. Fotografia de Guto Muniz, da palestra não acadêmica *Revolução em Pixels*, durante a *III Mostra Internacional de Teatro*, São Paulo, 2017. Na foto: o momento em que o cinegrafista amador, escondido atrás de um veículo, filma o tanque de guerra que se aproxima. [60]

À primeira vista, o seu enquadramento transpedagógico pode parecer paradoxal uma vez que, nestas quatro ações cênicas de Mroué, o espectador jamais se move da sua cadeira, permanecendo em uma plateia tradicional de um teatro tradicional, jamais assumindo a mesma postura ativa das obras antes citadas de Lacy, Gómez-Peña ou Boal. Mas o que tento demonstrar aqui é que as obras de Mroué podem nos oferecer olhares ainda mais complexos sobre a dicotomia atividade-passividade, superando a ideia de uma atividade que se dê necessariamente pela participação física.

[60] Disponível em: < http://www.focoincena.com.br/revolucao-em-pixels/13558 > Acessado em: 04/20/2018.

Quando perguntado sobre qual a sua principal inquietação *"desde que estreou sua peça em Beirut, e agora em Nova York, levando-a pelo mundo",* Mroué defende que qualquer pessoa, em qualquer parte do mundo pode compreender o que ele diz,

> Mesmo se este alguém, em Minneapolis, por exemplo, não saiba nada sobre o Líbano, quando eu estou falando (na peça) sobre o Líbano. Ou, quando eu estou falando da Síria e essa pessoa não sabe nada sobre a Síria. Eu acho que ela pode entender o que eu digo. Porque eu acho que Arte, uma obra de arte, não é simplificar assuntos para alguém que não os conheça. Eu não estou saindo de Beirut para simplificar, **nem para ensinar** ninguém sobre Beirut ou sobre qualquer outra região. (Mroué, 2012) [61]

A análise dos fenômenos, isto é, das peças de Mroué revela a radicalidade de um gesto de dissolução dos limites entre a arte e a pedagogia, própria do gênero documental. É que as obras de Mroué se constituem em palestras em que o elemento audiovisual é não apenas uma ferramenta ilustrativa do palestrante, mas o próprio fundamento sobre o qual a experiência de leitura da obra se dá.

A projeção exibe textos e vídeos que são analisados pelos performers, como numa palestra, mas cujo teor estético, pela provocação sensorial que acionam, é elevado. São imagens que não estão ali apenas para ilustrarem, ou para explicarem, mas para provocarem e serem interpretadas em suas inúmeras camadas verbo-áudio-visuais. Esta confusão proposital entre Arte e Ensino se dá porque o Saber (elemento fundamental e constituinte do fato pedagógico) não é, nas palestras dirigidas por Mroué, um saber constituído, acadêmico, que possa ser provado de forma analítica, científica.

Trata-se, antes, de um saber que se assume como transitório, como ponto de vista, indagação e provocação e que, ao assumir-se como tal, distorce a própria forma da palestra, já que estamos acostumados, em eventos como esses, a esperar por um conhecimento que nos venha pronto, organizado, explicado, em transições de *slides* altamente claras. Ao contrário, em Mroué, a forma-palestra se dissolve pelo próprio conteúdo destas, que é a indagação sobre a validade da Verdade, da História e da Memória.

Valho-me aqui, de alguns trechos do ensaio crítico *Não é Arte, Ainda Bem* que escrevi sobre a trilogia de Mroué (Braga, 2017) [62], que analisam os três espetáculos de forma a problematizar o limiar entre arte e pedagogia em cada uma delas. Como se evidencia nos

[61] O grifo é meu.

[62] Por ocasião da III Mostra Internacional de Teatro.

trechos a seguir, tal problematização evidencia também o limite entre ficção e realidade e, embaralhando estas instâncias, exige um posicionamento do espectador para que decida sobre o que deve ou não acreditar, isto é, sobre como selecionar, compor, comparar, estruturar as informações e narrativas que nos são apresentadas. Sobre a anti-palestra *Tão Pouco Tempo* (Imagem 17), escrevo:

> *(...), e*nquanto conta uma história que se assume como ficção desde o princípio, mesmo sendo baseada em fatos, a performer-palestrante Lina Majdalanie joga fotos pessoais numa solução química que deteriora as imagens fotografadas, como se apagasse suas memórias. E a história contada é justamente sobre um homem que teve a sua própria vida ficcionalizada (foi tornado mártir, sem o ser) e cuja memória foi, portanto, alterada. Assim, o gesto de lançar fotos-memórias sobre a líquido que as apaga, na mesma medida em que corrobora com a história real/ficcional que é contada, também duvida da forma-palestra em que todos nós, performer e espectadores, estamos imersos. (Braga, 2017)

Imagem 17 – Majdalaine em cena de *Tão Pouco Tempo*

Fonte: site da MIT-SP. Foto de Jeva Griskjane da palestra não acadêmica *Tão Pouco Tempo*, durante a *III Mostra Internacional de Teatro*, São Paulo, 2017. Na foto: a performer palestrante Majdalanie (em cena) escolhe as fotos pessoais que jogará na bacia plástica. Uma câmera a pino

nos revelará que o líquido na bacia tem o poder de apagar as fotografias, metáfora ao apagamento (ou distorção) das memórias, como na história contada por Majdalaine. [63]

Sobre a palestra *Revolução em Pixels*, afirmo que:

> o próprio Mroué se coloca como palestrante-performer e dá uma aula sobre cinema, a partir dos vídeos feitos por habitantes de zonas de conflito no Oriente Médio. São, ao mesmo tempo, "não-artistas" e "cineastas amadores", a maioria deles filmando com o próprio celular, segundos antes de serem, eles próprios, atingidos por balas disparadas à distância. Ao comparar esses vídeos (curtos, feitos no calor do momento dos conflitos, cuja imagem é pixelada) com o cinema de arte de Lars von Trier e de Vintenberg, especialmente a partir do Manifesto *Dogma 95*, e com as gravações do jornalismo oficial que mostram o mesmo conflito, Mroué desenvolve uma linha de pensamento sobre a relação entre a forma pixelada dos vídeos, dita de má qualidade, com o seu conteúdo profundamente humano, porque ligado às condições do próprio fabricar das imagens. Ao questionar o modo de produção dos vídeos pixelados das zonas de conflito, contrastando-os, por exemplo, com as imagens reais, feitas com câmeras potentes, dos meios de comunicação de massa, Mroué põe em xeque os conceitos de oficialidade e verdade dos documentos históricos. (Braga, 2017)

Finalmente, sobre a palestra não acadêmica *Cavalgando Nuvens*,

> Yasser Mroué narra sua própria vida, numa espécie de documentário autobiográfico que lembra o cinema – como nos chamados docudramas, de Petra Costa (*Elena*) – ou os teatros documentários de Marcelo Soler e de Lola Arias. Ao narrar a própria vida, vida banal e sem grandes acontecimentos como o próprio palestrante-performer admite, ele se pergunta sobre que histórias valem a pena ser contadas e porque determinadas histórias são escolhidas e outras não. Afinal, o que valida uma História? (Braga, 2017)

Em tempos de questionamentos das narrativas oficiais, a partir das discussões de lugar de fala e de educação descolonial, tal como expresso na Lei 11.645 de 2008, e da indagação sobre que histórias ou que perspectivas sobre a história interessam ser ensinadas, sobre a necessidade de inclusão de narrativas marginais e dos oprimidos, a desconstrução da forma-palestra (ou forma-aula) nas encenações de Mroué materializam a sua discussão de fundo. Isto porque a construção da verdade, ou das verdades, o que o senso comum passou a chamar de manipulação midiática, se torna a chave para a compreensão do fenômeno cinematográfico analisado por Mroué. A exposição destes arquivos fílmicos faz deste teatro

[63] Disponível em: <http://mitsp.org/2017/tao-pouco-tempo/>. Acesso em: 20/04/2018.

altamente documental, questionando as instâncias representacionais não só do material apresentado, mas do próprio teatro em cuja plateia estamos sentados. E assim encontramos o paradoxo para o qual, nem Mroué, parece ter uma saída: se é verdade, não é ficção, não é representação, não é teatro – se não é verdade, se é construção estética, artística, narrativa ficcional, não é palestra.

Ao dizer que "*não estou saindo de Beirut para simplificar, **nem para ensinar** ninguém sobre Beirut ou sobre qualquer outra região"*, Mroué se vale de noções bastante tradicionais do ensino e do ensinar, para rejeitá-las. A mesma recusa aparece em outra entrevista de Mroué, desta vez dada à Chad Elias (2015).

> Foi a primeira vez que eu fui completamente contra as coisas que me ensinaram na Universidade. Numa palavra, minhas primeiras performances foram atos de **desaprendizado**. Eu queria repensar as convenções mais básicas do teatro. (Mroué *apud* Elias, 2015) [64]

Desaprendizado, não-acadêmicas, não ensinar. Não é novidade esta postura de artistas que recusam-se a identificar as suas obras com o ensinar, mas o que todas essas expressões revelam sobre a concepção que o artista Mroué tem do ensino é a recusa a todo um processo de escolarização tradicional, baseado na explicação, e na performance da transmissibilidade, ou, em outras palavras, naquilo que Paulo Freire chamara de educação bancária (2011).

Neste modelo tradicional, a inteligência e as experiências anteriores do aluno são desconsideradas. E é justamente o argumento da igualdade das inteligências (no sentido das capacidades), o pressuposto que funda as obras *O Mestre Ignorante* (2002) e *O Espectador Emancipado* (2017) de Rancière, e que sustentará também a argumentação de Mroué sobre o porquê sua obra não pretende ensinar. Ele diz,

> Não, eu tenho uma história que contém perguntas, dúvidas e eu acho que isso é o que eu quero partilhar com qualquer um. E mesmo se muitas nuances se perderem, isso não importa, pois eu acho que os espectadores são inteligentes tanto quanto eu, se não mais que eu. Então eu acho que eles são capazes de lidar com os materiais que eu apresento a eles. E eles podem lidar com seus próprios assuntos, os quais eu desconheço. Eles podem traduzir o que eu falo às suas próprias maneiras. E as questões serão transpostas às suas próprias circunstâncias. (Mroué, 2012) [65]

[64] Tradução minha.

[65] O grifo é meu.

No entanto, se o que todas as concepções libertadoras e emancipatórias do ensino desejam é justamente, a partir do diálogo e da partilha de uma experiência, de narrativas, de olhares, se livrar daquela perspectiva de ensino tradicional, não há então uma confluência de desejos entre pedagogos e artistas, neste caso? E se, como já o defendem muitos pesquisadores [66], *"ensinar é uma performance"* (Schechner, 2010), então o que pode a *arte-como-ensino,* tal como as palestras não acadêmicas de Mroué e da Transpedagogia de Helguera, revelar a pedagogos sobre novas formas de ensinar e aprender?

A Superação do Discurso da Passividade para novas Performances do Professar

> Nós tomamos em nossas mãos o nosso destino, tornamo-nos responsáveis, pela reflexão, por nossa história, mas também graças a uma decisão em que empenhamos nossa vida, e nos dois casos trata-se de um ato violento que se verifica exercendo-se. (Merleau-Ponty, 1999, p.23)

Se o axioma da participação foi, em diversos graus e formas, o eixo de muitas das propostas artísticas, como apontando em Brecht, também o foi das pedagogias modernas, desde as leituras de Dewey realizadas pelo escolanovismo, até as prerrogativas críticas de Paulo Freire à educação bancária (2011). Palavras como autonomia, emancipação e responsabilização vêm à tona para, no teatro e na pedagogia, construir uma nova ideia de aluno e de espectador: um sujeito comprometido com que o que vê, protagonista e ator do mundo que se descortina em torno de si.

A perspectiva do ensino como performance recoloca a centralidade do corpo do professor, dos seus gestos e da sua expressividade, no centro da problemática pedagógica. Não se trata apenas de falar em currículo oculto ou de metodologias ativas, mas de compreender o ato de ensinar a partir de um olhar ontológico, que considera a dimensão total do ser, e fenomenológico, que considera o estudo a partir das materialidades físicas, sensoriais do fenômeno.

Para compreender, portanto, de que forma as performances-palestras e o conceito de Transpedagogia podem contribuir para os debates educacionais, será preciso compreender o

[66] Gilberto Icle, Marcelo de Andrade Pereira, Naira Ciotti, Elyse Pineau, Peter McLaren, Charles Garoian e Richard Schechner são alguns exemplos destes pesquisadores.

conceito de performance no seu sentido *latto*, e de que forma ele está imbricado no fazer pedagógico. A analogia óbvia entre pedagogia e arte as veem como desdobramentos distintos de uma raiz antropológica comum: o fato comunicacional constituído pela tríade emissor-mensagem-receptor, que no caso da arte da performance se traduzem por performer-texto-espectador e da pedagogia por professores-saber-aluno.

O problema desta analogia, assim constituída, é que ela parece pressupor uma passividade do receptor/espectador/aluno que recebe a mensagem/texto/saber do emissor/performer/professor em uma perspectiva linear, bancária, explicativa. Nesta visualidade, além do vetor de direção do conhecimento ter mão única, ele ainda pressupõe que o conhecimento seja objetal, isto é, algo que, apartado do sujeito, seria passível de ser transmitido mentalmente, e não algo que necessita ser vivido para ser construído e incorporado. Graficamente, a linearidade se estabelece:

Numa perspectiva crítica e fenomenológica, porém, essa linearidade é negada, pois: sujeito e objeto não se separam, da mesma forma que não se separam o Saber do corpo do ser que o produz e o "detém"; no ensino ou nas artes presenciais, performativas, o vetor de direção é duplo, pois pressupõe um conhecimento a ser construído na relação *entre* os sujeitos. Adoto, para tanto, a visão de Merleau-Ponty (1999) para quem

> (...) sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total. Assim, a experiência do corpo próprio opõe-se ao movimento reflexivo que destaca o objeto do sujeito e o sujeito do objeto, e que nos dá apenas o pensamento do corpo ou o corpo em ideia, e não a experiência do corpo ou o corpo em realidade. (p.268)

Assim sendo, a própria ideia de passividade é questionável tanto na Arte como na Pedagogia. E não é questionável porque a recuso e desejo, portanto, transformar o passivo em ativo, mas porque, não sendo o conhecimento transmissível – porque não é separável do

sujeito que o detém –, sendo incorporado e vivencial, a própria lógica dicotômica da passividade-atividade é frustrada. Isso não significa dizer, porém, que a passividade não exista, enquanto apatia ou enquanto silenciamento do lugar de fala dos alunos, mas que a sua superação não pode ser encarada a partir de uma pressuposição de atividade externamente induzida.

Novamente, são fundamentais as considerações de Bornheim sobre o teatro didático de Brecht. Ao contar a história das transformações do palco, para debater sobre o lugar do espectador e a sua atividade, Bornheim estabelece que a participação do público sempre esteve dada na própria arquitetura do palco. Segundo o autor, com o advento da perspectiva frontal, no século XVI, legitimada pelo pensamento cartesiano que divide sujeito e objeto, palco e plateia, essa participação se modificou.

> Pois o que se verifica com a construção do palco italiano é justamente o cultivo dessa distância entre dois tipos de comportamento, o ativo e o passivo, que se impõe numa medida desconhecida em todo o passado dos espetáculos. (...) Começa-se a observar, então, um verdadeiro cultivo dessa passividade: o espectador educa-se sempre mais em função da categoria de objeto, e avoca a si, com propriedade, a condição de tábula rasa à espera do espetáculo que o constitua em novo ser. (Bornheim, 1992, p.198-199)

Para Bornheim, é o teatro didático de Brecht, e não suas peças convencionais, que verdadeiramente revolucionam a dicotomia ativo-passivo, porque *"Trata-se, sem mais, de suprimir o público. Ou melhor: suprimir esse público bem determinado, educado por alguns séculos de postura idêntica."* (Bornheim, 1992, p.200) No entanto, ainda segundo este autor, Brecht iria, mais tarde, retornar ao mesmo palco italiano que Mroué utiliza em suas performances-palestras, mas esse retorno levaria em conta a experiência do teatro didático e a inquietação constante sobre a superação daquela dicotomia.

Nesse sentido, podemos olhar as obras de Helguera e Mroué, bem como o já citado teatro de Boal, como passos que, seguindo Brecht, buscam a superação desta dicotomia, recusando-se a simplesmente tornar "ativo" o público, suspendendo a própria lógica da atividade-passividade. Rancière enuncia esta tese de forma clara:

> A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição de posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. (Rancière, 2017, p.17)

E ainda,

> Ser espectador não é a condição passiva que deveríamos converter em atividade. (...) Temos de reconhecer o saber em ação no ignorante e a atividade própria ao espectador. Todo espectador é já ator de sua história; todo ator, todo homem de ação, espectador da mesma história. (Rancière, 2017, p.21)

O questionamento da lógica do espectador ativo também está expresso em *A Pedagogia do Espectador*, de Flávio Desgranges:

> Público participativo é aquele que, durante o ato da representação, exige que cada instante do espetáculo não seja gratuito, o que não significa que seja necessário, portanto, manifestar-se ou intervir diretamente para participar do evento. Sua presença efetiva-se na cumplicidade que ele estabelece com o palco, na vontade de compactuar com o evento, na atenção às proposições cênicas, na atitude desperta, olhar aceso. (Desgranges, 2003, p.31)

Nenhuma dessas ideias deslegitima as práticas ou as teorias em favor de um espectador ou de um aluno que aprenda pela prática ou pela experiência, como nas proposições de Dewey, pelo contrário, mas elas consideram a possibilidade de que a escuta pode ser uma prática e uma experiência altamente libertadoras; e que não são qualquer prática nem qualquer experiência de participação que legitimarão a efetividade do ensino ou do espetáculo. Segundo Merleau-Ponty, *"não sou apenas ativo quando falo, mas precedo minha fala no ouvinte; não sou passivo quando escuto, mas falo de acordo com... o que o outro diz."* (Merleau-Ponty *apud* Zimmermann, 2015, p.57)

Luiz Fernando Ramos (2015), ao questionar a recusa da *mímesis* como conceito operador na arte contemporânea, recusa essa tributária do modernismo, evoca novas possibilidades de leituras da experiência estética:

> Alguém dirá que muito da produção espetacular da performance ou do teatro contemporâneo, que trabalham em chaves antimiméticas ou antidramáticas, não pretende persuadir ninguém de nada, nem tem propriamente intencionalidade objetiva. De fato, mas essa desambição cognitiva e de finalidade não isenta um evento espetacular de, impactando um observador (ainda que na ausência de qualquer impacto), efetivar-se ou não, concretizar-se diante dos olhos de seus espectadores com maior ou menor intensidade, maior ou menor confiabilidade. Nós não precisamos estar em busca de uma mensagem ou de um sentido para aceitar ou recusar algo que se nos apresenta espetacularmente. (p.98)

Ora, se a aula é uma performance, do ponto de vista antropológico e o professor é um performer (Schechner, 2010), cabe pensar a forma como aqueles que ensinam incorporam, encarnam tanto os saberes das disciplinas que lecionam, quanto as experiências que viveram como alunos e as representações sociais que os cercam a respeito do que é ser professor, à maneira dos atores-palestrantes das obras de Mroué.

O que Ramos chama de "impacto", "intensidade", "efetividade" e "concretização", a despeito da "persuasão", da "intencionalidade objetiva", da "cognição", da "finalidade" e da "mensagem" parecem constituir um quadro em que, de um lado, existe a pretensão didática, narrativa e mimética da arte e, de outro, a experiência sensorial, perceptiva, estética. Mas, o que este autor e as obras de Mroué fazem é justamente fundir estes campos, numa síntese verdadeiramente dialética, que Ramos chamará de "*mímesis* performativa" onde o autêntico se impõe, na arte, sobre a referencialidade do verossímil.

Por minha própria experiência de sete anos atuando nas redes particular e pública do ensino básico, o que observo é que o *mytho* [67] que institui o ato de professar engendra uma série de padrões de gestos que vão sendo copiados, reproduzidos, repetidos impensadamente como se constituíssem uma verdade do que é ser professor, do que é verossímil ao representar este papel social. A pedagogia perdeu, para usar a expressão de Ramos, a sua autenticidade. São ideias que se expressam em gestos, em falas e em olhares e que, quanto mais são realizados, mais se solidificam, gerando embrutecimento físico que é, sobretudo, agravado pelas péssimas condições de trabalho. Este embrutecimento, enrijecimento corporal da performance dos professores, tem como consequência primeira a perda do desejo de ensinar, o que se revela na opção por caminhos cada vez mais fáceis e defensivos de ser e estar em sala de aula.

Os arquétipos do mestre, da velha sábia, do contador de histórias, do oráculo, da bruxa astuta, do esperto alquimista, da vidente, do bobo da corte, do tocador de cítara, do curandeiro, do profeta, do narrador, do *griot*, do bardo, todos eles figuras ambivalentes para a arte e a pedagogia, que inspiram os nossos desejos mais primevos, sejamos atores ou professores em formação, vão sendo, pouco a pouco, solapados pelo estereótipo do professor exausto que se vale do autoritarismo pelo cansaço. Diante do autoritarismo, da fala repetida,

[67] Utilizo a definição do Prof. Ferreira-Santos, para quem *"o mytho diretor de um determinado tempo histórico exerce uma pressão pedagógica, no sentido em que difunde as imagens catalizadoras, os esquemas verbais e perceptuais, as variantes ideológicas, filosóficas e morais deste mesmo mito. Trata-se de uma pressão pedagógica no tecido social e na própria organização da educação."* (Ferreira-Santos, 2005, p.24)

do gesto desatualizado que remete a um tempo que não é presente, do olhar genérico que não identifica o aluno ali, mas um aluno qualquer, o que pode restar ao aluno ou ao espectador senão a passividade, a apatia, a indiferença?

Quando Rabih Mroué mostra à plateia um vídeo feito por um cidadão, cuja imagem descortina um gigantesco tanque de guerra que tem o canhão apontado para a câmera, não há passividade possível. No mínimo, a curiosidade sobre se a bomba aniquilará o cineasta amador é despertada. No limite, há a sensação de que aquele canhão que aponta para a câmera, também aponta, de alguma forma, para nós, ali, na confortável plateia daquele teatro, aparentemente protegidos de qualquer violência.

Segundo Rancière, *"dir-se-á que o artista, ao contrário, não quer instruir o espectador. Hoje ele se defende de usar a cena para impor uma lição ou transmitir uma mensagem"* (Rancière, 2017, p.18) o que nos faz lembrar das expressões de Mroué que recusam uma atitude pedagógica da arte: desaprendizado, não ensinar, não acadêmicas. Porém, do ponto de vista da pedagogia crítica e libertadora, sabemos, o que ele recusa não é o ensino, mas o estereótipo do didatismo embrutecedor que Rancière (2017), Freire (2011) e outros também condenarão.

O embrutecimento que nasce de uma separação entre aqueles que sabem e aqueles que aprendem, o embrutecimento que nasce da distância contemplativa entre o espectador e as imagens de uma sociedade demasiado espetacular. Porém, o espetáculo que Debord condena, dirá Rancière, não é o espetáculo sinônimo de arte, teatro ou performance, mas a imagem da

> aparência separada de sua verdade (...) O que o homem contempla no espetáculo é a atividade que lhe foi subtraída, é sua própria essência, que se tornou estranha, voltada contra ele, organizadora de um mundo coletivo cuja realidade é a realidade desse desapossamento. (Rancière, 2017, p.12)

Nesse sentido, ao condenar a desapropriação da realidade pelo humano, Debord, Rancière e Mroué concordam que o caminho passa pela (re)apropriação desta realidade, atravessando a aparência espetacular e compreendendo as estruturas de representação que sustentam o espetáculo social. E o revelar desta estrutura é o que pretendiam Brecht e também Boal: seja ao revelar a condição narrativa do palco do teatro épico-dialético, ou ao imiscuir os atores à plateia de modo performático, disruptivo no teatro invisível, a intenção de Brecht e Boal é, ao mesmo tempo, estética e pedagógica.

Ainda, se o espetáculo, como diz Debord, *"não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens*", se ele *"é uma visão do mundo [capitalista] que se objetivou"* e, por fim, se ele é *"o capital a um tal grau de acumulação que se torna imagem"* (Debord, 2000, p.9, p.9 e p.20), revelar a estrutura do espetáculo debordiano é explicitar, na aula ou na arte, as complexas formas de opressão capitalista que se dão nas relações de gênero, de raça e, sobretudo, de classe. Nesse sentido, estudar a performance é reconhecer as formas pelas quais o mundo se representa a si mesmo, reconhecendo os graus de aparências, é desalienar-se do efeito idealista de naturalidade, de normalidade, de essencialidade que elas produzem para reconhecer a complexidade essência-aparência de todas as coisas, inclusive a de si mesmo.

No âmbito da docência, é desembrutecer-se dia a dia, procurando novas formas de ser e estar diante dos alunos, novas representações do que significa ser professor, novos gestos, novos olhares, encarnando novas formas de abordar o conhecimento para, valendo-se dos meios estéticos que concorrem na arte e no ensino, tais como o humor, o choque, o improviso, a sobreposição de imagens contrastantes para propor novas formas autênticas de sociabilidade na cultura da sala de aula. Para romper com o processo de embrutecimento é preciso curar-se dele, dia a dia, ao se dar conta de como as estruturas estereotipadas e enrijecidas, ainda que verossímeis, vão se tornando aparentemente naturais em nosso corpo exausto e vão, sub-repticiamente, tornando-se quem nós somos.

Uma última palavra sobre o desejo

> É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. (Freire, 2011, p.131)

A passividade, em determinadas narrativas sobre a educação, pode ser encarada como uma prisão, um lugar de vítima social, como se o espectador/aluno fosse um ser sempre desejante de participação e a ela fosse sumariamente impedido pelo performer/professor, esse ser narcísico e autoindulgente que quer todos os focos e louros sobre si. Mas passividade é também, como já apontado por Brecht e Boal, uma zona de conforto socialmente construída para o consumidor pequeno-burguês, em que o espectador ou aluno podem se esconder da

necessidade de sociabilidade conflituosa que a arte e o ensino propõem. Afinal, sentados lá no fundo, com o fone de ouvidos escondido pelo capuz, estão tantos alunos que, talvez, só desejam passar desapercebidos e tantos espectadores torcendo para não serem chamados ao palco por aquelas peças interativas.

Mas o que várias outras narrativas afirmam também é que é necessário reconquistar, no aluno e no espectador, o desejo e o prazer pelo aprendizado. Brecht dirá que *"esta atitude crítica [adotada pelo espectador épico] não deve ser considerada como uma atitude científica puramente racional, feita de cálculo e neutralidade. Ela deve ser uma atitude artística, produtiva, cheia de prazer."* (Brecht *apud* Desgranges, 2003, p.130) A conquista do prazer pela contemplação ativa foi a busca de Brecht, seja em suas peças didáticas ou em seu teatro dito profissional. Esta busca consiste, não em abandonar o público acostumado à postura passiva e apática, mas em

> formar um público novo e o novo consiste em despertar nele o comportamento que, segundo a tradição, está na origem do filosofar, do pensamento racional, ou seja, o espanto que arranca as coisas de suas rotinas desgastantes e as torna estranhas, como se estivessem sendo vistas pela primeira vez. (Bornheim, p.255)

Quando Mroué mostra imagens da guerra, a mesma guerra que se vê cotidianamente pela televisão, mas sob nova perspectiva, com o canhão que aponta para o espectador, eis o espanto de que fala Bornheim. O assombro nos tira do conforto, o humor rompe com a obviedade, o estranhamento desnaturaliza padrões: a arte, enfim, nos ensina a ensinar, porque desfaz as lógicas com que estruturamos as nossas sensações e, por conseguinte, o nosso saber.

Neste ensaio, procurei demonstrar como certas experiências que unem arte e pedagogia em um só fenômeno (Helguera e Mroué) nos permitem superar dialeticamente não só a expectativa de uma passividade ideal, mas também o discurso sobre dicotomia passividade-atividade do espectador/aluno, através da desconstrução dos modos de performar o saber. Para tanto, se faz necessário desconstruir as representações pré-formadas do que significa ser professor, e buscar, a partir das experiências artísticas, novas formas autênticas de sociabilidade em sala de aula, recusando a linearidade bancária (Freire, 2011), a partir da igualdade das capacidades, das inteligências (Rancière, 2017).

Formar o espectador/aluno que, seja como escutador ou como fazedor, reflita criticamente sobre o que escuta e faz, e incorpore o conhecimento que constrói através dos seus sentidos, passa, portanto, por cativar uma participação que não se restrinja ao convite àquela atividade dos *slogans* "aprender na prática" da indústria educacional. Não se trata de dar respostas ou apresentar saídas, mas de *"ordenar-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar"* (Rancière, 2017, p.15) Esta ordenação não ocorre, porém, sem o prazer, a sedução, no sentido de despertar a sede pelo saber, o desejo de entrar na floresta.

A sociedade do espetáculo debordiana gera desejos de consumo através da acumulação de imagens, que são a forma última, inflada, hiperbólica, da mercadoria. Ao identificar-se com essas fantasmagorias da verdade, o espetador/aluno forma-se consumidor insaciável, e o desejo se torna moeda de troca na economia da sala de aula: o teatro e a escola, neste cenário, só terão função se puderem saciar estes desejos imediatos de diversão, de entretenimento, como palcos de ostentação que exibem aquilo que o espectador/aluno já espera deles. A performance do ensino, aqui, não passa do mero treino de habilidades psicofísicas que tornam o professor um *showman* que se destina a alegrar alunos sonolentos (Pineau, 2010)

A contracorrente deste movimento será, então, descolonizar os desejos, através de novas performances críticas do ensino. Se a Transpedagogia de Helguera se traduz em arte-como-ensino, questionando o lugar da arte como objeto de consumo e transformando-o em vivência, experiência, será preciso instituir o seu espelho complementar: o ensino-como-arte, não no sentido simplesmente metafórico, alegórico, de que "ensinar é uma arte", mas concreto, a partir das dimensões estéticas, sensoriais, materiais, específicas do fenômeno aula e dos corpos que se relacionam presencialmente nele. Há, pois, que se buscar, no ensino, essa potência que se vê na performance, na arte, potência que se legitima na presença. Mas o que é a potência?

> Nossa potência é aquilo que nos sobra, ou talvez mesmo o que nos falta, mas não em relação a uma performance previamente determinada, mas o que nos falta a descobrir, a criar. A comunidade humana depende da nossa diversidade e não da supremacia e uma única concepção de inteligência ou sucesso. (Zimmermann, 2015, p.59)

O professor será o (per)formador de novas possibilidades de desejos, através da crítica àquelas representações de desejo de consumo do espetáculo Debordiano, reaprendendo, a cada dia, a performar novas maneiras de ser professor, conquistando o saber e o sabor de novos olhares, novos gestos, novas imagens, que desnaturalizem a ficção que a realidade se tornou. Será preciso não recusar o teatro, a *mímesis* e a representação, mas reapropriar-se deles para, tomando as rédeas dessas narrativas, convidar os espectadores e os alunos para trilharem os seus próprios caminhos, a partir dos seus próprios desejos, outros.

Testamento

com a Sua licença, por favor
muito obrigado
eu gostaria apenas de agradecer
a hospitalidade
mas chegou minha hora
de Partida (o coração partindo)
então:
Eu estou indo ali
refundir-me à matéria do mundo
minha carne
areia do tempo
para nutrir com meus restos
outras árvores,
mais que Esta,
frutíferas.

FLORES, FRUTOS

conclusões para novas sementes

Toda conclusão é uma espécie de testamento, daquilo que precede à morte, e que vai ser deixado ao futuro. Apresento, neste texto último, algumas flores e frutos, clímax pontuais enumerados do processo de escritura desta dissertação, desde as conclusões macropolíticas a que cheguei, mais amplas e gerais, até as conclusões micropolíticas, específicas de cada texto dessa dissertação, para, ao final, extrair, de dentro dessas flores e frutos, novas sementes para um doutorado futuro.

Vislumbro duas grandes conclusões possíveis, no plano macropolítico, tomando sempre é claro o ponto de vista progressista de uma educação para a liberdade, para o que se apresenta hoje como o dilema do ensino público de massas. São conclusões-teses, elas mesmas sínteses de outras dialéticas, que se apresentam aqui como frutos azedos de uma árvore velha, já fatigada, chamada Pedagogia.

A primeira é aquela que desacredita na escola como lugar de ensino e aprendizagem, pois a sua estrutura (arquitetônica, organizacional, burocrática, pedagógica) está fundada sobre bases que impossibilitariam qualquer performance do professar autêntica. Segundo esta tese, a escola e a pedagogia, tal como estão institucionalizadas e dadas, não podem oferecer espaço para uma transformação real do ser e, muito menos, da sociedade, pois a forma como se organiza exige as velhas performances do autoritarismo autocrático, da transmissibilidade passiva e impede a manifestação das subjetividades e do desejo. Trata-se da aceitação do fracasso da escola, da figura institucional do professor e da própria pedagogia como projeto ocidental, e do reconhecimento da sua impossibilidade revolucionária. Assim, a aprendizagem autêntica, significativa e revolucionária seria apenas aquela que ocorreria às margens das instituições, na periferia dos processos capitalistas, tal como aquela que ocorre em instituições de ensino não-formal (museus, O.N.Gs, projetos sócio-educacionais, associações, centros de cultura comunitários, sindicatos, movimentos políticos, aldeias, quilombos, clareiras, beiras de riacho, parques, ruas, praças, etc.) pois apenas estas poderiam ruir o sistema tal e qual se estabelece.

A segunda é aquela que vê, na escola básica, a principal possibilidade de transformação social, pois ela abriga este encontro entre a classe de intelectuais, pesquisadores, artistas e pensadores progressistas e as massas, que necessitam ser não apenas alfabetizadas e instrumentalizadas para o trabalho ou para as universidades, mas efetivamente conscientizadas de seu papel revolucionário. Estes são aqueles que defenderão a escola pública, pois por mais que compreendam seus inúmeros defeitos e limitações, pois vislumbram ali uma espécie de *bunker* de resistência, onde alguma vida é possível. Afinal, para os adeptos desta conclusão, uma revolução feita pelos trabalhadores (e não apenas para eles e com a sua ajuda), precisa que as massas assumam as rédeas do processo revolucionário, compreendendo a sua história, as contradições e os perigos dessa empreitada, sendo a escola o lugar precípuo deste encontro entre classes e entre saberes.

A síntese dessas duas conclusões caminha no sentido de compreender que a implosão da instituição-escola para a criação de novos sentidos e espaços de aprendizagem pode ocorrer tanto nas margens das instituições e periferias do capital, mas também dentro dos espaços que já existem, isto é, da escola pública existente, por seu lugar privilegiado de encontro da classe-média intelectual e das classes média e baixa trabalhadoras. Ou seja, a crítica da institucionalização da educação ou, pelo menos, a esta forma de institucionalização racionalista e burguesa da escola, não precisa significar a sua recusa como lugar do possível, mesmo vislumbrando a sua transformação total a médio ou longo prazo. Ambos processos, de dentro e fora das instituições escolares, podem paralelamente concorrer no sentido de formar gerações mais sensíveis e capazes de recusar à opressão e lutar contra ela, nos seus mais diversos níveis, para refundarmos os espaços e os tempos do ensinar e do aprender, do contemplar e do ouvir, do falar e do perceber, do agir e do esperar, do ser e do não ser.

Dito isto, passo agora às conclusões da esfera da micropolítica da sala de aula, onde as performances do professar se efetivam, elencando aqui alguns pontos breves que, de uma forma ou outra, são inferências a partir dos ensaios que compõem esta dissertação, de como as performances do professar podem contribuir no sentido de uma educação como prática da liberdade.

I. A formação dos professores tem desconsiderado o corpo, os saberes do corpo e o ensino-aprendizagem pelo corpo, sobretudo quando não se está falando especificamente sobre as disciplinas Artes e Educação Física. E se o corpo do aluno tem ganhado algum foco, na perspectiva dos estudos sobre disciplina/indisciplina ou dos estudos interseccionais de gênero/raça/sexualidade/classe, o do professor continua sendo desconsiderado nos cursos de pedagogia. As aulas, iminentemente teóricas, mesmo quando falam sobre o corpo, o mantém sentado nas carteiras e toda perspectiva prática é relegada aos estágios e às atividades complementares. O papel do olhar, do gesto, da voz, da improvisação, da presença, do *habitus*, da criação e do jogo deve ser introduzido à formação dos professores em uma perspectiva prática, crítica e performativa e apresento os modelos das aulas de teatro para pedagogos em formação da Profa. Nekla Köcsal (Turquia) e do Lab_Arte (USP-Brasil), do qual fiz parte por um curto período, como iniciativas fundamentais neste sentido;

II. O postulado "Aprender a Ser", um dos quatro pilares da educação do futuro [68], quando conjugado à perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty segundo a qual o corpo não é algo que possuímos, mas o que somos, nos leva a uma nova compreensão do professar e das possibilidades da sua performance. Aprender a Ser trata-se de matéria processual, tecida no próprio curso da vida, a partir de modelos que a percepção capta e, a partir da *mímesis* (isto é, imitação e criação e improvisação e apropriação), reconfigura a partir do corpo. O professor se faz, enquanto professa, num modelo por excelência e, seja por rejeição/recusa ou por assimilação/empatia, servirá sempre de baliza ético-comportamental àqueles que atravessam sua sina, àqueles que ensina. Este princípio chama, portanto, à importância de se considerar a pessoalidade, a presença e a personalidade do professor mais do que como recursos didáticos, mas como a própria matéria sobre a qual todas as outras "matérias" (disciplinas como português, matemática, história, artes...) serão construídas. Se o que somos é o corpo, é este corpo que se ensina (e não com o qual se ensina), pois é ele que se coloca na sina, no destino,

[68] Segundo o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (2003)

no caminho dos estudantes, expondo-se ao toque, à escuta e à fala, ao olhar, ao cheiro. Ou, para utilizar uma expressão de Bell Hooks (2018), há que se considerar todo o Eros e o Ethos, nos amplos sentidos destas palavras, da pedagogia;

III. A dimensão religiosa, sagrado e aurática da performance dos professores deve ser revertida dialeticamente, tendo o seu sentido invertido, objetivando a conquista do entusiasmo, das práticas colaborativas e da aula como ritual. O reencontro com o sagrado da aula recusa à perspectiva unitária do Deus-todo-poderoso e do Saber-único-do-Livro, da tradição judaico-cristã, alinhando-se à democratização e à laicidade do ensino, e busca uma autoridade docente construída a partir da religação dos seres entre si e com o professar da verdade, coletivamente acordada, tecida, criada, e fundada da multiplicidade dos saberes, em processos colaborativos, considerando a aula como experiência, como espaço ritual de criação de *communitas.* J. Larrosa (2017) lança a hipótese de que *"talvez seja hora de tentar trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria."* (p.11) Corroborando ao autor, eu só substituiria a expressão "campo pedagógico" por terreiro educacional, que remete ao mesmo tempo à espaço sagrado, e também a chão de terra, lugar fértil onde rizomas possam espalhar seus ramos, de onde árvores possam emergir;

IV. A superação das dicotomias Passividade-Atividade, Diálogo-Monólogo, Sensibilidade-Racionalidade, Mente-Corpo constitui-se em ponto nevrálgico de uma pedagogia contemporânea. Se o olhar de pedagogos como Paulo Freire e Georges Gusdorf têm sido importantes para estabelecer uma inversão do jogo pedagógico, centrando-o no aluno e não mais na figura autocrática, detentora e transmissora do saber que era o professor (ainda que, na prática este jogo nem sempre tenha sido realmente invertido), penso que o próximo passo é a superação da dicotomia passividade-atividade para, com Racière e Desgranges, compreendermos que há uma atividade fundamental também no ato silencioso do observar, do contemplar, do ouvir e o aprendizado desta atividade, que é,

afinal, um ato de corpo, também é outro dos tantos aprendizados que cabem a nós, professores. Para alguns, talvez, seja um ato de corpo até mais difícil do que o falar e o se colocar: pois o ouvir silenciosamente o que o outro têm a dizer, com responsabilidade, com atenção, com generosidade, com respeito, ainda que em absoluta discordância, e seja esse "outro" um aluno ou um professor, é um aprendizado de toda uma vida. Da mesma forma, a superação das outras dicotomias não se faz sem atos de corpo, isto é, sem o levantar-se da cadeira, sem o deslocar do olhar do papel ou do computador para o outro que está diante de mim, reconhecendo a sua presença. Todos estes deslocamentos, só aparentemente microscópicos, constituem superações que vão, creio, recolocar o brincar, a performance, o jogo, o canto, o teatro, a arte, a dança, no centro das preocupações pedagógicas e não só como matéria a ser ensinada, mas como o próprio meio no qual o ensino de qualquer matéria possa se dar;

V. As performances-palestras e aula-espetáculos, tais como as que serviram de exemplo ao longo desta dissertação, revelam novas possibilidades de encarar o hibridismo entre o ato estético (a obra de arte) e a estética da experiência pedagógica. Essas possibilidades incluem a superação de pré-conceitos calcados na espetacularidade superficial da Arte, bem como no didatismo mecanicista da pedagogia, em busca de performances que fundem experiências de aprendizado através do corpo, das sensações, das visualidades, das sonoridades, enfim, da percepção;

VI. A interdisciplinaridade, bem como a transdisciplinaridade, são quase imperativos de uma pedagogia contemporânea que pretenda superar a segmentação produtivista, da qual o ensino de disciplinas por especialistas é o reflexo mais concreto. Também, numa pedagogia que se suponha feita a partir dos corpos, compreende que o corpo não se separa, não se fragmenta em disciplinas, a não ser a partir de abstrações racionalistas. Mas se a interdisciplinaridade encontra barreiras ainda difíceis de serem superadas na escola básica, devido sobretudo à falta de tempo institucional e de estímulo para que os professores pensem projetos integradores, no campo da pesquisa acadêmica não é diferente. Trata-se

de um grande desafio nos estudos universitários sobretudo no que se refere à necessidade de recortar temas e eleger um corpus bibliográfico coerente no momento da elaboração de projetos. No que tange à esta pesquisa que conjuga, no mínimo, dois grandes campos do saber, os estudos da performance e a pedagogia (e suas áreas afins como o teatro, a antropologia e a filosofia), a variedade de fontes e conceitos, de origens disciplinares e de matrizes filosóficas distintas, apresentou-se como um grande desafio. Disto, concluo que a interdisciplinaridade deve ser não apenas um conceito para que os professores de ensino básico a pratiquem nas escolas, mas um princípio integrador de toda uma nova práxis sobre educação, constituindo-se em uma constante dos cursos universitários, especialmente os que se dedicam à formação de professores, e não em projetos isolados de "grupos inovadores". Destaco aqui, a importância da minha participação no grupo P.U.L.A. para a escrita desta dissertação, por se tratar de um grupo interdisciplinar, formado por duas Professoras Doutoras da Escola de Educação Física e Esportes da USP, cujas formações passam pela Filosofia e cuja prática e pesquisa envolvem os estudos do imaginário, do brincar, do corpo e da fenomenologia, e que têm orientandos desta escola e também da Faculdade de Educação da USP. Tendo sido eu proveniente do bacharelado em Artes Cênicas, sendo orientado por uma professora da Licenciatura em Educação Física, em um Mestrado na Faculdade de Educação, sou testemunha da importância da interdisciplinaridade como fundamento de novas pesquisas que se deem entre os territórios do saber;

VII. Os argumentos expostos ao longo desta dissertação atestam, a meu ver, o despropósito das ideias correntes de projetos como os *Escola Sem Partido* [69] e o

[69] Refiro-me, aqui, sobretudo ao Projeto de Lei (PL) 7.180/14 e seus substitutivos, de nível nacional, mas também aos inúmeros projetos em níveis municipais e estaduais que foram propostos a partir deste – alguns, inclusive, já aprovados e em vigor –, sob o pretexto do "abuso de liberdade" dos professores em relação à "audiência cativa" de estudantes à qual se expunha. O projeto e suas derivações propõem desde a fixação de cartazes nas escolas sobre os direitos e deveres dos alunos e professores, deveres estes que já constam em lei, até a possibilidade dos alunos filmarem as aulas e denunciarem seus próprios docentes. Fonte: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1661955&filename=VTS+1+PL7180014+%3D%3E+PL+7180/2014 Acessado em: 09 de março de 2019.

de *Homeschooling* [70], bandeiras importantes do atual governo brasileiro (mandato 2019-2022) no que se refere ao tratamento das questões educacionais.

No primeiro caso, é premente que a discussão sobre um ensino desprovido de ideologia trata-se, no fundo, de uma tentativa de impor a ideologia do capital sobre qualquer outra. Penso porém, mais do que isto, que a adesão de um grande número de pessoas a esta ideia funda-se em um senso comum segundo o qual o ensino escolar deve se limitar às disciplinas escolares, e que o ensino da moral, da ética, dos costumes, dos cuidados do corpo, incluindo gênero e sexualidade, e do espírito sejam pressupostos exclusivos da família. A ideia das Performances do Professar deixa claro que é impossível separar as dimensões da pessoalidade/corporeidade do professor do seu professar, pois que estamos implicados nas ações que fazemos. Assim, não é possível limitar-se à disciplina que se ensina, pois quando se ensina se o faz com todo o corpo, com todo o seu ser, o que inclui visões políticas, bem como sobre a sexualidade e tudo o mais que concerna ao ser. E a já fartamente denunciada perversão do nome *"Escola sem Partido",* que nos leva à adesão à bandeira uma vez que, claro, ninguém quer que uma escola faça a defesa de Um Partido, na verdade propõe justamente aquilo que ela parece condenar: a uni-partidarização do pensamento. Um ensino crítico e para a liberdade só se faz no embate dos alunos com outros alunos, plurais, e com professores que, também plurais em seus modos de ser e professar, possam abrir os horizontes uns dos outros para a infinidade de possibilidades do existir. As Performances do Professar advogam, portanto, contra os Projetos *Escola Sem Partido*, na medida em que compreendem a impossibilidade de separar o ser do professor (o seu corpo) do seu ensino e na medida em que compreende a dimensão total da experiência do ensinar-e-aprender.

[70] Refiro-me, aqui, sobretudo ao Recurso Extraordinário (RE) 888815, negado pelo Supremo Tribunal Federal (S.T.F.) em Setembro de 2018. Ainda que negado o recurso, o que se depreende do entendimento do S.T.F. é que, embora não se trate de um direito, o *Homeschooling* tampouco é ilegal, o que lhe falta é uma regulamentação específica e que evite "uma piora no quadro de evasão escolar disfarçada sob o manto do ensino domiciliar." Fonte: http://stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=389496 Acessado em: 09 de março de 2019.

No que se refere ao *Homescholling*, o que se observa no argumento dos seus defensores [71] é a crítica à insuficiência dos sistemas de ensino institucionais, à suposta doutrinação ideológica que aconteceria nas escolas e à falta, nas mesmas, do ensino dos valores morais. Estes três argumentos revelam, obviamente, a ignorância sobre a realidade dos sistemas educacionais e propõe, como solução à falsos problemas, o fim da obrigatoriedade da escolarização institucional. O principal problema desta proposição é que, sob um olhar elitista, não enxerga a história do processo de democratização do ensino no Brasil: foi justamente a crescente obrigatoriedade do ensino escolar (e a sua garantia e democratização) a grande responsável pelo combate ao analfabetismo da população brasileira, tirando milhões de crianças do mundo do trabalho, onde tinham sido precocemente inseridas, ou, pelo menos, encontrando formas de aliar trabalho e estudo, como é o caso das zonas rurais. Também foi a obrigatoriedade de manter os filhos na escola para o recebimento do benefício do Bolsa Família (a partir da Lei Ordinária 10.836 de 2004, que exige a 85% de frequência mínima das crianças à escola), que aumentou as taxas de matrícula e atendimento escolar especialmente nas zonas rurais e na Região Norte/Centro-Oeste, tal como demonstram Kern, Vieira e Freguglia (2017). Fica claro, assim, que as famílias que defendem o *Homeschooling* são, majoritariamente, aquelas que têm os privilégios de:

- terem as figuras de ambos, pai e mãe, morando com a criança [72];
- apenas um dos pais poderem trabalhar para sustentar a família, enquanto o outro fica em casa e se ocupa da educação das crianças;
- aquelas que tiveram o privilégio de estudar em boas escolas e podem (teoricamente) oferecer, elas mesmas, a educação de que seus filhos precisam;

Trata-se de uma realidade de elite, distante de grande parte da população brasileira, que certamente seria prejudicada pelo fim da obrigatoriedade de se educar os filhos na escola, uma vez que possibilitaria que muitas famílias pobres

[71] Tais como expostos pela Associação Nacional de Ensino Domiciliar em https://aned.org.br/educacao-domiciliar/ed-sobre/ed-conceito Acessado em: 09 de março de 2019.

[72] Segundo a revista do IBGE, o arranjo familiar pai-mãe-e-filhos tem diminuído entre a população brasileira. Em 2005, correspondia a 50,1% das famílias, e em 2015 a 43,2%, uma queda de 7,8 pontos percentuais em apenas dez anos. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/3ee63778c4cfdcbbe4684937273d15e2.pdf Acessado em: 09 de março de 2019.

trocassem a educação dos filhos pelo trabalho, regredindo o país a situação em que estava antes da Constituição de 1988. Por advogarem pela pluralidade de maneiras de performar o professar, enaltecendo no ensino a possibilidade do confronto de visões de mundo, de maneiras de ser e estar com o corpo, em presença, diante dos alunos, propondo formas de socialização imprevistas pelo controle familiar, os argumentos expostos nesta dissertação põe em xeque as críticas correntes à escolarização institucional, no que se refere a ideia de doutrinação ou de não-educação de valores morais. O fato de a escola educar não exclui os pais de educarem, sendo a escola um lugar de complemento à educação familiar, possibilitando aos educandos entrarem em contato com diferentes visões de mundo e possibilidades de ser;

VIII. O encontro de presenças dos filhos da classe trabalhadora, nas escolas públicas do ensino básico, com os professores-artistas-intelectuais, em sua variedade de formas de pensar e agir, passa pelo enfrentamento de corpos que pertencem a diferentes segmentos de classe, gênero, raça e sexualidade. A decolonialidade, imperativo que tem se mostrado fundamental dos estudos recentes de educação, é, também, baseado no reconhecimento das diferenças entre os corpos: professoras e professores no Brasil são em sua maioria mulheres, pessoas brancas e pertencentes à classe média. Um ensino como prática da liberdade e como forma de gerar uma revolução passa não só pelo ensino renovado dos currículos, mas por formas que considerem as performances dos corpos em ação;

Esta dissertação se funda, por fim, na crença de que o teatro e a performance, compreendidos no seu sentido amplo, para além de formas artísticas, mas no estudo da teatralidade e da performatividade da vida e das suas formas de agência, podem servir como balizadores para revolucionar as experiências de ensinar e aprender no século XXI.

Ana C. Zimmermann sempre reafirma, para além do resultado de um mestrado (o texto final e o título de mestre em si), a importância do processo formativo, do caminho para a mestria que se faz ao longo destes dois anos. Não tenho dúvidas da importância das aulas, dos diálogos e dos atravessamentos que me fizeram e me fazem, a cada dia, mais fortalecido

para lutar no Brasil que se descortina ao meu redor. E alguém disse uma vez que um dos sentidos do viver é preparar-se, a cada dia, para a morte. Pois, para mim, se existe uma coincidência última – originária – entre o teatro e a pedagogia, entre o ator e o professor, é este desejo de sobreviver no outro, este desejo de afetar o outro para que algo de si continue vivendo, vibrando em corpo alheio, seja o de espectadores ou de alunos.

O ator e o professor, a atriz e a professora preparam, com todo o carinho, o terreiro educacional para as experiências que irão produzir afetos, fazer nascer verdades religadas à matéria sagrada do mundo, de forma que um pouco daquilo que construíram no processo da sua vida continue vivo mesmo depois deles mesmos já terem partido. Esses aprendizados, esses conhecimentos, essas sensações irão se reconstruir, deformar-se, fragmentar-se, reler-se, reproduzir-se e reencarnar-se, entre os diálogos dos corpos, por gerações e gerações. Ser ator e ser professor ou ser atriz e ser professora têm a ver com essa busca de certa imortalidade através da presentificação diante do outro, seja contando histórias, narrando experiências, revelando visões de mundo ou estimulando maneiras de habitar e atravessar tempos e espaços para, enfim e a cada dia, superar a morte.

Novas Sementes

As conclusões aqui expostas, sejam as dos planos macro ou micropolítico, levam à confecção de duas hipóteses, novas sementes para novas árvores, que pretendo destrinchar/verificar/pesquisar/cultivar em uma futura pesquisa de doutoramento.

A primeira, é a de que há um denominador comum (ou unidade perdida?), de um ponto de vista antropológico, entre as figuras arquetípicas do mestre, do ator, do curandeiro e do xamã ou do líder religioso. Nelas, as funções de cura, cuidado, ensino e encantamento se confundem, tanto é que até se fundem em determinadas sociedades. Especificamente entre o ator-performer e o professor, figuras a que esta dissertação se dedica, a ideia de um narrador, no sentido Benjaminiano, daquele que conta as experiências para aqueles que ainda não a viveram, seja em ritos iniciáticos seja num bar, em torno de uma garrada de vinho, parece ser um ponto de contato entre estas artesanias. Em volta de uma fogueira, alguém narra o que viu, o que viveu, o que sentiu, o que experimentou e, ao narrar, ensina e atua, apresenta-se e representa, cria e recria, invoca e evoca personagens e situações que sempre se misturam entre a ficcionalidade da abstração e a materialidade dos fatos. Depreende-se, portanto, nesta dissertação, de que o reestabelecimento desta unidade perdida, no sentido do que chamei de performances do professar, podem nos ser úteis no sentido de implodir as formas-fixas do sistema escolar e das performances-sempre-iguais do professar, para (re)construir uma pedagogia sobre novas bases.

A segunda hipótese é a de que, para além da Pedagogia Estética, isto é, da necessidade premente que há em ampliar a educação com e para as Artes, esta dissertação me levou à necessidade de partir para a pesquisa de uma **Estética Pedagógica**. Não encontrei esta expressão/conceito em nenhuma fonte bibliográfica e, talvez, esta seja a premissa para um futuro doutorado, decorrente desta dissertação. Porém, isto que preliminarmente chamo de Estética Pedagógica é um campo do saber a que muitos dos autores que serviram da base a esta pesquisa já se dedicam, sem nomeá-lo, em que as relações de ensino e aprendizagem sejam observadas, enfocadas, enquadradas através de pressupostos estéticos. A aula é, portanto, entendida como experiência estética, e em que aspectos tais como a arquitetura das salas de aula, as performances dos professores, as dinâmicas dos gestos, das visualidades, das sonoridades, dos toques, dos cheiros, enfim, da imagens em ação do fenômeno ensinar-e-aprender podem ser investigadas e, porque não, potencializadas. O caminho para imaginar

(no sentido de tornar imagem) a Estética Pedagógica já está aberto, mas se encontra subliminar nos textos de N. Ciotti, M. Ferreira-Santos, P. Freire, B. Hooks, C. Wulf, H. Giroux, G. Gusdorf, P. McLaren, E. Pineau, W. Benjamin, M. de Andrade Pereira, M. Merleau-Ponty, A. Zimmermann entre outros autores que têm buscado, em diferentes áreas do saber, encontrar as ressonâncias arquetípicas entre as vozes da arte, do corpo, do mito, do imaginário, do ritual e da pedagogia.

ARAÚJO, Antônio. **A Encenação no Coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo.** Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2008.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

AUSTIN, John. **How to do things with words.** Oxford, UK: Clarendon Press; Oxford University Press, 1962.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BAUMGARTEN, Alexander. **Estética: a lógica da arte e do poema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Estética e Sociologia da arte.** São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BICALHO, Fernanda e TOMASI, Antônio. Novas perspectivas de formação: o gesto profissional do professor In*:* **ANAIS do 10º Encontro Internacional de Formação de Professores e do 11º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional.** v.10, n.1, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/issue/archive> Acessado em 22 de Agosto de 2018.

BORNHEIM, Gerd. **Brecht: a Estética do Teatro.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRAGA, Pedro. Não é Arte, Ainda Bem. **Revista Barril.** Edição 11, abr. 2017. Disponível em https://www.revistabarril.com/nao-e-arte-ainda-bem/ Acessado em: 20/04/2018.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: Louro, Guacira (org.) **O Corpo Educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARTAXO, Carlos. **Performance como consolidação da arte híbrida na educação.** 2014. Disponível em: < http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=72301 > Acessado em 21 de Agosto de 2018.

CARVALHO, Alexandre F. *Foucault e a crítica à institucionalização da educação: implicações para as artes de governo.* **Revista Pro- Posições.** Vol.25. No.2 Campinas: maio/ago. 2014. Acessado em 10 de Dezembro de 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200006&lng=pt&nrm=iso

CHAUÍ, Marilena. **A Experiência do Pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

DAWE, Harry A. **Teaching: A Performing Art.** Phi Delta Kaplan, ISBN 65, 548-552, 1984.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

DERRIDA, Jacques. The future of profession or the university without condition. In: Cohen, Tom (edit.). **Jacques Derrida and the Humanities: a critical reader.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador.** São Paulo: Hucitec, 2003.

EAGLETON, Terry. **A Ideologia da Estética.** Rio de Janeiro: Zahar, 1993

ELIAS, Chad. Interview with Rabih Mroué**.** In: Elias, Chad. (ed.) **In Focus: On Three Posters 2004 by Rabih Mroué**, Tate Research Publication, 2015. Disponível em <http://www.tate.org.uk/research/publications/in-focus/on-three-posters-rabih-mroue/interview-with-rabih-mroue>. Acesso em: 20/04/2018.

EVREINOFF, Nicolas. **The Theatre in Life.** New York, USA: Brentano´s, 1927.

FÉRAL, Josette. **Além dos Limites: teoria e prática do teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Crepusculário**. São Paulo: Zouk, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade.** Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Luciano. Constelações: Crítica e Verdade em Benjamin e Adorno. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GIROUX, Henry. Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOFFMAN, Erving. A Representação do Eu na Vida Cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2002.

GÓMEZ-PEÑA, Gillermo. **Multiple Journeys: the life and work of Gómez-Peña, a performance chronology 2002-04.** La Pocha Nostra. Disponível em: <http://hemisphericinstitute.org/web-cuadernos/en/multiple-journeys> Acesso em 22 de Agosto de 2018.

GREINER, Cristine e Amorim, Claudia. **Leituras do Corpo**. São Paulo: Annablume, 2010.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HANSEN, Miriam. **Cinema and Experience**. Berkeley: University of California Press, 2011

HELGUERA, Pablo. Notes towards a transpedagogy. In*:* Ehrlich, K. (Ed.), **Art, architecture, pedagogy: Experiments in learning** (p.98-112). Los Angeles: Viralnet.net, 2010.

HELGUERA, Pablo. Transpedagogia. In*:* Helguera, P. **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011. Disponível em: <http://latinamericanartathunter.org/uploads/Pedagogia_no_campo_ expandido_-_8Bienal%20Portuguese.pdf > Acesso em 22/08/2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In*:* Pereira, Marcelo de Andrade [org.] **Performance e Educação: [des]territorializações pedagógicas.** (p.09-22) Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

JABLONSKI, Daniel. **Histórias da arte moderna e contemporânea – 3ª edição**. MASP Museu de Arte Assis Chateaubriand, MASP Escola. São Paulo, mar/jun, 2017.

JAEGER, Werner. **Paidéia. A Formação do Homem Grego.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JORRO, Anne. L'agir professionnel de l'enseignant. In*:* **Conférence au séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la Formation** (CRF). Paris, FR: CNAM, 2006.

JORRO, Anne. L'inscription des gestes professionnels dans l'action. **Revue En Question.** Aix en Provence, FR: n.19, 1998

KATZ, Helena. Apresentação. O corpo que dança. In: Greiner, Cristine e Amorim, Claudia. **Leituras do Corpo**. São Paulo: Annablume, 2010.

KERN, Ana Paula; VIEIRA, Marcel de Toledo; FREGUGLIA, Ricardo da Silva. **Impacto do Bolsa Família na Educação das Crianças.** Encontro da Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia, 2017. Disponível em: https://www.anpec.org.br/encontro/2017/submissao/files_I/i12-00e6a236f55d70ceed173a082b0e15a9.pdf Acessado em: 25 de Março de 2019

KÖKSAL, Necla. **Body in Drama Class and Experiences of Teacher Candidates.** *Texto ainda não oficialmente publicado, autorizado a mim pela autora.*

LABAN, Rudolph. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LACY, Suzanne. **Auto on the Edge of Time (1993-1994)**. Site pessoal. Disponível em: < http://www.suzannelacy.com/early-works/#/auto-on-the-edge-of-time/ > Acesso em 22 de Agosto de 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** N.19, Jan-Abr, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte, Autêntica, 2017.

LAUNAY, Isabelle. O dom do gesto. In*:* Greiner, Cristine e Amorim, Claudia. **Leituras do Corpo**. São Paulo: Annablume, 2010.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MESSIAS, Carla e DOLZ, Joaquim. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernoscenpec.** São Paulo, v.5, n.1, p.44-67, jan./jun., 2015.

McCURDY, Marian. **Acting and its Refusal in Theatre and Film: the devil makes believe.** Chicago, USA: Intellect, 2017.

McLAREN, Peter e FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia Revolucionária na Globalização.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação.** Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice de. **A Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice de. **O Olho e o Espírito.** São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MEYER NUNES, Sandra. O corpo do ator em ação. In*:* Greiner, Cristine e Amorim, Claudia. **Leituras do Corpo**. São Paulo: Annablume, 2010.

MROUÉ, Rabih. **Rabih Mroué in Conversation with Philip Bither.** 2012. (61m30s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZYXxPIh7zPo&t=1518s>. Acesso em: 20/04/2018.

PEREIRA, Marcelo de Andrade [org.] **Performance e Educação: [des]territorializações pedagógicas.** Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. A dimensão performativa do gesto na prática docente. **Revista Brasileira de Educação.** v. 15, n. 45, set./dez., 2010.

PEREIRA, Marcelo R., PAULINO, Bárbara O. e FRANCO, Raquel B. **Acabou a autoridade?: professor, subjetividade e sintoma.** Belo Horizonte: Fino Traço/ Fapemig, 2011.

PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análises das práticas e tomada de consciência. In: Altet, M.; Charlier, E.; Paquay, L.; Perrenoud, Philippe (org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artemed Editora, 2001. p.161-184

PEZIN, Patrick. **Le Livre des Exercises à l´usage des acteurs.** Montpellier, FRA: Éditions L´Entretemps, 2012. – 3 ed.

PINEAU, Elyse. Pedagogia critico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade [org.] **Performance e Educação: [des]territorializações pedagógicas.** Santa Maria: Editora UFSM, p. 37-58, 2013.

PINEAU, Elyse. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Revista Educação e Realidade.** Porto Alegre: Vol. 35, n.2, pp. 89-113, ago. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/14416/8333>. Acesso em: 01/03/2017.

POMPEIA, Raul. **O Ateneu.** 16ª ed., São Paulo: Ática, 1996 (Bom Livro). Disponível em: <http://www.culturatura.com.br/obras/O%20Ateneu.pdf> Acesso em: 10 de Janeiro de 2019.

PRENDERGAST, Monica. Teacher as Performer: unpacking a metaphor in performance theory and critical performative pedagogy. In: **International Journal of Education and Arts**. Vol 9, n2. Febr., 2008

RACHEL, Denise. Cartografando as performances do professor. **Revista de Investigación: Cuerpo, Cultura y Movimiento.** V. 5, N. 2, jul-dic, 2015, p. 173-185

RAMOS, Luiz Fernando. ***Mímesis* Performativa: a margem de invenção possível**. São Paulo: Annablime, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível.** São Paulo: EXO Experimento org.; Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REVOLUÇÃO EM PIXELS. Foco in Cena. Disponível em: <http://www.focoincena.com.br/revolucao-em-pixels/13558. Acesso em 20/04/2018 > Acesso em 22/08/2018.

SABATINI, Arthur. A Dialógica da Performance e da Pedagogia. In: **Revista de Educação**. Santa Maria, v.39, n.3, p.477-488, set/dez, 2014.

SCHECHNER, Richard. **Between Theater and Antropology**. Philadelphia, USA: University of Pennsylvania Press, 1985.

SCHECHNER, Richard. **Performance Studies: an Introduction.** New York, USA: Routledge, 2002.

SCHECHNER, Richard. O que pode a performance na educação? **Revista Educação e Realidade.** Tradução de Marcelo Andrade Pereira. Porto Alegre, v.35, n.2, p.23-55, ago. 2010. Entrevista concedida a Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13502/7644>. Acesso em 01/06/2016.

SCHWYZER, Hugo. **The Male Teacher´s Body and Propriety.** 2005. Disponível em: < http://hugoboy.typepad.com/hugo_schwyzer/2005/02/my_post_below_o.html > Acessado em 23 de Agosto de 2018.

SOARES, Mayana Rocha. Performatividade de gênero em âmbito escolar ou o veadinho e a sapatona. 2012. In: **Anais do III Encontro Baiano em Estudos de Cultura.** Disponível em: < http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/Performatividade-de-g%C2%90nero-em-%C2%89mbito-escolar-ou-o-veadinho-e-a-sapatona.pdf > Acesso em 20 de Agosto de 2018.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Construção da Personagem.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Preparação do Ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b.

STANISLAVSKI, Constantin. **O Trabalho do Ator: diário de um aluno.** São Paulo, Martins Fontes, 2017.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à Estética.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SUASSUNA, Ariano. **Ariano Suassuna: "Todo professor deve ter um pouco de ator"**. Entrevista à Paulo Araújo. 2010. Disponível em: < https://novaescola.org.br/conteudo/939/ariano-suassuna-todo-professor-deve-ter-um-pouco-de-ator > Acessado em: 20 de Agosto de 2018.

TAKAHASHI, Jo. Dimensões do Corpo Contemporâneo. In: Greiner, Cristine e Amorim, Claudia. **Leituras do Corpo**. São Paulo: Annablume, 2010.

TÃO POUCO TEMPO. Site oficial da Mostra Internacional de São Paulo 2017 (MIT). Disponível em: <http://mitsp.org/2017/tao-pouco-tempo/> Acesso em 22/08/2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

TURNER, Victor. **O Processo Ritual: estrutura e antiestrutura.** Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

VICK, M. J. e MARTINEZ, Clarissa. Teachers and Teaching: Subjectivity, performativity and the body. In: **Educational Philosophy and Theory**. V. 43, N. 2, 2011

WULF, Christoph. **Antropologia da Educação**. Campinas: Alínea, 2005.

WULF, Christoph. **Homo Pictor: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado.** São Paulo: Hedra, 2013.

ZIMMERMANN, Ana C. Sobre pausas e silêncios. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo: V.29, p. 55-61., dez, 2015.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura.** São Paulo: Cosac Naify, 2014.

MINHOCAS

tudo o mais que foi necessário para ventilar os caminhos

Quatro entrevistas, feitas na forma de diálogos informais, por Skype ou por e-mail, foram realizadas para esta dissertação, entre o segundo semestre de 2017 e o primeiro de 2018. O objetivo das entrevistas era aproximar-me do pensamento dos autores, bem como dos conceitos que rondam as suas pesquisas, fronteiriças da arte e da educação. O conteúdo das perguntas tinha como cerne indagar sobre as possibilidades de transposição destas fronteiras e as vantagens e perigos desta travessia.

Apenas três delas tiveram autorização dos entrevistados para a sua publicação aqui, na forma de citações parciais, a saber com a Profa. Dra. Naira Ciotti (UFRN), com o Prof. Dr. Charles Goraian (*Penn State University*) e com a Profa. Dra. Ida Mara Freire (UFSC). A forma dialógica e bastante informal com a qual se deram estas entrevistas me levou, em acordo e em respeito aos entrevistados, a não publicar a íntegra das mesmas. Os termos de consentimento seguem aqui, anexos.

Durante o período de dois anos do mestrado, 2017/2 – 2019/1, participei do I Colóquio de Teatro & História (FFLCH-USP), do VII SITRE – Simpósio Internacional de Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade (UFMG), da Semana de Educação da FE-USP e do I Encontro de Pós-Graduação em Educação da FE-USP. Em todos eles, trechos desta pesquisa foram apresentados e as contribuições dos ouvintes foram extremamente ricas para a construção deste texto. Os certificados de participação seguem aqui, anexos.

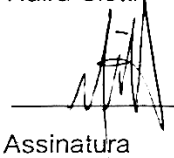
TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Naira Ciotti, concordo em participar, como voluntária, da pesquisa intitulada "Performances do Professor: possibilidades teórico-práticas de interfaces entre Performance e Ação de Ensino", por Pedro Luis Braga Silva, aluno da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, orientado por Ana Cristina Zimermann, que pode ser contatada pelo e-mail peluisbraga@gmail.com, ou pelo telefone 55 11 9 6419 3004.

O objetivo deste artigo é encontrar relações teóricas e práticas entre a ação do professor em sala de aula e a performance. Minha participação consistirá em uma entrevista, na qual responderei a perguntas livremente, sem nenhum constrangimento em responder qualquer coisa que eu não queira ou saiba.

Entendo que este estudo é para fins de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, garantindo assim minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento a qualquer momento e que não receberei qualquer pagamento por essa participação.

Naira Ciotti



Assinatura

Natal, 18 de março de 2019

CONSENT TERM

I, Charles Garoian, agree to participate, as a volunteer, in the research entitled "Performances do Professar: theoretical-practical possibilities of interfaces between Performance and Teaching Action", by Pedro Luis Braga Silva, student of the Faculty of Education of the University of São Paulo, advised by Ana Cristina Zimermann, who can be contacted by the e-mail peluisbraga@gmail.com, or telephone 55 11 9 6419 3004.

The objective of this paper is to find theoretical and practical relations between the action of the teacher in a classroom and performance.

My participation will consist of an interview, in which I will answer questions freely, without any embarrassment to answer anything I do not want or know.

I understand that this study is for researching purposes, and that the data obtained will be disclosed following the ethical guidelines of the research, thus ensuring my privacy. I know that I can withdraw my consent at any time, and that I will not receive any payment for this participation.

Charles R. Garoian

Name

signature

State College, PA, USA
January 28, 2019

Place and date.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu Ida Maria Freire, concordo em participar, como voluntária, da pesquisa intitulada "Performances do Professor: possibilidades teórico-práticas de interfaces entre Performance e Ação de Ensino", por Pedro Luis Braga Silva, aluno da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, orientado por Ana Cristina Zimermann, que pode ser contatada pelo e-mail peluisbraga@gmail.com, ou pelo telefone 55 11 9 6419 3004.

O objetivo deste artigo é encontrar relações teóricas e práticas entre a ação do professor em sala de aula e a performance. Minha participação consistirá em uma entrevista, na qual responderei a perguntas livremente, sem nenhum constrangimento em responder qualquer coisa que eu não queira ou saiba.

Entendo que este estudo é para fins de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, garantindo assim minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento a qualquer momento e que não receberei qualquer pagamento por essa participação.

Ida Maria Freire

Nome

Assinatura

Florianópolis, 03/04/2019

Lugar e data

CERTIFICADO

Certificamos que **Pedro Luis Braga Silva** apresentou o trabalho intitulado **"Duas narrativas da performance: uma fenda aberta na história do teatro contemporâneo"** no I Colóquio Teatro & História: Diálogos Possíveis, ocorrido entre os dias 09 e 10 de novembro, na Universidade de São Paulo.

São Paulo, 11 de novembro de 2017.

Mary Anne Junqueira
(Coordenadora no Programa de
Pós-graduação em História Social da USP)

VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL
SITRE
TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE

CERTIFICADO

Certificamos que *Pedro Luis Braga Silva* participou do VII SITRE – Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade, com carga horária de 30 horas, realizado no período de 28 a 30 de maio de 2018.

Belo Horizonte, 05 de junho de 2018

Prof. Dr. Antônio de Pádua Nunes Tomasi
PPG - Educação Tecnológica- CEFET-MG
Coordenador Geral

Profa. Dra. Dalsy Moreira Cunha
PPG - FAE UFMG
Coordenadora

Ms.Cláudia Leão
Appos - CEFET-MG
Presidenta

appos
CEFET-MG
UFMG UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Mod.09/2018

VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL
SITRE
TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE

CERTIFICADO

Certificamos que o trabalho *As performances do professar: notas sobre o gesto de um corpo que professa* de autoria de *Pedro Luis Braga Silva e Ana Cristina Zimmermann f*oi apresentado no VII SITRE – Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade, realizado no período de 28 a 30 de maio de 2018.

Belo Horizonte, 05 de junho de 2018

Prof. Dr. Antônio de Pádua Nunes Tomasi
PPG - Educação Tecnológica- CEFET-MG
Coordenador Geral

Profa. Dra. Dalsy Moreira Cunha
PPG - FAE UFMG
Coordenadora

Ms.Cláudia Leão
Appos - CEFET-MG
Presidenta

appos

CEFET-MG

UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CAPES
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Mod.01/2018

FEUSP Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Certificado

Certifico que **Pedro Braga** participou da mesa *Educação sexual de crianças, jovens e adultos* na **Semana da Educação 2018** realizada de 20 a 24 de agosto de 2018, na Faculdade de Educação da USP.

São Paulo, 21 de agosto de 2018.

Marcos Garcia Neira
Organizador

FEUSP Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Certificado

Certifico que **Pedro Braga** mediou a mesa *Escola Pública: Professores de Escola Pública debatem a Escola Pública* na **Semana da Educação 2018** realizada de 20 a 24 de agosto de 2018, na Faculdade de Educação da USP.

São Paulo, 23 de agosto de 2018.

Marcos Garcia Neira
Organizador

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo | Endereço: Avenida da Universidade, 308 CEP 05508-040 São Paulo-SP | Internet: http://www.fe.usp.br

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

Certificamos que **PEDRO LUIS BRAGA SILVA** participou do I Encontro de Pós-Graduação em Educação da FE-USP, realizado nos dias 21, 22 e 23 de novembro de 2018.

ERMELINDA PATACA
Presidente da Comissão de Pós-graduação FE-USP

KIMI TOMIZAKI
Representante Comissão Organizadora

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO BRASIL

FE USP Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FACULDADE DE EDUCAÇÃO