AS PERFORMATIVIDADES DOS CORPOS PROFESSORAIS

Letícia Leonardi (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp)[1]

RESUMO

Apresento neste artigo algumas imagens de docentes para discutir sobre o *corpo vibrátil desperto* como um elo entre as performatividades de professores e de artistas, corpo que participa das experiências na sala de aula. Figuras como a pesquisadora professora, o professor militante, o professor performer e toda uma infinidade de possibilidades de performatividades docentes associadas à ideia de processos artístico-pedagógicos de natureza cartográfica são retomadas a fim de promover reflexões acerca de diferentes formas de percepção sobre a experiência da docência e as suas possibilidades de metamorfose, trânsito e deriva.

PALAVRAS-CHAVE

Teatro. Educação. Espaço performático. Corpos vibráteis. Imagens de professores.

RESUMEN

En este artículo presento algunas imágenes de docentes con el fin de mostrar las posibilidades existentes en sus *cuerpos vibrantes y despiertos*, enfocándome en el potencial de estos cuerpos como vínculo entre las posibilidades que existen en sus cuerpos de profesores, pero también de artistas. Hablo de cuerpos que participan de las vivencias del aula. Traigo las figuras del "docente-investigador", el "docente-militante", el "docente-intérprete" y toda una infinidad de posibilidades relacionadas con las performatividades de procesos artístico-pedagógicos cartográficos para promover reflexiones sobre diversos aspectos y sus formas de percibir la experiencia docente y sus posibilidades de metamorfosis, tránsito y deriva.

[1] Letícia Leonardi é doutora em Artes Cênicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Atualmente é professora de Artes Cênicas na Educação Básica da Rede Municipal de São Caetano do Sul e de Técnicas Expressivas em Dramaturgia no programa de formação Técnica em Teatro Mediotec/Pronatec para jovens da educação pública (Fundação das Artes de São Caetano do Sul). Desde 2009 é atriz e fundadora do Coletivo Cênico Joanas Incendeiam e arte-educadora na Poeira Criação em Arte.

PALABRAS CLAVE

Teatro. Educación. Espacio de actuación. Cuerpos vibrantes. Imagenes de profesores.

Este corpo que escreve

Eu acreditava que tinha "um corpo de professora", ou seja, um corpo hegemônico a ponto de tornar-me invisível dentro da escola. Mas, estando lá, descobri que eu não tinha um corpo: eu era um corpo. Corpo de mulher, meio professora, meio artista, marcado pela colonização. A negritude de minha mãe e a branquitude de meu pai, memórias de lugares por onde passei, da linguagem adquirida enquanto abandonava o meu falar cantado tão característico do interior de São Paulo. Corpo complexo, paradoxal, envolto em uma teia tênue, múltipla. Palavras e frases prendiam-se em minha teia: "Professora, é verdade que as professoras de teatro são macumbeiras?"; "Professora, você é tão bonita! Por que não deixa o cabelo liso?". E, no ensino remoto, em meio à pandemia de Cononavírus, escuto de uma mãe: "Para de correr que o vizinho vai reclamar! Ele não quer saber se o que você está fazendo é atividade da escola. O que essa professora de teatro pensa?"

Pouco a pouco, no encontro com outras pessoas, aquela visão plana e estável sobre a minha própria imagem ia se desmanchando. Eu me transformava, como ocorre no teatro. Constatando esta conexão entre o meu corpo de professora e o de artista, provenientes de um corpo em processo contínuo de construção e desconstrução, corpo participativo, de cartógrafa, conforme a terminologia de Rolnik (1989), eu me via como alguém que "não teme o movimento. Deixa seu corpo vibrar todas as frequências possíveis e fica inventando posições a partir das quais essas vibrações encontrem sons, canais de passagem, carona para a existencialização". (ROLNIK, 1989, p. 3)

Em trânsito, passei a observar a escola com olhos de artista: "Por isso ainda hoje acho bonito, mãe, quando o seu filho corre e perturba o vizinho, porque correr é da natureza das crianças e das coisas vivas e em meio ao luto da pandemia estamos carentes do que é vivo". Talvez a pergunta não seja somente: "O que pensa essa professora de teatro", mas sim: "O que pode um corpo professoral investido de arte e inserido na escola? Que perturbações são essas que insistem, resistem e atravessam muros e até mesmo uma tela de computador?" Então, debrucei-me novamente sobre

uma coleção de imagens que venho fazendo de professores, professoras, e "profeflores", no intuito de investigar algumas pistas de poderosas performatividades. Olhar para essas imagens é também uma forma de investigar a mim mesma procurando não me separar daquilo que sou, seja enquanto artista ou professora. Como atriz, sentia-me de alguma forma segura e preparada para o meu público. Porém, como professora, se algo saía do esperado, isso muitas vezes era, para mim, motivo de frustração. Além disso, a emergência de situações de extremo estranhamento que o trabalho na sala de aula produzia gerava perturbações tão poderosas em meu corpo professoral que eu necessitava encontrar um destino para estas percepções e sensações, um modo de registrar os sobressaltos para viver melhor, para cuidar de mim. Assim surgiu o *Meu Diário de Campo*:

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

Corpos professorais: abjeção e performatividade

Naquela ocasião, com poucas palavras, a diretora havia me dito que meu vestido colorido representava algo que não poderia estar encarnado na escola. Demorei a entender que não se tratava do vestido propriamente, mas do corpo presente.

O vestido, no comprimento dos joelhos, criou um curto desvio, uma zona liminar entre o corpo professoral inserido em um sistema que, naquele contexto, era heteronormativo, católico, branco, machista e logocêntrico para um corpo à margem daquela estrutura. O retrato dessa situação de violência, repetição de tantas outras, revelava, de um lado, que mulheres são tanto vítimas diretas de misoginia e racismo, como foi o meu caso, quanto indiretas, como foi o caso da diretora que reproduziu os

discursos normativos que a circundavam. Sobretudo, a situação exemplifica como o cotidiano escolar está repleto de uma teatralidade inscrita, por vezes precária e hostil.

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

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

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

Professores e professoras buscam ampliar suas habilidades geralmente relacionadas à obediência: o diário preenchido com perfeição, o trabalho entregue na data para a disciplina de pós-graduação, os pontos somados na Plataforma Lattes, os vídeos para o Classroom, as publicações, os prazos que não esperam. Então existe um limite para essa construtividade que é dado de inúmeras maneiras, mas, sobretudo, pelo fato de que o corpo professoral também foi e é um corpo que obedece, conforme afirma Judith Butler em entrevista:

> Assim como nenhuma materialidade anterior está acessível a não ser através do discurso, também o discurso não consegue captar aquela materialidade anterior. […] há um limite à construtividade, um lugar, por assim dizer, onde a construção necessariamente encontra esse limite. (PRINS; MEIJER, 2002, p. 158)

Citando Butler, expresso como entendo a construção de quem somos, este "sermos" que é também um constructo. A afirmação de Butler nos faz questionar a ideia de um sujeito em plena consciência de suas faculdades e com a capacidade de se conhecer. Para Butler, não somente os discursos necessitam de corpos para existir, mas

habitam corpos: “os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue.” (PRINS; MEIJER, 2002, p. 163)

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

É curioso pensar como, na educação pública, os corpos professorais podem ser vistos como corpos abjetos em relação a todo um grupo de jovens e crianças que também são tratados como tais. Isso ocorre quando as pessoas são rotuladas como se não houvesse uma vida ali. Frases como “Os professores são frustrados” ou “Os estudantes são desinteressados” criam uma distância entre quem olha e aquilo que vê, distância esta que gera uma classificação de “vidas que são mais vidas” e possíveis de serem olhadas de perto em contraste àquelas que devem ser medidas à distância.

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

Mas, ao mesmo tempo, o estado de suposta abjeção desses corpos e o seu estado de liminaridade apresentam uma fresta importante quanto à performatividade do corpo professoral. Docentes podem assumir um discurso mais ou menos consciente sobre seus corpos, mas é preciso que se diga que, porque exausto, mal remunerado, subjugado, porque tantas vezes esquecido por este mesmo poder que ele acredita obedecer, os corpos professorais são corpos abjetos, ainda segundo Butler (PRINS; MEIJER, 2002, p. 161), sempre prontos a uma performatividade poderosa.

Corpos participativos como elo entre dois mundos

Procurando compreender o meu próprio corpo inserido no ambiente escolar, notei que eu era arrebatada com frequência pela emergência de situações de extremo estranhamento durante o trabalho. Essas situações de surpresa geravam novas percepções sobre o cotidiano e ocorriam, em geral, quando eu me imbuía de uma “atenção diferente” durante a aula, um estado de presença, uma escuta de corpo todo

que não se referia somente ao desencadeamento lógico da aula, mas a todo detalhe, gesto, ação, pois, qualquer fato ocorrido na sala de aula poderia dar origem ao próximo passo do processo, eu sabia disso.

Esta outra atenção foi apenas um dos aspectos que fui descobrindo em minha prática docente. Paralelamente, percebia a necessidade de ritualização da aula para a criação de um "espaço performático"[2] que incluía relações entre arte e vida, riscos e momentos de vazio.[3]

Sentia-me afetada pelas experiências do cotidiano de educadora de corpo inteiro, estava aí o ponto de maior conexão entre ser artista e ser professora: a presença de um mesmo corpo sensível que prevalece nas experiências, tanto da sala de aula quanto do teatro. Um teatro fortemente conectado ao ritual, voltado para os atuantes e que se faz existir, não enquanto espetáculo somente, mas como uma forma de criar e de intensificar as relações dos atuantes com o mundo, construindo uma nova cartografia das experiências vividas. Suely Rolnik (1989) afirma que, para os geógrafos, a cartografia – diferente do mapa porque este seria uma representação estática –se faz na experiência, constrói novos mundos e desmancha outros.

Participar, fazer experiências consigo, ser afetada e afetar parecem ser desígnios do "corpo vibrátil" descrito por Rolnik (1989). Contornos do que poderia ser uma educação contemporânea começavam a se desenhar para mim neste corpo que há muito estava presente em minhas práticas como atriz de teatro, mas que, por diferentes razões, nem sempre era potencializado no cotidiano da educação.

Ao contrário do que acontecia no mundo da arte, os estranhamentos, ruídos e sustos vivenciados na sala de aula eram muitas vezes encarados por mim como um desvio e uma frustração em relação "à aula bem-feita". Ao encarnar a professora mediadora, ainda que comprometida com o jogo teatral e com as funções desempenhadas pelo meu corpo no processo educativo a partir da linguagem do teatro, em alguns momentos, eu trazia à tona a professora profeta.

[2] Espaço performático é uma espacialidade expressiva, temporária e de experimentação, um lugar de inteireza, de adensamento, exacerbação, ampliação da presença e também um lugar de jogo. Trata-se de um campo artístico-pedagógico de instauração de um tempo/espaço outro capaz de desenvolver o pensamento artístico e a possibilidade de exercício de uma atitude ética que compreende a busca por uma maior aproximação entre a arte e um modo de viver a escola. Conf. LEONARDI, Letícia (2019).

[3] Momentos de vazio são espaços de espera, onde nada aconteceu ainda; é o adensamento, no presente, que fará algo acontecer no jogo, na cena, na relação com o outro. Nesses momentos prevalece o tempo, a respiração e as relações do corpo com o espaço, em um estado de inteireza e afetação com o "aqui agora". Conf. LEONARDI, Letícia (2019).

Entre a "professora-profeta" e "professora-militante"

> Eu queria falar da minha professora de História, professora Leni, que morava lá em Niterói, pegava o 268. A gente ficava tudo na esquina esperando dona Leni na sétima e na oitava série. E, uma vez, ela desconsiderou uma questão minha de História porque eu respondi com as minhas palavras, e eu não podia ter respondido, porque ela me disse que ela me deu o questionário e era para ter respondido igualzinho estava no questionário. […] Mas, graças a Deus, como professora, eu consigo me desvencilhar disso e não exijo do meu aluno isso. Isso é uma das coisas que eu consegui bem trabalhar dentro de mim e não sou desse lado que o aluno tem que reproduzir do jeito que eu quero, a resposta sempre fechada, porque a gente sabe que tem outras possibilidades, mas a parte daquela rigidez, daquela postura, infelizmente, eu não consegui me desvencilhar. Fiquei passada com aquilo porque eu estudei tanto, cara, e ela me deu nove? Aí ela me justificou, não estava igual ao questionário, era para eu ter respondido igual: "Aline, eu não dei o questionário?". Eram vinte questões, aí ela pegou dez questões e deu na prova: "Eu não dei o questionário? – Deu, dona Leni – Mas você não respondeu igual! – Pode deixar, dona Leni, da próxima vez eu vou fazer o dever de casa direitinho, vai ser igualzinho com todos os pontos e vírgulas!" (SERPA, [s.d], p. 9)

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

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

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

A partir de Gallo, de Rancière (2010) e também de Deleuze e Guattari (2004), compreendo que a aprendizagem rizomática está em oposição à aprendizagem previsível, cartesiana, evolutiva tal qual a estrutura de uma árvore: raízes, tronco, galhos e folhas. São processos de criação e aprendizagem que não ocorrem de modo hierárquico, ou seja, negligenciam a chave "das etapas" ou do "passo a passo", em que o

professor ou a professora não assume a função de instrutor que divide o conhecimento em pontos a serem superados, mas, sim, estabelece relações de multiplicidade entre pessoas diferentes, cria parcerias e coloca o seu saber em risco.

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

No contexto da educação, a priorização do experimento artístico pode ser mais interessante que a obra acabada (o espetáculo) na medida em que se transforma em prática pedagógica. O professor de teatro, na aprendizagem rizomática, prepara sua aula, aprofunda seus conhecimentos, estuda, relê, analisa os riscos da proposta, separa o material que irá precisar, calcula o tempo que irá levar, como qualquer outro profissional comprometido. Depois, avalia a experiência, registra-a a seu modo, pensa naquilo que não funcionou ou em como poderia ter agido diferente.

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

Os padrões – professor-profeta e professor-militante, educação maior e educação menor, micropolítica e macropolítica – colidem, negociam, são surpreendidos um pelo outro e estão em estado de troca e de tensões permanentes com a realidade dos espaços educativos.

O híbrido "professor-performer"

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

Penso as práticas artísticas na escola como acontecimentos, ou seja, efeitos resultantes do encontro entre corpos que geram provocações, deslocamentos nas suas percepções e novas cartografias. O híbrido "professor-performer", analisado por Naira Ciotti – e também a partir do olhar de Denise Pereira Rachel (2014) – apresenta algumas surpresas importantes de serem analisadas e que se relacionam a uma perspectiva rizomática em educação, ou ainda, a uma "educação menor".

A hibridação "professor-performer" não distingue processo artístico e aprendizagem, uma vez que, nessa perspectiva, são experiências indissociáveis porque alunos e alunas produzem arte, aprendem e pesquisam a um só tempo, tal qual professores ou professoras, embora sejam responsáveis pela condução do processo e tenham maior experiência.

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

O enfretamento das dificuldades de repertório, de criatividade e, sobretudo, de escuta deve ser encampado por professores e professoras com labor, o que significa, em um primeiro momento, abranger dificuldades aparentemente simples para depois trabalhar o amadurecimento de alguns aspectos e, enfim, poder investigar espaços mais amplos, grupos grandes jogando simultaneamente, e propostas mais abertas.

Algumas turmas, sobretudo formadas por crianças pequenas, acostumadas com formatos rígidos de aula e espaços controlados, vivem um estado de excitação desenfreada e também um desamparo muito grande diante do universo e da sensação de liberdade do que pode ser a aula de teatro. Este estado de excitação individual, autocentrado, sem conexão com o coletivo pode ser perigoso, violento e não é a aparente liberdade (liberação) presente nesta posição que conduzirá ao trabalho e ao diálogo tão necessário à prática do teatro: "A performance é uma voz que procura o diálogo. […] E o performer incorpora, corporifica e, dessa forma, comunica. Para se

comunicar através da voz, ele precisa ter consciência de seu corpo e do lugar onde ele está". (CIOTTI, 2014, p. 37)

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

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

Mas, se o professor ou a professora só possui o berro, a coação, a ameaça como ferramentas e como linguagem, se não procura trabalhar em si outras formas de percepção dos acontecimentos para dar respostas criativas na relação com o espaço escolar, então o trânsito, a surpresa, as mudanças de lugar que a performance tem a oferecer enquanto prática artístico-pedagógica não podem ser aproveitadas em sua potencialidade.

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

Naira Ciotti (2014) relata que Kandinsky trabalhou com uma qualidade de matéria diferente daquela que encontrava nos ateliês. Ao invés de utilizar tintas, quadros, gravuras, o corpo de seu trabalho, sua materialidade esteve presente também nos seus livros e nas suas as aulas, que eram roteiros artísticos para criar um estado de arte, causar modificações espaciais.

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

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

Na prática de professor-performer a própria aula seria então uma obra de arte e o seu corpo e o espaço se tornam campos artístico-pedagógicos. O corpo professoral não busca a unidade de processo, a verdade, a negação das emoções e das tensões, mas as vivencia, em um movimento de aproximação para viver a experiência e dela se afastar para observá-la.

Cassiano Quilici (2015), ao referir-se ao trabalho do ator-performer em Grotowski, afirma que o que este deve aprender a agir e, ao mesmo tempo, observar-se sem mentalizar verbalmente essa observação. Seria também este um caminho para o professor-performer?

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

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

Na minha experiência, algumas vezes, performar significou ser só professora, abrir mão de uma aula poética e fazer uma aula mais tradicional, em outros casos foi possível criar potencialidades poéticas jamais pensadas na minha individualidade professoral. O que tecemos com os grupos são movimentos de idas e vindas, visando a uma aprendizagem mais ampla, a ir mais longe, mas coletivamente. Por isso, dar alguns

passos para trás, às vezes, se faz necessário. Não se trata de fracasso, mas de atitude tática.

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

> Cuidar-se é curar-se, desaprender os vícios desmanchar os hábitos nocivos, trabalhar os humores, cultivar a ação reta. Não que as especulações cosmológicas e lógicas desapareçam, mas não estão rigorosamente subordinadas à construção do "sujeito ético". (QUILICI, 2015, p. 158)

Curar-se é então este trabalho sobre si mesmo, conceito sobre o qual dedicou-se Foucault (1984) retomando o que os gregos nomeavam de "cuidado de si". Por ora, é importante compreender que a inclinação para tais técnicas – "práticas de liberdade" – parece apontar como alternativa para que o professor aceite o que está inacabado no espaço, nos estudantes e em si mesmo, isso não significa deixar de perseguir a aprendizagem.

É a sensação de falta, de incompletude e de fracasso que, às vezes, nos acomete e que nos permite novas invenções e metamorfoses como professores e professoras. Além disso, professores-performers buscam compreender as impermanências que cercam o cotidiano. Mesmo os "bons processos", "os bons resultados" não são um núcleo duro e fechado, eles não são permanentes, essências, mas de estados.

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

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

É por isso que, para professores-performers, a política da libertação que promete o pedagogo por meio do esclarecimento é a mesma política da colonização: "Antes de

ser ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos." (RANCIÈRE, 2010, p. 24)

A prática de colonização estabelece o saber tido como necessário e, ao fazê-lo, inaugura "a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo". Por meio da explicação, da instrução, "o mestre" inaugura o momento de aprender e desagrega da vida esta função. Em etapas, ele se encarrega de desvelar ao aprendiz o conhecimento alcançado. O aprendiz, por sua vez, depara-se com a descoberta do mestre e se sente incapaz de recriar o mesmo percurso, já que aquele não é o seu caminho de descoberta, mas o do mestre.

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

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

Segundo Sílvio Gallo (2002), professores podem fazer isso ao colocar permanentemente em xeque o próprio discurso, devorando-o e o autodestruindo. Reside nesta transformação permanente do caráter discursivo / performativo, qualquer coisa presente também na segunda fase do Movimento Antropofágico, de 1928: "Perguntei a um homem o que era o Direito. Ele me respondeu que era a garantia do exercício da possibilidade. Esse homem chama-se Galli Mathias. Comi-o. Só não há determinismo onde há o mistério." (ANDRADE, [s.d.], p. 8)

O discurso autodevorado se oferece sempre como uma possibilidade de mistério ou o que Deleuze nomeia de "devir". A palavra devir é trazida por Deleuze e Guattari (2004) como conteúdo próprio do desejo, mas somente a partir de um determinado momento é que este se transforma em conceito. Presente no plano de consistência do "real", não é, portanto, sonho, nem imaginação, mas uma forma de viver e sentir que se avizinha na antiga forma de existência. Nesse sentido, não se abandona o que se é para

transformar-se em outra coisa, mas se deixa envolver por uma nova possibilidade que clama em direção a uma ação, uma prática em um plano "real" e, portanto, coletivo.

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

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

"A luta pela subjetividade se apresenta então como direito à variação à metamorfose" (DELEUZE, 2004, p. 113), um possível modo de subjetivação, a construção de um plano de consistência, convocação a uma ação de equilíbrio e desequilíbrio, risco e segurança, pois, sem as doses de prudência, podemos sucumbir.

Abril de 2017.

– Ô professô, gosto mais quando o sinhô vem desse jeito. – disparou o cabra no momento em que x professxrx de português e a turma de jovens e adultos ensaiavam a migração para a sala de cinema para assistir um filme do Chaplin.

–Desse jeito como, Seu Raimundo?

–Assim… de calça, camisa…

–Ué, mas por quê?

–Ah, porque é estranho quando o sinhô aparece aqui com aqueles vestidos.

–Hummm… estranho? Por quê?

– Ah, professô! Porque é rôpa de mulher, né? – Disparou acanhado sem conseguir atingir os olhos dx professxrx que mirava o nordestino de barba bicolor que lembrava muito os sertanejos da família do pai.

– Xiiii, seu Raimundo! Sobre isso, só tenho a dizer uma coisa.

– O quê professô?

– Vai piorar.

Junho/2017

– Professô, muito obrigado, viu! Você é dez! – disse o senhor com o corpo trêmulo e as mãos apressadas a encontrar as palmas e os olhos dx docente.

– Obrigado? Por que, seu Raimundo?

– Oxe! É que fazia quase duas décadas que eu não estudava. Achava que não era capaz de aprender mais nada. Mas o seu jeito de ser, assim alegre, pra cima, empolga a gente. Muito obrigado mesmo. Continue assim como o sinhô é, viu?!

– Assim como eu sou, seu Raimundo? De vestido, esmalte, brinco, batom e tudo mais? – perguntou com sorriso de brisa de mar.

– Sim. De vestido e tudo, fessô! Isso era besteira minha. Já me acostumei com o seu jeito.

Setembro/2017.

–Fessô! Tô indo amanhã pra Porto de Galinhas! Lá pra minha terra natal! Pernambuco! Vou passar quinze dias por lá, viu?!

– Que maravilha, dona Graça!

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

– Minha cara? Como assim?

– Assim professô…Vistoooso! Coloriiido! Beem rodado, sabe?! Vou trazer um pro sinhô.

– Hahaha…cê jura?

– Cê vai vê! Aguarde e confie.

Setembro/ 2017.

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

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

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

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

Não tendo a perder aquilo que os "de dentro da norma" têm, este "profeflor" com seu vestido e os estudantes não somente celebram "existências tão possíveis quanto solares" como criam juntos outros mundos, representações e símbolos, gerando uma série de reflexões sobre os corpos, as normas sociais e as questões de gênero, combatendo, por isso mesmo, o poder institucionalizado.

O corpo do "profeflor" que aparentava encontrar-se em uma categoria de abjeção ganha palco, passarela e foco, iluminando outras possibilidades de existir.

Assim, o que se busca é explodir o significado e as identidades fixas, de modo a encontrar outras formas de sentido: fluxos, sensações, atmosferas, sons, que permitam dar vazão e existência a formas de emergência de vida não catalogadas sobre o viés das significações reconhecíveis.

Se pensarmos a ação do "profeflor" de português Pedra Homem como uma apropriação voluntária, uma repetição estilizada das normas de gênero no contexto da aula, como um ritual de aprendizagem, então performar poderia ser uma tática de subversão das tantas normatividades nas quais a escola está inserida. Momento de experimentar e também de subverter as relações e o poder institucionalizado.

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

Coleção de Imagens

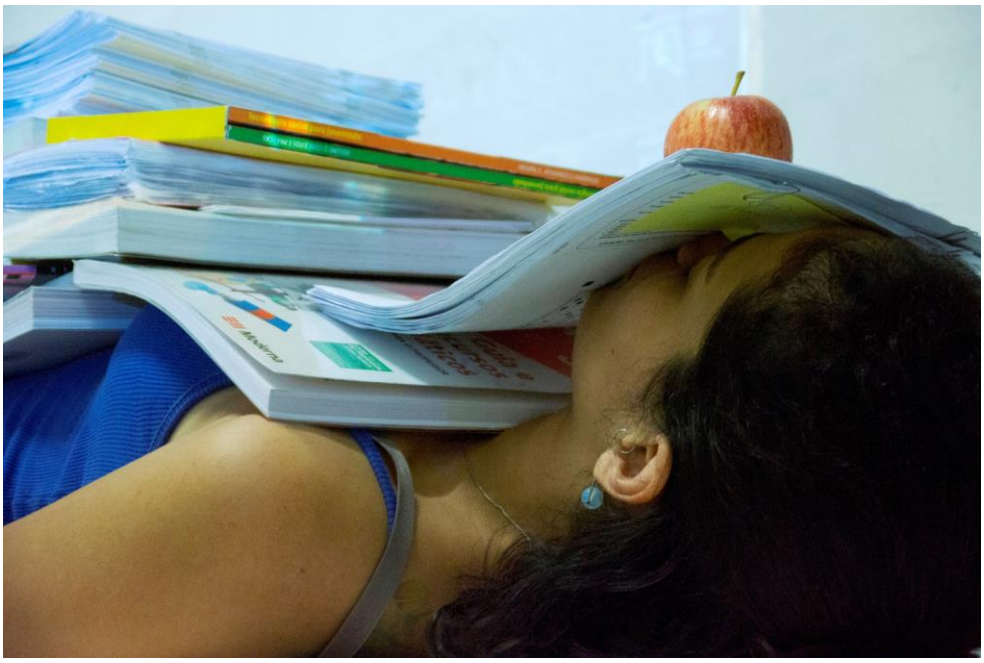

Figura 1: Luciana Amaral, professora de educação infantil no Município de São Paulo. Apesar da situação asfixiante, o corpo da professora está relaxado ou inerte acomodado sob o peso dos materiais, acima dos quais há uma maçã. O enquadramento da foto é estreito, justo, não sobra espaço para olhar o entorno, a paisagem.[4]

[4] Fotografia: Clarissa Moser. Criação artística do Laboratório Dramaturgias Contemporâneas em Educação, Instituto de Artes da Unesp, 2017.

Figura 2.1: Artista de inícios do século XX. Nilda Alves (2004) aponta na imagem o professor que, no senso comum, não tem "domínio de classe". Contudo, observo um corpo de professor que, apesar da situação, está relaxado e, não fosse pelo tamanho, se misturaria aos alunos.[5]

Figura 2.2: Escola nos anos 1950. Nilda Alves (2004) aponta como a professora, ao contar uma história, retém com fascinação o olhar de algumas crianças. Observo o corpo leve da professora, o gesto delicado. Inspira referências, de um lado maternais e, de outro, relacionadas à figura do "professor-profeta", descrito por Sílvio Gallo (2002), porque não compartilha o mesmo espaço com as crianças. O poder e a fascinação da história que ela conta, no entanto, faz com que algumas crianças, neste caso, meninos, sintam-se encorajados a romper a linha que separa este palco à italiana de seu público.[6]

Figura 2.3: Início dos anos 1960, chegada da televisão. A professora e os estudantes são corpos controlados diante de um único homem branco que age como "aquele que sabe". O corpo da professora está tenso e pesado, não vemos os corpos da cintura para baixo, à exceção do homem. Ninguém demonstra alegria no ambiente. Palco e plateia estão rigidamente definidos.[7]

[5] Fotografia: autoria desconhecida. Extraída de Bertin e Courault (1998) apud Alves (2004).
[6] Fotografia: Robert Doisneau extraída de Chanet et al. (1999) apud Alves (2004).
[7] Fotografia: autoria desconhecida. Extraída de Bertin e Courault (1998) apud Alves (2004).

Figura 3: *A Artista Está Presente*, reperformance de Marina Abramovic realizada pela professora-performer Denise Rachel, integrante do Coletivo Parabelo, no CIEJA Ermelino Matarazzo (2012-2015). Instrução: Delimitar o espaço de performação em um quadrado com fita crepe. Dentro do quadrado podem permanecer apenas a performer e mais uma pessoa, ambas sentadas uma de frente para a outra. A pessoa que se sentar em frente à performer pode permanecer quanto tempo quiser. Os interessados em participar devem se organizar em uma fila. O relógio registra o tempo de duração da performance. Na lousa está escrito o título em português.[8]

[8] Fotografia: Bárbara Kanashiro.

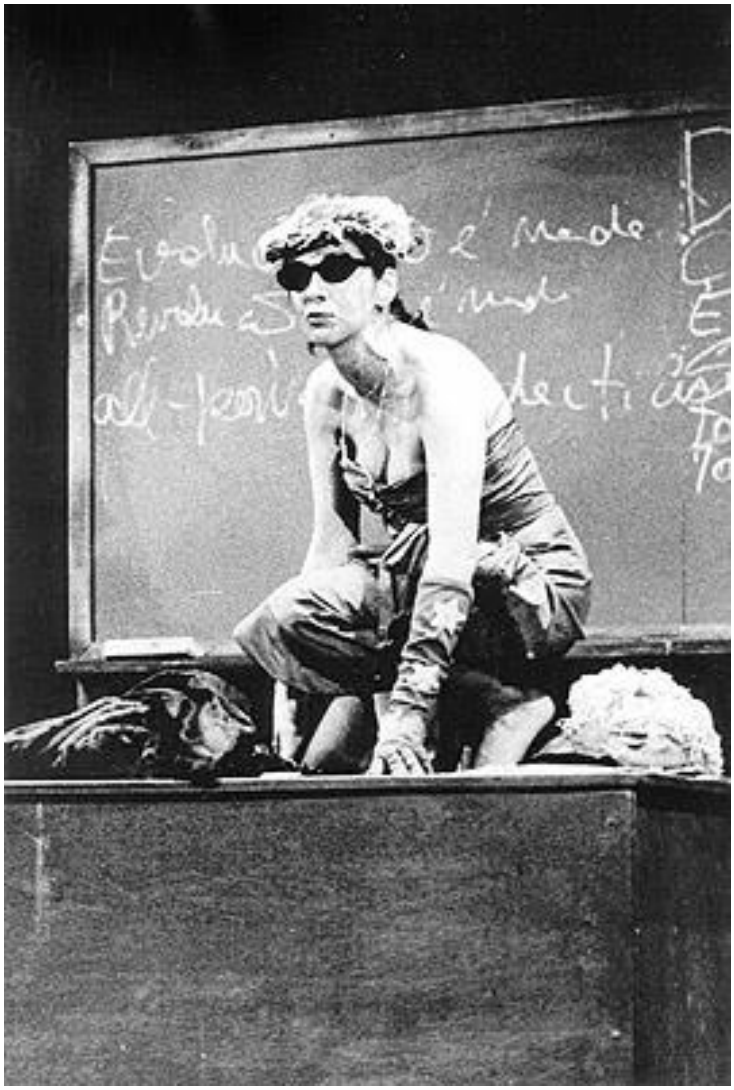

Figura 4: Cena do espetáculo *Apareceu a Margarida*, 1973. Monólogo de Roberto Athayde (1949), encenado por Aderbal Freire-Filho (1941) e protagonizado por Marília Pêra (1943-2015). Na fotografia, temos a atriz como professora. Ao fundo, no quadro, as palavras "evolução é medo" e "revolução é medo" se contrapõem à imagem animalesca da professora cuja didática está pautada na lógica do terror.[9].

[9] Fotografia: autoria desconhecida. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento393600/apareceu-a-margarida. Acessado em: 13/08/2021 às 17:45.

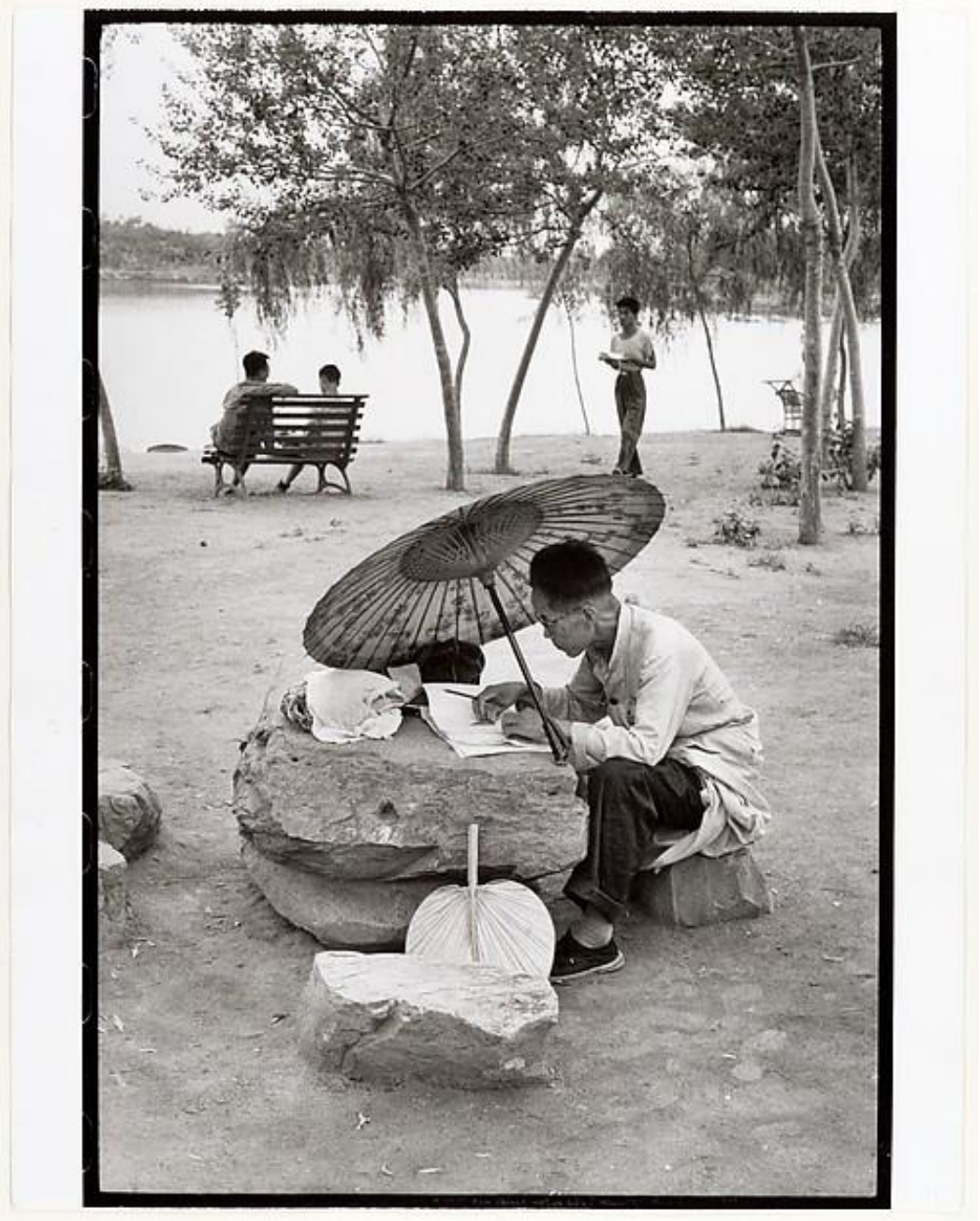

Figura 5: Um professor corrige seus papéis de classe à beira do lago no recém-construído King Chan Park, Pequim. O espaço da sala de aula é uma ausência presente. O professor realiza seu ofício solitária e silenciosamente. Está meditativo, íntegro e presente.[10]

[10] Fotografia de Henri Cartier-Bresson (1908-2004). Montjustin, 1958, impressa ca. 1972.

Conjunto de figuras 6: A rua como sala de aula. Da esquerda para a direita, no alto: Letícia Leonardi e Clarissa Moser em atividade de foto na lata e performance com jovens, nas imediações do SESC Jundiaí (2016). Ao lado, Elodia Lebourg com jovens no projeto *Lavras Novas: Nosso Patrimônio*, Minas Gerais (2010). Abaixo ambas as fotos são aulas com jovens do Teatro Escola Macunaíma com a professora Camila Andrade. Na cidade, os corpos ganham tal dimensão que fica difícil identificar de imediato quem são as professoras em meio aos alunos. Nestes casos há um processo de hibridização de fronteiras entre teatro, patrimônio, excursão, meio ambiente, professor, performer e estudantes. As fronteiras não têm mais tanto sentido, pois todos estão em experiência e em interação com a cidade.

Figura 7: Bárbara Kanashiro e Carminda Mendes André, professoras-performers em ação na performance *Sonho de Consumo*, realizada na região da Barra Funda, São Paulo, 2012. Esta ação fez parte do curso de extensão desenvolvido pelo Coletivo Parabelo, vinculado ao Instituto de Artes da Unesp, a convite de Carminda Mendes André. Na ação foram experimentadas perfografias, termo que consiste na contração de "performance" e "cartografia" para nomear ações performáticas realizadas em movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização no e pelo espaço urbano.[11]

[11] Fotografia: Diego Marques. As perfografias são parte das investigações realizadas pelo Coletivo Parabelo em torno das relações corpo, performance, cidade e educação, desde 2011. Disponível em: https://www.coletivoparabelo.com/, acessado em 14/08/2021 às 15:40 e em: http://coletivo-parabelo.blogspot.com, acessado em 14/08/2021 às 15:45.

Figura 8: A professora de Artes Cênicas Mariana Soutto Mayor na escola. Presença que é ausência, pois Mariana se retira do espaço cênico, buscando uma aparente invisibilidade, pois sabe que o protagonismo daqueles momentos na sala de aula pertence às estudantes que interagem tranquilas e travestidas durante experimentos de figurino.

Figura 9: No segundo plano, ao centro, o mestre de capoeira Moa do Katendê está atento, tocando berimbau e observando as crianças. Corpo presente e sereno. Mestre Moa foi assassinado em 2018, durante as eleições presidenciais, após dizer que votou no Partido dos Trabalhadores (PT).[12]

[12] Fotografia: Arquivo pessoal do projeto Águas de Menino, roda de capoeira realizada no evento "Dai-me Licença aê", no ano de 2012, na Faculdade de Educação Física e Dança da UFG.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Imagens de Professoras e Redes Cotidianas de Conhecimentos. *Educar em Revista*, n. 24, pp. 19-36, 2004. Curitiba: Editora UFPR. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.348. Acessado em 13/08/2021 às 10:50.

ANDRADE, Oswald de. *Manifesto Antropófago*, por Clara Assumpção. [S.l.]: Editorial Experimental. [s.d.]. Disponível em: https://issuu.com/editorialexperimental/docs/manifesto_pdf. Acessado em 14/08/2021 às 11:10.

ANDRÉ, Caminda Mendes; BAPTISTA, Ana Maria Haddad. *Para o chão da sala de aula*. [S.l]: BT Acadêmica, 2018. *E-book.*

CIOTTI, Naira. *O Professor-performer*. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*: Capitalismo e Esquizofrenia, v. 4. São Paulo: Editora 34, 2004.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade,* v. 2: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GALLO, Sílvio. Em Torno de uma Educação Menor. *Educação & Realidade*. v. 27, n. 2. pp. 169-178. 2002. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926. Acessado em 13/08/2021 às 13:40.

JACQUES, Paola Berenstein. *Estética da Ginga*: A Arquitetura das Favelas Através da Obra de Hélio Oiticica. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/RIOARTE, 2001.

LEONARDI, Letícia. *Dramaturgias Contemporâneas em Educação*: Poéticas Performativas no Cotidiano Escolar, 2019. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/182304>. Acessado em 13/08/2021 às 12:50.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os Corpos se Tornam Matéria: Entrevista com Judith Butler. *Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, pp. 155-167, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100009. Acessado em 13/08/2021 às 11:00.

QUILICI, Cassiano Sydow. *O Ator-performer e as Poéticas da Transformação de Si*. São Paulo: Annablume, 2015.

RACHEL, Denise Pereira. *Adote o Artista, Não Deixe Ele Virar Professor*: Reflexões em Torno do Híbrido Professor-performer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante*: Cinco Lições Sobre Emancipação Intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SAFATLE, Vladimir. Uma política dos afetos. *Substantivo Plural*, 2014. Disponível em: http://www.substantivoplural.com.br/uma-politica-dos-afetos/. Acessado em 14/08/2021 às 11:20.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SERPA, Andréa. As Alunas que Fomos, As Professoras que nos Tornamos: Conversas Sobre as Tramas de Nossa Formação. s/d. Disponível em: http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/artigos/AS%20ALUNAS%20QUE%20FOMOS%20AS%20PROFESSORAS%20QUE%20NOS%20TORNAMOS.pdf. Acessado em: 13/ 08/ 2017 às 11:15.

SPINOZA, Baruch de. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. *E-book*.