



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

ANDRÉ LUÍS ROSA

Será que eu chego?!
Performance e Pedagogia: transgredindo os limites
entre arte e educação

Salvador/Bahia
2008

ANDRÉ LUÍS ROSA

Será que eu chego?!
Performance e Pedagogia: transgredindo os limites
entre arte e educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Artes Cênicas como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em
Artes Cênicas pela Universidade Federal da
Bahia.

Orientador:
Professor Dr. Daniel Marques da Silva

Co-Orientador:
Professor Dr. Fernando Antônio de Paula
Passos

Salvador/Bahia
2008

Rosa, André Luís

Será que eu chego?! Performance e Pedagogia: transgredindo os limites entre arte e educação / André Luís Rosa - Salvador: 2008.

169 fls.

Orientador: Professor. Dr. Daniel Marques da Silva

Co-Orientador: Professor Dr. Fernando Antônio de Paula Passos.

Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro / Escola de Dança. Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas, 2008.

1. Pedagogia Crítica. 2. Estudos da Performance. 3. Performance e Pedagogia. 4. Arte da Performance. 5. Currículo Escolar. 6. Políticas Culturais – Universidade Federal da Bahia. I. Escola de Dança / Escola de Teatro. II. SILVA, Daniel Marques da. PASSOS, Fernando Antônio de Paula.

A Juliana Ferrari, por dar sentido à minha vida.

AGRADECIMENTOS

Tantos são os caminhos que percorri e nessas andanças agradeço à Vida por inúmeros encontros com:

Juliana Ferrari, minha companheira, cúmplice de todos os momentos, pela paciência e amor durante as nossas conversas, orientações, desabafos e silêncios.

Meus pais, Benedito Rosa e Vera Lúcia Possebon Rosa, pelo carinho e esforço que sempre fizeram para que pudesse estudar e, sobretudo, continuar nesse eterno percurso do aprendizado.

Aos meus outros pais, assim os considero, Luiz Fernando Ferrari e Benedita Mariana de Almeida Ferrari, pela amizade e incentivo dado ao acreditar na arte. Pelo apoio financeiro que me tranqüiliza a desenvolver minhas atividades artístico-educacionais.

Yalorixá Jaciara Ribeiro, zeladora de meu *Ori* e de meus caminhos.

Prof. Daniel Marques, meu orientador, que me acolheu em momentos difíceis dentro da minha práxis educacional e artística. Pela amizade e responsabilidade com que direcionou nossas conversas em torno dessa escrita.

Prof. Fernando Passos, meu outro orientador, especialmente pelo encontro com teorias e práticas, que deram um novo rumo à minha prática docente e artística. Esta escrita nasce desse encontro.

Prof. Saja, pela compreensão, emocionante reflexão e posicionamento.

Aos colegas da Escola de Teatro da UFBA:

Profa. Angela de Castro Reis, pela amizade e aprendizado sobre o teatro brasileiro. Aprendi muito em suas aulas.

Prof. Sérgio Farias, pelo apoio para que eu entrasse no Programa da Pós-Graduação e desenvolvesse uma pesquisa em arte e educação. E pelo auxílio na obtenção da Bolsa do CNPq.

Todos os colegas da Escola de Teatro da UFBA, por todas as reuniões, planejamentos, avaliações, discussões e discordâncias, que contribuíram para repensar minha prática artístico-educacional e escrever essas páginas.

Seu Zé e todos os funcionários da Escola, pelo carinho, respeito e atenção para comigo. Enquanto sentava no banco do jardim da Escola de Teatro e pensava na minha atividade artística e pedagógica, saibam como é importante um olhar confortável em momentos de decisão.

Aos alunos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura da Escola de Teatro da UFBA. Agradeço especialmente àqueles que participaram do Grupo de Estudos em Performance e Ensino de Arte: Gabriela Saddyego, Claudio Mendes, Milana Oliveira, Andréia Machado, Ricardo Stewart, Victor Thiago, José Raimundo Moura, Ulisses Ramos, Maria Carla Santos, Valdinei dos Santos, Daniele Fil, Flávia Padilha e Luci Castro. E também agradeço aos educandos do Módulo V de Licenciatura, no semestre 2007.1, pela disponibilidade e confiança com que se entregaram ao processo de estágio realizado na Escola Estadual Renan Baleeiro em Águas Claras.

Monize Moura, pela amizade e trabalho eficiente e cuidadoso na transcrição das aulas do grupo de estudos.

Alexandre Cruz. Por acreditar no poder da arte.

Amarílio Sales, Alda Maria e Janaina Carvalho, um grande encontro. Aprendo tanto com vocês.

Leon Bucarechi e Fabio Superbi, amigos e companheiros para toda uma vida.

Ricardo Frare, um amigo e educador de longa e inesquecível estima.

Nelson de Oliveira Junior (Juca), amigo de muitos sonhos e conquistas.

Ao Grupo de Estudos Pedagogia e Performance, pelo aprendizado e amabilidade com que me receberam. Nesse espaço compreendi a importância da escrita.

Por fim, agradeço ao CNPq, pela Bolsa de Estudos sem a qual esse trabalho não existiria. E à Profa. Antônia Bezerra Pereira pelo cuidado e zelo na condução das burocracias e coordenação do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas das UFBA.

RESUMO

Esta dissertação trata de estratégias políticas para o ensino de arte, propondo uma educação em arte pautada no cruzamento entre o trabalho do artista e do educador. Reconhece os Estudos da Performance como campo teórico necessário dentro dos currículos escolares, como forma de apoderamento das classes subalternas e culturas marginalizadas pela ordem da cultura dominante. Para tais estratégias recorro às teorias da Pedagogia Crítica, Pedagogia da arte da performance, Estudos Culturais, Teoria Crítica, Estudos Pós-Coloniais, Teoria *Queer*, Estudos Feministas, Marxismo, Psicanálise, Estruturalismo e Pós-Estruturalismo.

A partir de uma escrita performativa, nas fronteiras da arte e da educação, o reconhecimento das subjetividades contribui para uma pedagogia em arte de crítica radical, acerca das relações da política cultural patriarcalista. Por isso, neste trabalho, as questões pertinentes à classe social, raça, gênero e nacionalidade são vistas como constituintes da cena pedagógica e artística cujas discussões possibilitam aos educandos e artistas autonomia e posicionamento crítico perante suas produções culturais.

Palavras-chave: Estudos da Performance; Pedagogia Crítica; Arte da Performance; Currículo Escolar; *Práxis* pedagógica; Estratégias Políticas; Subjetividade; Alteridade; Políticas de Reconhecimento; Classes Subalternas.

ABSTRACT

This dissertation deals with questions of political strategies for the art teaching, proposing it as a border between the artistic work and the educational. It recognizes the Performance Studies as an indispensable field in the curriculum of the schools, as a way of empowerment by the subaltern classes marginalized by dominant cultures. Such strategies are based upon the uses of Critical Pedagogy, Performance Art Pedagogy, Cultural Studies, Critical Theory, Post-Colonial Studies, Queer Theory, Feminist Studies, Marxism, Psychoanalysis, Structuralism and Post-Structuralism.

The text is constructed as from a performative writing style, that is situated in the boundary of art and education, from where the subjectivities are profoundly requested to the construction of art pedagogy of radical critic, against the patriarchalist cultural politics. In this way the issues about social classes, race, gender and nationality are seeing as the basis of the pedagogical and artistic performativity. The discussions about them enable students and artists acknowledge, autonomy and critical reposition in face of their cultural productions.

Key-words: Performance Studies; Critical Pedagogy; Performance Art; Schollar Curricula; Pedagogical *Praxis*; Political Strategies; Subjectivity; Alterity; Empowerment; Politics of Acknowledge; Subaltern Classes.

SUMÁRIO

	Introdução	10
I	Identidades Mimeografadas: o ensino de arte e a (con)formação do sujeito	21
II	Encenações: escrituras híbridas e representações de uma “orgia” teórico / prática em arte e educação	58
II. 1	Cena 1: a coordenação do Módulo V de Licenciatura em Teatro	60
II. 2	Cena 2: a montagem do espetáculo / performance Desconcerto pelo Teatro Gente-de-Fora-Vem	63
II. 3	Cena 3: o grupo de estudos Performance e Ensino de Arte	66
II. 4	Na orgia das cenas: um show de variedades	70
III	Construindo uma pedagogia da arte da política: performatizando o cruzamento entre o artista e o educador	107
	Considerações Finais	162
	Referências Bibliográficas	170

INTRODUÇÃO

A CENA. Ela está presente em todos os espaços educacionais e artísticos em que transito. As minhas cenas! Durante a graduação em Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), e já atuando como ator na cidade de São Paulo, ficava pensando em como construir uma cena e organizar um ensino-aprendizagem em teatro que dialogasse, através de uma inserção crítica, com as questões políticas e culturais presentes no fazer artístico e educacional.

Apaixonei-me pela teoria libertadora de Paulo Freire. Aos poucos, pelas encruzilhadas do conhecimento e de minha produção cultural, fui esbarrando em alguns sujeitos que se tornaram cúmplices do meu jeito de ver e pensar a arte e a educação: destaque, na Pedagogia Crítica, Henry Giroux, Peter McLaren e bell hooks; Peggy Phelan nos Estudos da Performance; nos Estudos Feministas e Teoria *Queer*, Judith Butler; nos Estudos Culturais, Néstor García Canclini; nos Estudos Pós-Coloniais, Spivak Gayatri; na Filosofia Estruturalista e Pós-Estruturalista, Michel Foucault e Jacques Derrida; na Psicanálise, Sigmund Freud e Jacques Lacan; no Materialismo Dialético, Karl Marx, Louis Althusser e István Mészáros; em uma abordagem crítica sobre teoria teatral e performance, Marvin Carlson; dois artistas/educadores, Augusto Boal e Charles Garoian; Guillermo Gómez-Peña e Coco Fusco, artistas da arte da

performance, além de muitos outros artistas que conheci pelas trilhas afora, dos quais me aproximei, com quem dialoguei e mantenho vínculos ideológicos pela possibilidade e liberdade de pensamento.

Ao ser apresentado às teorias críticas, por meio das indagações acerca das políticas da diferença e identidade, constatei de uma forma pungente como meu corpo é e pode ser controlado e subordinado a um modelo de organização social segregador e negligente com o reconhecimento da alteridade. Talvez as páginas que lerão sejam tentativas, oras alcançadas e oras frustrantes, de pensar uma educação em arte que performatiza os cruzamentos da teoria e da prática e que busca uma reflexão crítica e radical na sua construção política e cultural. Um possível caminho que não rejeite e ignore, nos atos institucionalizados dos currículos em arte, teorias e práticas críticas e que conteste, constantemente, os binarismos criados e impostos pela cultura dominante com o intuito de abafar e aniquilar cada voz que se mostra contrária à sua ideologia. Ao longo deste trabalho eu utilizo o termo cultura dominante para me referir “às práticas e representações sociais que afirmam os valores, interesses e preocupações centrais da classe social que controla a riqueza material e simbólica da sociedade.”¹

Será que eu chego?! É uma “gíria” gay do interior de São Paulo. De acordo com meu amigo e diretor teatral Alexandre Cruz, essa expressão se localiza entre a surpresa e a coragem do que o Outro está falando e a dúvida de tal afirmação pela ambição e audácia que contém. Penso que essa expressão circunscreve o espaço dessa escrita,

¹ McLAREN. Peter. *A Vida nas Escolas: Uma Introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação*. Traduzido por Lúcia Pellanda Zime, Félix Nonnenmacher, Flávia P. De Carvalho e Juliana Bertolotti. Porto Alegre: Artes Médicas, 2ª ed., 1997. p. 205.

no que concerne à tentativa de problematizar e pensar o espaço fronteiriço entre a arte e a educação.

Será que eu chego?! É uma forma de me questionar sobre os caminhos que percorro nessa escrita e indagar, ao mesmo tempo, se as possibilidades apresentadas são viáveis para discutir as políticas culturais e educacionais de uma pedagogia em arte pautada pelo arcabouço teórico dos Estudos da Performance.

Falar de estratégias se torna de fundamental necessidade, pois esta escrita é uma estratégia política para um ensino de arte que possa ser construído a partir de um posicionamento crítico e ético. Tais estratégias utilizam como fundamentação teórica as categorias que informam os Estudos da Performance e que são aqueles pertencentes à: Teoria Crítica, Teoria *Queer*, Estudos Pós-Coloniais, Estudos Culturais, Estudos Feministas, Estruturalismo, Pós-Estruturalismo, Marxismo, Psicanálise. Invoco também a Pedagogia Crítica e a Pedagogia da arte da performance, juntamente com artistas interessados em uma produção cultural que subverta a ordem estabelecida pelo capital econômico e cultural, hegemônico nas suas estruturas de subjugação e de poder.

A metodologia deste trabalho consiste em uma escrita que encena situações e constrói uma trilha, não linear, às vezes confusa, que se clareia no encontro com o Outro: educandos, educadores e artistas, que como eu, propõem um caminho baseado no diálogo, que se faça realmente crítico, para o ensino da arte. A partir dessa metodologia tenho como objetivo pensar em uma prática docente, através de uma teoria social que aborde as cenas, reconheça os sujeitos e que exerça, nessa prática educacional e artística, a possibilidade do apoderamento desses indivíduos como produtores de culturas e de saberes, protagonizadores de suas vidas e de uma possível transformação social.

É reconhecer em cada sujeito um manancial de possibilidades refletidas na ética, no posicionamento e na autonomia, molas propulsoras para a mudança, desde as mais sutis até àquelas que possam modificar paradigmas sociais e culturais. Acredito em uma arte e educação de crítica radical. Radical na maneira de reconhecer o Outro (sujeito) como fundante de qualquer processo educacional e artístico e que questione cada atitude, palavra, gesto, discurso, que negue a alteridade e anule o desejo do Outro.

Por isso, no capítulo I, *Mimeografando Identidades: o ensino de arte e a (con)formação do sujeito*, optei por relatar minha própria experiência como educando no interior de São Paulo, mais precisamente na zona rural de Amparo. Expus algumas cenas que presenciei e “incorporei” na minha trajetória educacional, no que concerne aos primeiros anos de estudo e primeiros contatos com a arte. A partir de um contexto histórico-conceitual auto-etnográfico (memórias) e de uma análise do percurso da história da arte na educação, desde a sua oficialização pela Escola Imperial de Belas Artes, no séc. XIX, até os dias atuais, procurei problematizar as relações entre os discursos políticos e culturais e as principais tendências pedagógicas para o ensino de arte no Brasil. Tenho consciência de que minha vivência é mais uma dentre tantas que trazem para a cena artística / pedagógica, situações, artefatos e construtos que refletem as relações de poder no espaço educacional e artístico. Não poderia fugir disso.

Essa escrita se organiza, primeiro, como denúncia da negação de possibilidades de escolhas de cada sujeito, pelas políticas culturais que eliminam do processo educacional teorias e práticas que desestabilizem as normas asseguradas por construtos das ideologias dominantes. Depois, ela se faz necessária na medida em que

cria estratégias e possíveis alternativas, pelas quais confronta esses aparatos repressores e tenta abrir espaços para o reconhecimento das diferentes subjetividades. Então, falar sobre minha vivência estudantil, uma autobiografia da minha vida escolar, não se circunscreve a um desejo de auto-afirmação, mas se afirma como forma de me posicionar. É preciso se posicionar sempre! A escolha por escrever e refletir sobre as minhas cenas de estudante contribuiu para flagrar lacunas e “convicções” enraizadas em minha formação educacional tradicional e que se apresentam, diversas vezes, mesmo não as querendo, em minha prática artística e educacional. Luto por reconhecê-las, contextualizando e analisando em minhas cenas seus efeitos nocivos.

As cenas que selecionei, as reflexões que fiz neste primeiro capítulo, estão no meu corpo de educando e me constituem nas relações que estabeleço com minhas produções artísticas e educacionais.

Uma escrita performativa. Foi de fundamental importância encarar a minha escrita com o mesmo valor e trabalho árduo, minucioso, com que elaboro as minhas cenas. Sempre tive muita resistência para o ato de escrever. Nunca me achei suficientemente capaz de escrever algo que surtisse algum interesse para outras pessoas. Talvez porque sempre me foi imposto, autoritariamente, uma escrita que respondesse sempre às expectativas e aprovação de um Outro, seja na figura dos pais, professores, amigos, e que poucas vezes dialogava com meus desejos e minhas vontades.

De acordo com bell hooks, educadora ligada à Pedagogia Crítica, a luta por teorias e práticas críticas dentro do espaço educacional propicia um engajamento político contra qualquer forma de segregação e negação ao conhecimento. Essas teorias devem ser discutidas pelo maior número de pessoas possíveis, independente de

sua posição social e bagagem cultural. Por isso, a necessidade de uma escrita e escolha estética que assegurem uma democratização do conhecimento.

Eu tenho escrito em outros lugares, e compartilhado em numerosas conversas públicas, que minhas decisões sobre o estilo da escrita, sobre não utilizar os formatos acadêmicos tradicionais, são decisões políticas pelo desejo de ser inclusiva, de alcançar tantos leitores quanto possíveis nas mais localidades. Essa decisão tem tido consequências tanto positivas quanto negativas. Estudantes em várias instituições acadêmicas freqüentemente reclamam de que eles não podem incluir meus trabalhos nas listas de leituras requeridas para exames de qualificação, porque seus orientadores não os vêem como suficientemente eruditos.² (tradução Juliana Ferrari)

A escrita performativa também é uma estratégia e uma posição política que flagra no ato de escrever as fissuras e escorregões de cada discurso, que se auto intitula pronto e acabado, sem espaço para dúvidas. Quando trago para a minha escrita histórias e fatos pessoais, isso se organiza em um pensamento que considera o pessoal como político, na medida em que carrega valências das políticas culturais e sociais em cada sujeito, na construção dos seus diferentes discursos. Mikail Bakhtin traz uma reflexão, que por ora me será útil para tentar explicar e delinear a minha escolha por uma escrita performativa. O autor afirma que nos últimos quatro séculos um novo cânone,

com todas as suas importantes variações históricas e de gênero, produzem um corpo perfeitamente pronto, acabado, rigorosamente delimitado, fechado, mostrado ao interior, sem mistura, individual e expressivo.³

A partir do século XVI, as regras de linguagem separaram e criaram as fronteiras entre a linguagem familiar (privado) e a oficial (público), instaurando o cânone da

² "I have written elsewhere, and shared in numerous public talks and conversations, that my decisions about writing style, about not using conventional academic formats, are political decisions motivated by the desire to be inclusive, to reach as many readers as possible in as many different locations. This decision has had consequences both positive and negative. Students at various academic institutions often complain that they cannot include my work on required reading lists for degree-oriented qualifying exams because their professors do not see it as scholarly enough."

hooks, bell. *Theory as a Liberatory Practice*. In: *Teaching to Transgress: Education as the Practice of the Freedom*. New York and London: Routledge, 1994. p. 71.

³ BAKHTIN, Mikail. *A Cultura Popular na Idade Média e Renascença: o contexto de François Rebelais*, trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec e Annablume, 5ª ed., 2002, p. 280.

decência verbal que reinou no século XVII. Na imagem do corpo individual visto nos tempos modernos, a vida sexual, o comer, o beber, as necessidades naturais perdem seu sentido amplo, de extrema conexão com o espaço social e com os outros corpos, emigrando e representando o plano da vida corrente privada, da psicologia individual, com sentido estreito, sem relação alguma com os aspectos políticos, econômicos e culturais.

Todos os lugares em que o corpo franqueia seus limites, o fundo desse corpo, eliminam-se, fecham-se, formando um corpo individual, maciço e sem falhas. Essa superfície una e fechada adquire um valor essencial de um corpo individual sem fronteiras, sem a possibilidade do erro, que não se funde e não reconhece o Outro. Todos os sinais que denotam a falha, o inacabamento, o despreparo desse corpo são eliminados, como também qualquer referência de sua vida íntima. É uma fronteira perigosa e rigorosamente traçada entre a linguagem familiar e a linguagem oficial do “bom-tom”, pois a linguagem desse novo cânone interdita a menção de tudo que se diz respeito à sexualidade (fecundação, gravidez, parto, sexo) e se assim o faz, é de uma maneira superficial e regrada socialmente.

A escrita performativa solicita do sujeito que assuma sua posição de construtor da cena, requerendo desse indivíduo toda a pluralidade de vozes, contradições, lembranças, desejos que emergem de suas relações psíquicas, sociais, políticas, econômicas e culturais. Uma escrita que convoca para a cena a construção diária e contínua de nossas idéias, mostrando o quanto são cambiantes e transformáveis esses espaços do privado e público, institucionalizados pela cultura dominante. Não existem certezas, mas possibilidades. Se questões como gênero, sexualidade, raça, classe social e nacionalidade ficam circunscritos ao privado, o público se torna uma abstração.

Então, no momento em que considero o privado como político, as relações oriundas desses construtos “particulares”, se estabelecem como relações de poder e por isso a necessidade de discuti-las em nossas escritas e artefatos cênicos.

Por isso, no capítulo II, *Encenações: escrituras híbridas e representações de uma “orgia” teórico-prática em arte e em educação*, trago algumas cenas oriundas desse meu pensar / fazer arte. Não se trata de ilustrar o que falei no capítulo anterior, mas de como esse diálogo (teoria e prática) e o cruzamento entre arte e educação pode ter espaço para emergir e nos colocar em armadilhas conceituais e posicionais.

Escolhi como primeira cena a coordenação do Módulo V da Licenciatura em Teatro, na qual orientei os estágios realizados na Escola Estadual Renan Baleeiro, no semestre 2007.1, pela Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, na condição de Professor Substituto. A segunda se refere à montagem do espetáculo / performance *Desconcerto* pelo Teatro Gente-de-Fora-Vem, grupo que fundei com Juliana Ferrari e que desenvolve, por meio de um Núcleo de Estudos em Dramaturgia Brasileira e Latino-Americana, pela Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, com a coordenação da Prof. Dra. Angela Reis, uma pesquisa que pensa o intercâmbio de textos da dramaturgia brasileira e latino-americana, na medida em que dividimos situações sócio-políticas e culturais bastante análogas, mas acabamos ainda por nos voltarmos mais às trocas culturais transcontinentais do que à busca do conhecimento sobre o que se tem produzido em termos artísticos no Brasil e na América Latina. A terceira cena diz respeito ao grupo de estudos Performance e Ensino de Arte, composto por estudantes de Licenciatura em Teatro da UFBA, como ponto de encontro e discussões para novas possibilidades de pensar a nossa prática pedagógica / artística e também, como parte

integrante do meu projeto de Mestrado, com grande importância para a proposição de minhas idéias aqui expostas.

Nesse mesmo capítulo, apresento cada cena separadamente, introduzindo as questões pertinentes a cada uma delas para, no momento seguinte (e penso ser este de grande importância e fragilidade) misturá-las em uma “orgia” teórico-prática de idéias que se fundem e se confundem entre os três artefatos cênicos expostos anteriormente. Digo fragilidade, pois os assuntos abordados expõem subjetividades latentes, inclusive a minha, que muito relutei por expor. Protegi todos aqueles que participaram dessa pesquisa, discreto em cada citação no que se refere aos nomes dos envolvidos, por saber que o espaço de criação artística e educacional se constitui como um potencial aglutinador e de grande exposição - ainda mais se organizado como um espaço democrático e dialógico.

No capítulo III, *Construindo uma arte da política: performatizando o cruzamento do artista e do educador*, decidi por um diálogo comigo mesmo. Como uma prosa à beira da estrada, refletindo sobre algumas questões que me são colocadas, por mim mesmo, por estudantes e artistas que embarcaram nessa empreitada, em busca de uma pedagogia da arte da política. É claro que este diálogo está repleto de idiossincrasias, mas também de perguntas que geram discussão, reflexão, e é isso que me interessa. Muitas vezes entro em sala de aula e não sei exatamente o que vai acontecer, temos algo para discutir e nesse espaço entre eu e o Outro, nas brechas onde cada um tem liberdade para expor suas subjetividades, talvez nos encontremos e vejamos uns aos Outros. Se eu venho “armado” com um arsenal de informações para despejar, e não percebo que o conhecimento só é possível se criado a partir do desejo do encontro do Outro, não tenho como realizar uma prática pedagógica e artística

comprometida com a autonomia e liberdade de escolhas e posicionamento. Imponho minhas vontades e determino a partir dessa referência o que é correto ou não para o Outro.

Nesse capítulo esboço um pouco o que André ator, André educador e André pesquisador pensam. A partir dessas três vozes situadas com desejos e indagações, queria uma roda viva de discussões no que concerne à proposição de uma teoria / prática indissociável, na qual os limites entre arte e educação sejam borrados e questionados. Então, percebi que muito de meus eus se complementavam nessa tarefa. Fiquei um pouco frustrado com a incapacidade de fomentar mais diferenças dentro de mim mesmo, mas sei também que criar pensamento e propor possibilidades críticas para o ensino de arte requer trato e argumento. Então meus eus se uniram, deliberadamente, na tarefa de defender e construir um pensamento crítico em arte e educação que não separe o educador do artista. A partir de pressupostos dos Estudos da Performance esbocei perguntas que estão presentes, de alguma maneira, norteadas por minhas idéias e reflexões na defesa de uma arte e de uma educação pautada no apoderamento do sujeito por meio de teorias e práticas críticas. O cruzamento entre a Pedagogia e a Performance convida-me a pensar em uma cena, reconhecida nos currículos escolares, com todas as suas valências políticas, culturais e sociais.

Escrever com a cena é um trabalho árduo. Não escrevi sobre a cena, até porque não acredito em escrever como registro, informação compacta e ilustrativa dos fatos. Escrevi COM, pois esse COM me faz repensar as minhas práticas e atividades cênicas a cada palavra e pensamento que se forma e se transforma nessa escrita.

Construí outra obra a partir das minhas cenas. Está é uma obra com que tenho o mesmo carinho e responsabilidade, a mesma dedicação que tenho pelos meus

espetáculos e minha docência. Uma obra que também requer a subjetividade de cada leitor para acontecer.

CAPÍTULO I
IDENTIDADES MIMEOGRAFADAS:
O ENSINO DE ARTE E A (CON)FORMAÇÃO DO SUJEITO

Uma fechadura. O buraco dessa fechadura. Uma criança afoita tenta olhar por esse buraco. Pega um banquinho, sobe, não alcança. Pega uma cadeira, sobe novamente. Finalmente consegue, está ansiosa por descobrir o que tem ali, por detrás daquela porta. Olha no orifício. Visão turva. Limpa os olhos com a camiseta. Olha novamente. Vê. Somente vê. Observa. Suspira. Não alcança o que se passa por trás dessa e de outras portas. São muitas, centenas de fechaduras, outros buracos, outras cadeiras a serem achadas e colocadas sob os meus pés.

Essa era e muitas vezes ainda se mantém, a minha sensação, em relação ao ensino, à escola. Sou *voyeur*, espreito o ensino e ele, lá longe, também me olha sorrateiro e, ambos tentamos entender o que cada um quer com o outro, em uma espécie de batalha onde até os deuses se retiram pelo pesado silêncio que se instaura. Educação que, muitas vezes, se confunde, se associa com o silêncio.

No início de 1987, quando minha mãe me levou, aos sete anos, pela primeira vez à escola, senti algo diferente, uma sensação nova, era algo e ainda o é, difícil de dizer. Ela pensava que eu gritaria, choraria ou alguma coisa similar que crianças fazem para

convencerem os pais de que a escola não é um lugar apropriado para deixarem o seu filho, sozinho, jamais. Minha mãe enganou-se por completo.

Lembro como se fosse hoje, talvez seja a recordação mais contundente e nítida de minha infância no Bairro dos Pereiras, zona rural da cidade de Amparo, no Estado de São Paulo.

Quando entrei por aquele portão de chão de terra batida era como se estivesse adentrando em outro mundo, sem limites para descobri-lo. Parecia até aqueles desenhos animados onde o herói descobre um portal e não sabe onde vai dar, mas terá que atravessá-lo e enfrentar o desconhecido. Eu estava nesse lugar. Entrei na sala de aula, sentei na primeira carteira. Naquela época era uma carteira grande na qual cabiam duas pessoas, e que tinha uma espécie de canaleta na parte superior do tampo de madeira para você colocar o seu lápis, a sua borracha e o seu apontador. Eu e minha prima sentamos juntos. Fecho os olhos e ainda posso ver e sentir o quadro negro bem à minha frente, os armários, os livros dentro dos armários, desenhos nas paredes, figuras em cartazes, colados em um barbante e pendurados como bandeirinhas de São João pelo teto da sala, e aquele cheiro de giz, um cheiro deliciosamente novo. Nem olhei para trás. Para ser sincero, nem vi minha mãe ir embora.

Quando a professora chegou, D. Cesarina era seu nome, todos estavam em silêncio, aguardando justamente a sua entrada. Olhou-nos um por um. As suas palavras eram diretas, nem um pouco parecidas com as que eu imaginava enquanto a esperava. Era uma mulher alta, gorda, tinha uns 45 anos, usava óculos e tinha uma mania de nos olhar por cima deles, o que eu sentia como uma atitude de desconfiança.

D. Cesarina foi quem primeiro pegou no meu caderno. Abriu, folhas em branco, muitas e muitas folhas em branco, escreveu meu nome na capa e fez seis bolinhas na primeira linha. Olhou-me. *“Repita o que eu fiz.”* Eu corri para a minha carteira e repeti tudinho. Minhas mãos tremiam e suavam. O lápis escapava pelos meus dedos. Fiz as seis bolinhas com o esmero de um escultor. Ao término levantei, fui até sua mesa, e entreguei a minha primeira tarefa cumprida. D. Cesarina novamente me olhou fixamente. *“Não é assim que faz! A ponta do lápis tem que passar pela linha.”* E com uma suavidade de rinoceronte adormecido, pegou em minha mão e ensinou-me, de uma vez por todas, que tudo o que for escrito precisa estar na linha e é por isso que ela existe e está lá. Nunca mais esqueci a minha primeira lição.

Muitas outras vieram. Outra coisa que aprendi com D.Cesarina e com a maioria dos meus professores, para não dizer com quase todos, foi sempre calar-me. O silêncio. *“Pergunte, mas cuidado com o que se vai perguntar e, quer um conselho? É melhor não perguntar nada.”* Eu tinha outra professora, D. Vânia, que me disse uma vez: *“André, você pergunta e fala demais!”* Coisas de gente curiosa! D. Cesarina era mais ríspida. Quando se cochichava ou tentava ter alguma conversa paralela em sua aula, a régua entrava em funcionamento. Ela batia tanto em cima da mesa com uma régua de madeira, aquelas utilizadas nas aulas de desenho geométrico, que pelo menos umas oito ela quebrou em um ano letivo. Quando D. Cesarina batia na mesa e gritava, todos os estudantes ficavam imóveis, fixos em suas carteiras, voltavam o corpo para frente e fitavam o quadro negro com seus olhos esbugalhados.

Tinha a impressão que estávamos em um quartel. Eretos, em posição de comando. O general lá na frente, com seu giz, seu conhecimento, ditando as normas, os afazeres e nós, reproduzíamos o que ele queria, com nossas mãos, cadernos, lápis

e borracha sempre em punho. “Na sociedade regida pela disciplina, a escola se organizou pelo quadriculamento dos espaços, o que permite individualizar e classificar.”

⁴ As cadeiras rigorosamente enfileiradas, uma após a outra e ai de alguém que se virasse, fosse para a direita, fosse para a esquerda: meia volta, volver! A régua, nunca esqueço da régua em punho, como um cassetete, sempre a postos para “ensinar / educar, corrigir o erro e mostrar como fazer o certo”. Alguns estudos no campo da performatividade dos objetos analisam o modo como o uso de certos instrumentos aceitos socialmente no dia-a-dia pode personificar atitudes de controle e dominação, processos autoritários que encenam a hegemonia patriarcal do poder e do pensamento. A bengala, o cassetete, e nesse caso a régua, estão inseridos dentro de uma tradição que utiliza esses objetos na cena para presentificar no espaço social, a herança patriarcalista e seus requintes de punições e vigilância. O imaginário fica impregnado desse “pátrio poder” que assegura um lugar de comando e respeito e legitima atitudes que se pautam na ordem e no bem-estar comum. ⁵

De acordo com bell hooks em *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* ⁶, o silêncio e a obediência à autoridade fazem com que os educandos assimilem e aprendam como se devem comportar dentro da sala de aula. Falar alto, gritar, ficar com raiva, ou até mesmo dar uma gargalhada são considerados inaceitáveis

⁴ ARAÚJO, Inês Lacerda. *Vigiar e punir ou educar?* In Revista Educação v. 3. Foucault pensa a Educação: O diagnóstico do presente / editora : Livia Perozim; Consultores Editoriais e Coordenação: Julio Groppa Aquino e Teresa Cristina Rego; Colaboradores: Inês Lacerda Araújo, et al...São Paulo: Segmento, p. 31.

⁵ A respeito desse assunto ver: SCHIMMEL, Paul e STILES, Kristine. *Out of Actions: Between performance and the Object 1949 – 1979*. Los Angeles: O Museu de Arte Contemporânea. New York: Thames e Hudson, 1998.

⁶ hooks, bell. *Confronting Class in the Classroom* in *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994, 177-190.

distúrbios vulgares da ordem social da sala de aula. E esses comportamentos são associados, quase que imediatamente, aos membros das classes baixas.

A Lei do Silêncio. A primeira lição a ser tomada dentro das salas de aula. O pacto institucionalizado da boca fechada. A escola apresenta-se como instituição falocêntrica ⁷ que, ao invés de criar espaços para questionamentos, dúvidas, incertezas, fundamenta seus alicerces na manutenção das estruturas de poder que se balisam / constroem através da encenação do direito à igualdade e ao ensino laico e gratuito, financiado pelo Poder Público.

Não sou “contra” a escola e, portanto, “contra” a educação. Acredito no encontro e no diálogo como possibilidades de subversão e construção do conhecimento. Mas não posso fechar os olhos e negar que o sistema escolar moderno surge, historicamente, para a adaptação dos indivíduos às condições de produção, para o

⁷ Falogocentrismo: 1. Termo cunhado por Jacques Derrida combinando as palavras *falocentrismo* e *logocentrismo* para produzir uma crítica às teses de Jacques Lacan no célebre seminário sobre o conto de Edgar Allan Poe, “The Purloined Letter”, que Derrida considera pecar por falogocentrismo. Em “Le facteur de la vérité” (*Poétique*, 21, 1975), resposta ao ensaio de Lacan “Le séminaire sur ‘La lettre volée’ ” (*Écrits I*, 1966), Derrida joga com a ambigüidade do termo “facteur”, que em francês tem o duplo sentido de “carteiro” e “termo de uma operação matemática ou produto”, ambos servindo o objetivo do ensaio: questionar o postulado lacaniano de que uma carta chega sempre ao seu destino e, conseqüentemente, analisar o problema da destinação da verdade em psicanálise. Derrida considera que Lacan cai no erro do falogocentrismo porque a carta é interpretada simplesmente como imagem do falo, ignorando que o sentido não pode existir numa tal relação unívoca. 2. Na crítica feminista, o termo denota a dominação masculina, evidente no fato de o falo ser sempre aceito como o único ponto de referência, o único modo de validação da realidade cultural. A sociedade dominada pelo falogocentrismo olha sempre a mulher com base na sua relação com o homem, deixando prevalecer os aspectos que lhe faltam por oposição à plenitude do homem. O discurso é falocêntrico porque se organiza internamente à volta de todos os sinais e marcas do masculino, quer no que respeita ao vocabulário quer em relação à sintaxe, à gramática e às próprias regras da lógica discursiva. A respeito desse assunto ver: CEIA, Carlos. *E-Dicionário de Termos Literários*. In <http://www.fcsn.unl.pt/edtl/verbetes/F/falogocentrismo.htm>, acessado em 13 de junho de 2008.

treinamento de aptidões e habilidades e para assim, conferir aquisição de competências para gerenciá-los. Não pretendo desqualificar a escola e o aprendizado, mas trazer para a minha escrita algumas cenas que se estruturam a partir de dispositivos de saber / poder engendrados no ensino da arte e que passam despercebidos, ou melhor, são naturalizados por aqueles que fazem a história do ensino. Como acredito no sujeito construindo as suas histórias, e estas modificam e alteram os contextos em que estão inseridas, escolhi para nortear essa discussão minha vivência como educando, meus primeiros diálogos com o ensino de arte e, sobretudo, como esses deslocamentos e situações contribuíram para a minha (con)formação e, assim pensar em novas possibilidades críticas para uma educação em arte.

Sem criatividade, não é possível recusar o sujeito preso ao saber e ao poder de disciplinas que normalizam; sem indagar o que queremos para nós, não é possível criar novos estilos de vida, pautados por atos éticos de liberdade e autonomia.⁸

É no espaço escolar que aprendemos a significar as coisas e como os deslocamentos e relações se dão pela vida afora. As estruturas de poder se constituem de maneira contundente em cada palavra, gesto e ação que criamos e reinventamos nas nossas relações sociais. Pierre Bourdieu escreve, em *Escritos de Educação*⁹, sobre nossa inércia cultural ao acreditarmos ainda que a organização educacional está interessada na transformação social. A nossa cegueira em não perceber que o *capital econômico* aliado ao *capital cultural* faz do espaço escolar um local propício de

⁸ ARAÚJO, Inês Lacerda. *Vigiar e punir ou educar?* In Revista Educação v. 3. Foucault pensa a Educação: O diagnóstico do presente / editora : Livia Perozim; Consultores Editoriais e Coordenação: Julio Groppa Aquino e Teresa Cristina Rego; São Paulo: Segmento, p. 34.

⁹ BOURDIEU, Pierre. *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura* in Escritos de Educação. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 7ª ed., 2005, 39-64.

conservação das estruturas de poder, que legitima as desigualdades sociais, naturaliza nossas heranças culturais e neutraliza as diferenças.

De acordo com Louis Althusser, a escola é mais um dos aparelhos ideológicos de Estado, que “ensina” as normas da boa conduta social. É a escola que tem a “função educativa” de preparar os indivíduos que são considerados “normais”. A ideologia do capital recruta, nas escolas, através do poder político, cultural e econômico, aqueles indivíduos com capacidades em divisão e especialização do trabalho, observação precisa e objetiva, conservando assim, as mesmas estruturas de poder e, conseqüentemente, de discriminação e subordinação. Pelas precárias condições impostas aos atores sociais da educação (professores, estudantes, diretores e funcionários), o sistema educacional brasileiro aposta em desqualificar a aquisição de conhecimentos. A ordem do capital assegura um apagamento social, político e cultural dos indivíduos de segmentos sociais classificados como inferiores, recrutando-os para assumirem seu “posto” na organização social, tornando-se uma massa de desempregados ou trabalhadores informais - mão-de-obra barata e desqualificada . As escolas, que freqüentemente eram vistas como agências socializadoras que auxiliam a sociedade a produzir cidadãos inteligentes, preparados, responsáveis e conscientes, tornam-se instituições estranhas que, além de *ensinar*, *produzem sujeitos* incapazes de reflexão. As nossas instituições sociais têm ajudado a educar os estudantes a adquirirem um encantamento pela ignorância.

O psicanalista francês Jacques Lacan sugere que a ignorância não é um estado passivo, mas sim um estado ativo ou exclusão da consciência. Lacan ainda sugere que há uma recusa em reconhecer que nossas subjetividades foram construídas da informação e práticas sociais que nos rodeiam.¹⁰

¹⁰ McLAREN. Peter. *A Vida nas Escolas; Uma Introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação*. Traduzido por Lúcia Pellanda Zime, Félix Nonnenmacher, Flávia P. De Carvalho e Juliana Bertolotti. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 222.

A ignorância faz parte da estrutura do conhecimento, mas pensá-la como algo preponderante no processo educacional retira dos estudantes a possibilidade de construções críticas. O discernimento e a reflexão sobre a minha condição de sujeito, inserido em contextos e práticas sociais, contribuem para me reconhecer como membro atuante desse espaço social. Quando os estudantes são incapazes de encontrar conhecimentos significativos nas suas relações sócio-culturais e psíquicas, recorrem a uma anestesia conceitual, onde tudo que não seja de fácil acesso intelectual e emocional é recusado. Assim, a escola pode se configurar como um lugar eficaz de condicionamento dos corpos. Acontece a normatização do corpo através do processo pedagógico.

Quem poderia me dizer: Mas temos acesso à escola! Será? Será que temos realmente um acesso “democrático” ou é uma encenação democrática de acesso? O acesso pode até ser garantido e assegurado na Constituição, mas e a permanência do educando na escola? Quem chega ao término do Ensino Fundamental? E do Ensino Médio? Quem tem a perspectiva de pensar em uma Universidade?

A instituição escolar aliada aos outros aparelhos ideológicos, como a Igreja, a Família, a Imprensa e o próprio Estado, trocam informações e negociam entre si formas de controle de nossos corpos. Calar o aluno dentro da sala de aula, colocá-lo preso em suas carteiras, olhando fixamente para um único ponto. Ouvir desde a mais tenra idade tudo o que o professor possa lhe dizer como “verdade absoluta”, com restrito espaço para discordar, já que a diferença e a oposição, ambas necessárias para a discussão, reflexão e um posicionamento crítico são, na maioria das vezes, banidas do ensino. De um lado, as normas que regimentam a organização escolar determinam o espaço de

falar dentro de um cerimonial de boas maneiras e bons modos da linguagem educacional. Você aprende a não falar nas e sobre as aulas, que não se deve fazer nenhuma crítica aos pressupostos burgueses que modelam e informam o processo pedagógico (bem como à etiqueta social) em sala de aula.

Por outro lado, as muitas dificuldades impostas à administração e ao trabalho em um estabelecimento de ensino público no Brasil solicitam esforços e desafios em se organizar um ensino-aprendizagem que abarque uma diversidade de conhecimentos e do modo como o universo das informações será desenvolvido nos currículos escolares. Não é somente assegurando o acesso às informações que teremos garantias de espaço crítico na educação, tampouco substituindo a Lei do Silêncio pela Lei do Barulho, facilitará algum processo de transformação pedagógica. Há que se pensar, no entanto, de que forma os estudantes terão acesso a essa diversidade de informações, por meio de um pensamento crítico, criando condições para questionamentos que gerem autonomia de atuação. Abarcar a “Cultura do Povo”, onde constatamos muitas vezes diversas expressões misóginas e homofóbicas, também não é garantia plena de uma educação crítica. Então, o processo educacional não depende somente do acesso à informação, mas da forma como ele é garantido e gerenciado para que, ao ser fomentado, traga subsídios para que o educando se perceba como construtor de pensamento e ação, discutindo relações de poder que estão introjetadas nos diversos segmentos sociais e que estabelecem controle sobre os corpos.

Os corpos são divididos em funções. Essa é a lógica das instituições a partir do capital econômico e cultural dos indivíduos ali presentes. Temos, durante todo o nosso aprendizado escolar, a normatização dos corpos para cumprimento das funções que devemos assumir ao longo de nossas vidas. Althusser em *Ideologia e Aparelhos*

Ideológicos do Estado diz que essas parcerias de instituições, como a Família, a Imprensa, a Igreja e a Escola,

produzem as diversas massas que ficam pelo caminho, recheadas da ideologia dominante, que as colocam para desempenhar seus papéis na sociedade de classes. Desempenham assim, funções de explorados, agentes da exploração, agentes da repressão, profissionais liberais da ideologia, alicerçando nosso aprendizado em saberes práticos, que são inculcados em nós, desde a mais tenra idade, e nos fazem reproduzir as relações de produção capitalista.¹¹

Quer eficácia maior do que a criação de categorias fixas, com a função de nomear para vigiar e classificar os indivíduos por ordem de classe social, gênero, raça, religião, nacionalidade etc. Quem não se enquadra dentro de uma ordem estabelecida social e culturalmente pode ser taxado como sujeito inexistente. Ou como escreve István Mészáros em *Educação para além do Capital*¹², a ordem do capitalismo globalizante aliado a uma prática discursiva da “inclusão social”, disfarça e esconde a importância das lutas identitárias por detrás de uma roupagem assistencialista, por um exame superficial representado na argumentação naturalizante que preserva e busca na origem a legitimação do “cuidado” com o Outro, sendo que esse “cuidado” camufla uma padronização da conduta e uma negação das diferenças. Através da assimilação do discurso do bem-estar e do acesso aos bens culturais, os lugares de luta que emergem sobre as relações sociais, sobre as políticas de representação, o exercício do poder e a função da memória social são, constantemente, ameaçados de caírem no esquecimento.

¹¹ ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, trad. Joaquim José de Moura Ramos. São Paulo: Martins Fontes, 1980. p. 60.

¹² A respeito desse assunto ver: MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*, trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

“A comparação, a maldita inimiga da igualdade”¹³. Como Plínio Marcos fala em sua obra dramatúrgica, aprendemos a calar a nossa voz, mas desenvolvemos outros “meios” para dizer que existimos e estamos presentes. Eu também me silencieei e aprendi a compactuar com essa estrutura. Seria muito fácil me eximir da responsabilidade, como educando, seja pela imaturidade ou falta de conhecimento e argumentação. Não sou ingênuo e nem tão pouco maniqueísta na maneira de pensar, afirmando que a instituição escolar, com seus dirigentes, professores e funcionários são os vilões enquanto que os estudantes e pais são as vítimas desse sistema. Seria reduzir e empobrecer a discussão, dando espaço para visões estereotipadas da atual situação do ensino. O que acontece hoje, no sistema educacional, e as aulas de artes não escapam a isso, é um verdadeiro complexo de negligências que não dizem respeito somente àqueles que estão diretamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem.

A nossa política educacional não prioriza o sujeito, seja na figura do professor, diretor, estudantes e pais. Sob o prisma do pensamento capitalista, há interesse em indivíduos que utilizem da escola para adquirir habilidades e técnicas que servirão para garantir sua inserção na sociedade industrial de consumo. Claro que as posições que cada um assumirá na organização social dependerão do lugar, ou melhor, classe social, raça, gênero, religião e tantos outros lugares que ocupam. Isso está presente nas nossas lições em sala de aula, nos materiais didáticos impressos, nos desenhos / ilustrações desses materiais, nas músicas cívicas, nas datas comemorativas que somos obrigados a “enfeitar” com nossa criatividade de educadores em arte.

¹³ Veja *Balada de um Palhaço, texto teatral de Plínio Marcos*. Exemplar fotocopiado do Banco de Textos da Biblioteca Lasar Segall em São Paulo.

Não há como criar possibilidades de diálogo quando se retira dos indivíduos a possibilidade de se reconhecerem como sujeitos. Isso está presente nos baixos e miseráveis salários dos professores, diretores e funcionários; nas condições de trabalho refletidas nas construções deterioradas das salas de aulas, dos prédios, das carteiras, dos livros; na falta de verbas para a manutenção desse espaço; na ausência da aquisição de novos materiais para complementação da formação dos professores; nas necessidades mais elementares (alimentação, higiene, moradia) dos pais desses estudantes e; na situação social da comunidade onde se insere essa escola; etc. Isso desencadeia uma avalanche de reações e conexões que reverberam em toda a sociedade e não somente na microesfera que se constitui o espaço escolar. As relações de poder que alimentam esse espaço desfavorecem e enfraquecem possíveis mudanças no processo educacional. Não adianta remendar, pois a desorganização social e a coisificação dos sujeitos estão presentes em toda a estrutura. É como Mészáros diz: ou se modifica radicalmente as estruturas de poder que legitimam a exploração do sujeito ou continuamos tentando, injetando idéias, projetos e vemos, posteriormente, o naufrágio de todas as nossas empreitadas, pois o que retro-alimenta as diferenças na organização social é a aceitação de uma possível mudança que, imediatamente, é assimilada como uma nova idéia, para que no momento seguinte, seja absorvida e aniquilada pelo sistema, para que a sua existência como fonte de transformação seja esquecida. Isso gera frustração, cansaço e, principalmente, desistência. E é o que vemos em muitas iniciativas que se desmoronam em nossas escolas.

Adentramos em uma rotina de trabalho em que oposição é uma palavra e uma experiência que amedronta e logo desaparece das pautas. Aquele menino que

perguntava foi dando espaço para alguém que ainda duvidava, discordava, mas tinha medo de falar, de se opor.

O *voyeur*. A minha posição de espectador / observador, sentado em minha poltrona, ou melhor, em minha carteira, também se manifestou na relação com as Artes. Lembro-me que na época das festividades, fosse Páscoa, Natal, Dia das Crianças, Dia do Soldado, enfim, em todos os dias comemorativos e cívicos, o mimeógrafo vinha até a sala de aula, (pois, acredite, eu sou da época do mimeógrafo) e a professora rodava, rodava, até que apareciam, juntamente com aquele cheiro de álcool, os primeiros contornos e rabiscos dos desenhos que deveríamos colorir. Não tive aulas de Artes, ou melhor, Educação Artística, até a 5ª série do Ensino Fundamental. No final dos anos 80, o ensino de artes ainda era chamado de Educação Artística e estava regulamentado como atividade educativa pela LDB (Leis de Diretrizes e Bases) de 1971, que conferia ao estabelecimento de ensino organizar o ensino das artes cênicas (Teatro e Dança), artes plásticas e música, da maneira que lhe conviesse. Então, até a 5ª série do Ensino Fundamental, as minhas aulas de arte eram os contornos de coelhinhos, soldadinhos, Papai Noel, bandeirinhas para o São João, tudo permeado com muita colagem, recortes, presentes para a mamãe e para o papai. É bom lembrar que, mesmo constando na LDB de 1971 as linguagens das artes cênicas e da música, o que predominou foi a herança cultural do ensino das artes plásticas deixada por nossos colonizadores através da implantação da Escola Imperial de Belas Artes no séc. XIX.

Enfeitávamos a escola para as festas! Todo ano tinha a quadrilha. Todos os desenhos ficavam pendurados nas paredes. Houve uma vez que eu, juntamente com uma amiga, queríamos porque queríamos pintar o coelhinho de outra cor que não fosse a “normal” – amarelo, a maioria pintava o coelhinho de amarelo – queríamos que nosso

coelhinho fosse roxo. Para nossa surpresa a professora de Português não gostou nem um pouco. Disse que não existia coelhinho dessa cor. Pegou os nossos desenhos e os mostrou para todos os nossos colegas e perguntou quem conhecia um coelhinho daquele jeito. “*Não está certo. Não existe coelho dessa cor. Pinte outro!*” “*Por que têm cores certas?*” Pensava em silêncio enquanto corava as bochechas pela raiva que sentia. “*Qual o problema do meu coelhinho ser roxo?*” É importante dizer que, mesmo em meados de 80, como não havia aulas regulares de Artes e os cursos superiores de Educação Artística eram escassos, geralmente os professores de outras disciplinas ficavam encarregados de conduzir algum trabalho que fosse relacionado com a Arte, mesmo não tendo nenhuma formação, e alguns se mostravam com restritos interesses no processo artístico dentro da formação educacional.

A normatização das idéias e condutas que geram segregação é camuflada pelo espaço de liberdade que a instituição escolar define em

...uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que... laico), em que os mestres, respeitosos da consciência e da liberdade das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos pais (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem ascender à liberdade, à moralidade e a responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas virtudes libertadoras.¹⁴

Penso que o ensino-aprendizagem em arte realizado por nossas escolas, desde a Educação Infantil, perpassando o Ensino Fundamental e Médio e chegando ao Ensino Superior, dentro de instituições públicas e privadas, precisa ser constantemente revisto sob o prisma de uma análise crítica das relações entre as

¹⁴ ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, trad. Joaquim José de Moura Ramos. São Paulo: Martins Fontes, 1980, p. 67.

tendências pedagógicas e as concepções de arte engendradas pelas políticas culturais.

A educação em arte no Brasil teve sua formulação oficial com a vinda da Família Real, no início do séc. XIX. A Escola Imperial de Belas Artes é a grande criação desse modelo oriundo da França, pós Bonaparte, que encerrava como objetivo, juntamente com a criação das Escolas Militares, de Medicina e de Direito, a necessidade de reproduzir e operacionalizar, aqui na Colônia, uma elite que defendesse e governasse o País. Então, a reprodução, a re-construção do ambiente europeu nos trópicos era de fundamental importância para o bem-estar, proteção, paz e harmonia dos nobres portugueses que aqui se instalaram, não esquecendo o seguinte detalhe: fugidos das ameaças de bonapartistas com auxílio dos ingleses. O mais interessante ainda é constatar que os artistas que aqui vieram com a chamada Missão Francesa, com o intuito de fundar e orientar os trabalhos da Escola Imperial de Belas Artes, foram recebidos pelo próprio D. João VI. Membros estes que estavam sendo repudiados pela Europa, pelos anos de apoio às empreitadas expansionistas do Imperador francês, mas que, a pedido dos ingleses, a coroa portuguesa recebe, com a incumbência de vigiá-los.

Ainda de acordo com Ana Mae Barbosa em *Arte-Educação no Brasil*¹⁵, o ensino de arte se institucionalizou por valências políticas e estéticas, visto que a França também trazia com os artistas as idéias neo-classicistas carregadas de um exacerbado cientificismo e nós, aqui dos trópicos, estávamos ainda no nosso momento “rococó”, também introduzido pelos europeus, mas que possuía naquela

¹⁵ BARBOSA, Ana Mae. *Dos Preconceitos contra o Ensino de Arte: Revisão do séc. XIX* in *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, p. 19.

conjuntura colonizatória, uma cumplicidade maior com as manifestações já existentes, a dos indígenas e a dos africanos. Claro que os nossos descobridores não reconheciam como manifestação artística os artefatos produzidos por nossos indígenas e, posteriormente, por africanos que aqui chegaram pelas vias da escravidão, sendo vistos como mero artesanato, objetos exóticos que retratavam, pelo olhar dos civilizados colonizadores, o quanto de “primitivo” encerravam essas sociedades.

A arte como manutenção e reprodução de algo. De quê? Um *status quo*, uma estrutura alicerçada nas ideologias colonialistas e imperialistas, que moldam o conhecimento, os textos e as práticas sociais “ocidentais” em prol do discurso hegemônico do colonizador. Uma educação para “poucos escolhidos”, pautada na contemplação das paisagens, dos selvagens nus, corpos expostos. Jean Baptiste Debret ¹⁶, o grande retratista do Brasil, pintava os índios e o nosso jeito selvagem de ser, expondo-nos em galerias européias. Lembro-me que na infância, nos livros de História do Brasil havia sempre as mesmas ilustrações no capítulo referente à Descoberta do Brasil e Brasil Imperial: uma aldeia com mulheres nuas, rindo, apontando para algo, escondendo-se atrás de árvores, com cabelos longos. Um pajé com seu bastão envolto em uma nuvem de fumaça, algo sombrio, misterioso. Outros homens no chão, fazendo algum trabalho manual. Tudo isso no seio da floresta, cercado por animais selvagens, os espreitando pelo mato denso da selva. Uma narrativa que Debret retrata como algo de “original e autêntico” nessas terras do novo

¹⁶ Jean Baptiste Debret, pintor e desenhista francês, membro da missão de artistas franceses, solicitada por Dom João VI, que chegou ao Brasil em 1816. Foi nomeado professor de pintura histórica da Academia de Belas-Artes (1820). Regressou à França em 1831, publicou em Paris, de 1834 a 1839, *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, uma série de gravuras sobre aspectos, paisagens e costumes do Brasil do começo do séc. XIX.

mundo. E nós, crianças que somos, fazemos o quê com todas essas imagens e informações contidas em nossas cartilhas? Somos expostos a qualquer forma de persuasão. Imagine o que é ficar seis horas, sentado em uma cadeira, engolindo os enlatados e empacotados que chegam já mastigados e que decidimos aceitar (juntamente com o aval de nossos professores, diretores e pais) pela introjeção de uma visão unívoca, condicionante e deturpada de nós mesmos e do espaço que ocupamos, o de um Brasil “lindo e trigueiro” ¹⁷ que contempla e constrói, na fetichização e exotização do processo de colonização, o seu lugar de Nação.

E nas aulas de Educação Artística... adorava colorir as paisagens pintadas por Debret. Minha professora também passava pelo mimeógrafo as paisagens com índios e negros e eu, na minha ingenuidade de educando exemplar, usava todas as cores para colorir o meu País, para que no dia Sete de Setembro recebesse dois traços diagonais nas folhas do meu caderno, um verde e outro amarelo, encenando e recompensando o meu bom comportamento de educando patriótico. Aonde estão, dentro da organização dos currículos escolares, teorias que colocam em xeque certas afirmações e me ajudam, como educando, a dialogar de maneira crítica com os conhecimentos? Por que nos é dado sempre uma única versão dos fatos? E de quem e para quem é essa versão?

¹⁷ Expressão criada na composição Aquarela do Brasil (também conhecida como "Aquarela Brasileira"). É uma das mais populares canções brasileiras de todos os tempos, escrita pelo compositor mineiro Ary Barroso em 1939. A canção, por exaltar as qualidades e a grandiosidade do país, marcou o início do movimento que ficaria conhecido como samba-exaltação. Este movimento, por ser de natureza extremamente ufanista, era visto por vários como sendo favorável à ditadura de Getúlio Vargas, o que gerou críticas à Barroso e à sua obra.

Outra crítica feita à obra de Barroso, na época, foi que usava termos pouco usuais no cotidiano, tais como "inzoneiro", "merencória" e "trigueiro", e que abusava da redundância nos versos "meu Brasil brasileiro" e "esse coqueiro que dá coco". O autor se defendeu, dizendo que estas expressões são efeitos poéticos indissolúveis da composição. In http://pt.wikipedia.org/wiki/Aquarela_do_Brasil

Contudo, se pensarmos nos anos que se seguiram à criação da Escola Imperial de Belas Artes, a classe mais desfavorecida servia como fornecedora de mão-de-obra para construir e abastecer com produtos manufaturados um mercado que tentava se consolidar, e os membros da Corte exigiam as mesmas regalias de além-mar. O artista podia ser o nobre ou descendente desses nobres como também os que ascenderam da classe baixa, formaram uma burguesia oligárquica, através de muitos “acordos” nos quais conseguiram seus títulos. O artesão, por sua vez, é o plebeu, pertence à classe mais baixa que é tolhida da liberdade de criação pela sua circunscrição em um espaço que permite a ele somente executar o que é mandado, na maioria das vezes, por essa nova classe burguesa, que se estabelece como mediadora entre a Aristocracia e a Plebe.

A idéia da arte apenas como entretenimento, algo supérfluo, sem importância, destinada a poucos escolhidos, ainda hoje tem respaldo nesse modelo de organização educacional que prioriza somente uma arte contemplativa, mimética, que vê na reprodução do real a perfeita ordem das coisas, revelando a ideologia que impera em uma educação e em uma arte que pretendem registrar / capturar a realidade e transformá-la em natural, unívoca e direcionada.

Ah, as minhas aulas de Educação Artística!

Se analisarmos as principais tendências pedagógicas de pensamento conservador e liberal do séc. XX no Brasil e o desenvolvimento do ensino de arte, com suas produções e artistas, teremos uma *Pedagogia Tradicional* que vê o estudante como tábua rasa, mero reproduzidor de imagens pré-concebidas e institucionalizadas como “verdades”, acentuando em seu fazer as diferenças e preconceitos em relação à

raça, gênero, classe social, nacionalidade, religião, embutidas no processo de colonização e pós-colonialização.

A Escola Imperial de Belas Artes foi o primeiro projeto institucional de ensino de artes no Brasil. Uma visão de arte que se resumia, primeiramente, em distrair / entreter a nobreza e segundo, em treinar propensos artistas baseados na tradição dos antigos mestres europeus para criar trabalhos de artes que exaltassem as virtudes da aristocracia e recriassem a atmosfera européia aqui nos trópicos. A arte que se reduz à atividade plástica, vista como supérflua, realizada e apreciada por poucos, já difunde em nossa terra uma visão pré-concebida e preconceituosa, fazendo com que o fantasma da arte visto apenas como entretenimento ainda esteja, majoritariamente nos dias atuais, atuante em nossas salas de aula e produções culturais.

Essa estrutura de ensino se manteve no final do séc. XIX e início do séc. XX, bem como os resquícios de uma educação unívoca, na qual somente a figura do professor detém o conhecimento. O meu mimeógrafo representa muito bem esse modelo de educação em arte. Segundo esse sistema de ensino, somos “preenchidos” pelo saber e o contemplamos. Por isso, a nossa herança colonial está presente nos momentos que somos desconsiderados nas reuniões pedagógicas, quando somos colocados apenas para enfeitar e organizar festinhas comemorativas, quando ter uma prática artística é lugar apenas de descontração e entretenimento. É nesses momentos que vemos os alicerces da formação do ensino de arte no Brasil ainda latentes na maneira conservadora e altruísta de se apresentarem.

As Artes e Ofícios representados pelos Liceus aparecem em contrapartida a essa educação em arte elitista e dominada pela Escola Imperial de Belas Artes. A educação nos Liceus de Artes e Ofícios baseava-se na construção de materiais

utilitários pela sociedade de consumo. Penso que a única sociedade realmente de consumo que havia no final do séc. XIX no Brasil se constituía pela nobreza e por uma pequena burguesia. Então, os produtos manufaturados eram feitos pelas mãos dos artesãos, que tinham como aprendizes no final do séc. XIX, ex-escravos, imigrantes e expatriados da terra lusitana, que precisavam dar conta de uma produção manual para atender às demandas de consumo da nobreza e de um País que começava a dinamizar as suas relações econômicas e políticas na esfera mundial.

Uma *Pedagogia Escolanovista*, que muda os procedimentos educacionais por se caracterizar como um manifesto que propunha um novo projeto político e pedagógico no que concerne a repensar o sistema educacional brasileiro. Com as grandes transformações sociais das duas primeiras décadas do séc.XX, principalmente, após o término da Primeira Guerra Mundial, a organização social dos países sofreu profundas modificações. O Brasil, em busca de se afirmar como uma Nação, mergulhou em um movimento nacionalista, no qual saber as “origens” poderia fornecer subsídios importantes para compreender a nossa identidade “brasileira” e como essas informações poderiam ajudar a reconstruir a dignidade e fomentar o desenvolvimento de uma Nação no mundo fragmentado e destruído do pós-guerra. Somos todos brasileiros! Pela ótica do liberalismo econômico, calcado na produção, no aumento da mão-de-obra, o surto industrial brasileiro dos anos 30, passa a ser visto, como uma possibilidade de unidade nacional rumo ao progresso.

Este projeto político-pedagógico da Escola Nova surge na década de 30 e não advém de uma ligação direta com a política de Getúlio Vargas, ainda que tenha utilizado alguns de seus pressupostos em reformas educacionais posteriores, durante a ditadura do Estado Novo. O Projeto da Escola Nova propiciou um grande avanço, no

plano ideológico, na medida em que questionou o sistema de ensino tradicional e criava possibilidades de luta para uma educação gratuita – desde a Constituição de 1824, surge a idéia de assegurar instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, confirmado logo depois, em 1827. A lei determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos, envolvendo as três instâncias do Poder Público. Mas isso também ficou apenas no papel. Alguns anos depois, foi delegada às províncias a prerrogativa de legislar sobre a educação primária, afastando de vez a responsabilidade do governo central em gerir e assegurar educação para todos. Na proposição da Escola Nova essa gratuidade seria ampliada para além do ensino primário.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, datado de 1932, contava com a geração de educadores, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Junior, entre outros, que propunham um ensino que se estenderia, progressivamente, até uma idade conciliável com o trabalho, isto é, até os 18 anos. Uma educação laica, dissociada do poder da Igreja e de seus conhecimentos (pensada na esteira do Positivismo do séc. XIX e reflexo da força política dos maçons no Brasil), que colocava as Ciências em contraposição à religião e propiciava alguma autonomia de pensamento a cada indivíduo no que concernia à sua formação. Uma educação financiada pelo poder público, descentralizando do Governo Federal a responsabilidade pelo sistema educacional, mas que mantinha a reciprocidade no cuidado e agenciamento da organização desse sistema. Uma descentralização que considerasse as diferenças de cada Estado, mas promovesse a unidade da função educacional. Esse manifesto da Escola Nova propôs ainda, o que era inédito para a época, o recolhimento de uma porcentagem sobre impostos e tributos para criação de um fundo para a

educação. Claro que nem todas as propostas foram acatadas, mas muitas serviram como base para futuras mudanças na organização educacional do Brasil.

Na relação do projeto político-pedagógico da Escola Nova com o ensino de arte devemos notar que o ideário do liberalismo econômico vislumbrou na Escola e, principalmente nas Artes, um potencial de criatividade e inventividade. Ligado ao desenvolvimento das psicologias educacionais, a Escola Nova incentivou uma idéia de “liberdade” ao promover as linguagens artísticas como livre expressão mas *sem* reflexão. A arte continuou no pano de fundo. Confundia-se liberdade com espontaneísmo. Ao invés de educandos adestrados em suas carteiras, agora tínhamos educandos sem orientação. Quando se propõe trabalhar o potencial criativo do educando, isso deve ser discutido, observado e dialogado o tempo todo. Somente propiciar um ambiente agradável para a criatividade, não significa ampliar os espaços de criação, autonomia e crítica do educando.

Uma *Educação Técnica* que alicerça o processo pedagógico na instrumentalização do educando para o trabalho industrial e, que pretende dar subsídios para “educar” uma mão-de-obra especializada e barata para a produção. Esse sistema de ensino apareceu com a modernização dos anos 30, mas ganha força no surto industrial dos anos 60 e 70, promovido pelo Milagre Econômico em plena Ditadura Militar. Os militares perceberam que era necessário ajustar questões ideológicas com a manutenção do imaginário da Nação Brasileira. E a educação, nesse caso, contribuiu imensamente. Juntar a metodologia do ensino tradicional com um aprendizado técnico proporcionou uma mão-de-obra especializada para as funções que as indústrias necessitavam. Uma mão-de-obra jovem, com vontade de trabalhar, ter um emprego com direitos trabalhistas assegurados, e ainda, a serviço do desenvolvimento

de seu País. Tínhamos jovens de 18 anos aptos a ingressarem com seus diplomas de técnicos. A maioria oriunda de classes baixas, que nunca sonhou com a possibilidade de continuar os estudos, ingressando em uma Universidade, viu nesse sistema educacional uma esperança para o futuro. E a arte fez sua cooperação através dos modelos tradicionais de ensino. A educação a serviço do capital econômico e a arte como utilitária para o processo industrial, como meio para atingir a meta de produção. A arte apoiava através de suas pinturas, músicas e espetáculos a encenação desse nacionalismo e do patriotismo exacerbado, além de conferir técnicas para o desempenho e desenvolvimento do mercado industrial. É óbvio que os interesses públicos na educação estavam pautados e direcionados na aceleração do crescimento econômico. Um crescimento que visava, nos dizeres do então Ministro Delfim Neto, “fazer crescer o bolo para depois reparti-lo.”

Em uma organização desse porte, não interessa o conhecimento crítico por parte dos estudantes, mas a habilidade e a competência para exercer tais funções. As outras disciplinas ligadas às Ciências Humanas eram retiradas dos currículos para ceder espaço às disciplinas de instrumentalização do aprendizado técnico. E a arte também seria retirada, não fosse o seu poder de sugestão e controle de audiências, também percebidos pelos militares, tanto que foi nesse período que a LDB de 1971 a coloca, pela primeira vez, como atividade educativa que, através de uma atuação conservadora e tradicional de ensino, cria no repasse da informação, a consolidação e manutenção de seu pensamento hegemônico.¹⁸

¹⁸ A respeito das principais tendências pedagógicas do séc. XX e suas relações com o ensino-aprendizagem em Arte, vejam: BARBOSA, Ana Mae. *História da arte Educação*. São Paulo: Perspectiva, 1986; Veja também: LIBÂNEO, José Carlos. *A didática e as tendências pedagógicas* in *a Didática e a*

Ah, as lembranças?!

Quando brincava, na hora do recreio, com os meus colegas, nunca tinha se apresentado concretamente para mim o que seria essa questão da diferença. Até que um dia a merendeira disse, incisiva, para os dois meninos que estavam à minha frente na fila da refeição, amigos com quem sempre brinquei: “Deixa ele passar na frente!” Olhei assustado. Foi nesse momento que percebi pelo olhar do Outro o que é ser branco, filho de comerciantes, proprietário de bens. Um fosso se abriu entre eu e aqueles meninos. Nós que, até um minuto atrás, estávamos brincando.

Os dois eram filhos dela, filhos da merendeira da escola em que eu estudava, pobres, negros e que muitas vezes não tinham chinelos para calçar nas aulas. O olhar. Através do olhar dela, me vi de forma diferente e olhei para aqueles meninos também de forma diferente. O olhar dela colocou-me em um lugar que deveria ser “natural” para mim. Foi assim que me senti. Fiquei com tanta raiva de mim por estar naquela situação de privilégio, senti mais raiva ainda daquela merendeira que olhou-nos daquele jeito e que pelo seu olhar me mostrou onde deveria “ser o meu lugar”. Que lugar pérfido era esse?!

O que me instiga em trazer para a minha escrita essas cenas, é a necessidade de discutir a organização dos currículos e cavar espaços para uma educação que agregue teorias / práticas críticas em teatro que são negadas e rejeitadas pela organização educacional conservadora. A partir dessa cena, posso discutir as diferenças de classe social e de raça e que até aquele momento não percebia, e tantas outras que estão pelas salas e pátios de nossas escolas, nas nossas salas de ensaios

e que ficam neutralizadas pelos discursos dos livros, técnicas, procedimentos que encenam a cordial unidade em um espaço de divergências e conflitos. Eu fui educado a negar os conflitos. Mas como esconder a diferença, se ela pode ser uma possibilidade de compreender o Outro, a mim mesmo e o espaço em que vivo?

Existem muitas teorias do teatro e da educação. Quero dialogar com algumas que me foram tiradas, negadas e que agora, na posição de educador e artista, podem ajudar na construção de um conhecimento compartilhado, nas criações de minhas cenas artísticas e educacionais. Utilizo como fundamentação teórica as categorias que informam os Estudos da Performance que pensam o artefato cênico como fenômeno cultural e politicamente construído.

Compartilho com o pensamento de Jill Dolan em admitir que não há “lugar confortável para mim em nenhum discurso isolado. A teoria me permite descrever as diferenças em mim e ao meu redor, sem me obrigar a classificar minhas fidelidades ou minhas opressões.”¹⁹ A minha escrita se localiza na fronteira que entende esses arcabouços teóricos, bem como as práticas artísticas que desestabilizam padrões estéticos que reproduzem formas de dominação e subjugação de nossas produções culturais, como possibilidades que devam ser incentivadas e discutidas em nossas salas de aula. Na tentativa de enveredar o ensino de arte para um possível currículo que abarque uma pedagogia de crítica radical.

Durante os anos 80, o discurso politicamente orientado retornou para alterar radicalmente o campo, mas foi um discurso muito diferente dos da década de 60, quando a mimese não era problemática e a ação social podia ser diretamente associada à representação teatral. O advento da teoria semiótica e, mais tarde, das várias abordagens pós-estruturalistas desestabilizou esse sistema, revelando tanto a representação quanto o espectador que a ela

¹⁹ CARLSON, Marvin. *Teorias do Teatro: Estudo histórico-crítico dos gregos à atualidade*, trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Ed. UDUNESP, 1997, p. 517.

assistia como sistemas de signos culturais ou fluxos de desejos. Desenvolveu-se, assim, um novo tipo de teoria política, preocupada com a geração e a manutenção de códigos culturais a base tanto do eu quanto dessa reflexão do eu a que chamamos de representação teatral. As preocupações desse tipo de teoria política são realmente amplas, estendendo-se a todos os aspectos da cultura humana.²⁰

Enquanto isso, o meu processo educacional continuava, negando todas essas relações sociais e ideológicas. As minhas aulas de artes se resumiam em pintar, colar e recortar. E como disse anteriormente, é no espaço escolar que as cenas se constituem de maneira contundente e é também ali que se percebe o poder da cena. Na escola tive a oportunidade de começar a fazer as minhas primeiras encenações. O teatrinho na escola! Na festividade de Independência eu sempre me colocava à disposição para ser D. Pedro I. Fui três vezes consecutiva. Subia no palco e gritava “Independência ou Morte!”. Gritava três vezes com toda a força. No final D. Márcia – a diretora da escola – sempre vinha me parabenizar. “Acho que nem D. Pedro gritou tão forte!” Sentia-me por alguns instantes como D. Pedro, eu tinha feito algo importante. Quando Foucault em *A Ordem do Discurso*²¹ fala dos três “P” do poder: *o Palco, o Púlpito e o Palanque*, você constata como esses espaços se constituem por relações de poder, afim de controlar a conduta e direcionar as idéias, para provocar uma “cegueira” social – a inércia e a desmobilização.

Quando iniciei meu Ensino Médio não havia outra opção em minha cidade, e eu tive que escolher um curso técnico. Escolhi Contabilidade. Nesse tempo chegou na Escola Técnica João Belarmino um professor vindo de outra cidade, um forasteiro: Geraldo era o seu nome. Falo desse episódio porque não posso deixar de lembrar a primeira aula que tive com o Prof. Geraldo. Ele chegou, colocou os livros em cima da

²⁰ CARLSON, Marvin. Op. Cit., 1997, 516.

²¹ A respeito desse assunto ver: FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*, trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 11ª ed., 2004.

mesa, olhou-nos, tirou os óculos, limpou-os na camisa e escreveu no quadro com letras garrafais: CAPITAL – ALIENAÇÃO – MAIS-VALIA. *Vocês sabem o que é isso?* Professor de História. As aulas eram atordoantes. Não porque se tratava de assuntos que me interessam ou causam muitas discussões e controvérsias, mas sobretudo, pela condução da aula, pela maneira simples e tranqüila de conduzir as discussões e reflexões através da inter-contextualidade e, principalmente, pela relação carinhosa e o afeto no processo pedagógico. Um professor que propunha um diálogo, mas que esse diálogo não se encerrasse dentro das quatro paredes da sala de aula. Diálogos estes que gerassem outros debates, outras conversas nos corredores, nas reuniões, no pátio, nos botecos... Era outra maneira de encarar o aprendizado. E a avaliação? Todo mundo acostumado a uma avaliação “decoreba”. “Escreve o que está nos livros, copiando vírgulas e pontos, que o professor vai adorar.” Com o Prof. Geraldo era diferente. Três ou duas perguntas apenas. Só que todas as três pediam a sua opinião, o seu posicionamento. Difícil dar opinião, elaborar um argumento quando se está acostumado a repetir, reproduzir durante anos a mesma fórmula de aprendizado.

“O Prof. Geraldo é maluco!” Só se ouvia esses rumores nos corredores da escola quando nos convidou a formar um Grêmio. A escola fundada na época da Ditadura Militar nunca teve um Grêmio Estudantil. Juntei-me nessa empreitada. Tínhamos reuniões todas as sextas-feiras para pensar o que seria um Grêmio, sua importância dentro da instituição escolar e suas ações, discutir como seria o processo eleitoral, os estatutos etc. Como a resistência e as tentativas de boicotar essa iniciativa foram crescendo dia após dia, aproveito e trago para esta reflexão todos aqueles que se sentem ameaçados, que reforçam uma idéia naturalizante e neutra das funções educacionais e que preferem, seja por medo de perder espaço, o poder, ou os

privilégios, o lugar confortável da não opinião e NÃO se arriscam! MEDO! Medo de mudar as relações sociais e assumir suas diferenças. O Grêmio foi o ponto final. Quando lançamos mão das eleições e a nossa chapa foi vencedora (porque não existia outra) os problemas políticos começaram a surgir. Todo mundo sabe que uma das funções do Grêmio é acompanhar e fiscalizar as ações da Direção. Impossível! Foi um ano de muitas discussões e de uma representação estudantil negada. As trincheiras estavam armadas! Sabe o que aconteceu com o Prof. Geraldo? Após o término desse ano ele foi transferido para outra escola.

Queria contar essa pequena passagem porque foram imprescindíveis a convivência e as conversas com esse professor. A educação não deve se resumir, somente, a adquirir habilidades, capacidades e ao modo como estas serão desenvolvidas ao longo dos anos escolares. O fosso existente entre o educador que detém o conhecimento e o educando que está sentado à sua frente, considerado em diversas situações, como uma folha em branco, prestes a ser preenchida pelas informações, é sufocado por uma relação na qual a erudição arrasa e aniquila a sua subjetividade, por considerar o Outro, já de princípio, desprovido de qualquer possibilidade de criação. A erudição se torna uma ferramenta / arma eficaz para desconsiderar as experiências de grupos que são taxados de “culturalmente analfabetos” pelas relações de classe, raça e gênero que os constituem, fazendo de suas histórias coisas desinteressantes de serem discutidas e problematizadas.²² Henry Giroux, um estudioso da Pedagogia Crítica e também apaixonado pela obra de Paulo Freire fala de três tipos de professor: *o hegemônico todo poderoso; o entretidor e o*

²² A respeito desse assunto, ver: McLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2ª ed., 1977.

professor como um atravessador de fronteiras. O primeiro diz respeito ao professor que repete todas as fórmulas e procedimentos que assegurem seu posto de detentor do saber. Utiliza de todos os meios conservadores para repassar aos seus estudantes, considerados como tábuas rasas, os conhecimentos assegurados pelos pensamentos hegemônicos dos currículos escolares. Ele performatiza e personifica em sua prática docente todas as relações de poder que mantém as estruturas sociais desiguais. O segundo, o *entretidor*, refere-se a um professor que, geralmente, a maioria dos estudantes gosta. Um professor divertido, que consegue reproduzir e conservar tudo o que o professor hegemônico todo poderoso afirma, mas de maneira descontraída. Perigoso pelo conteúdo e mais ainda pela forma que escolhe em auferir importância aos conteúdos patriarcalistas, sem colocar em xeque as relações entre os conhecimentos e a realidade do educando. O professor *atravessador de fronteiras* é aquele que subverte a ordem conservadora e tradicional do ensino. Cria condições de liberdade e responsabilidade para que os educandos improvisem, contem suas histórias, suas vivências, desejos. Quer que seus estudantes sintam, incorporem os conhecimentos e possam reorganizá-los para as suas vidas. Esse professor procura ter consciência do espaço que ocupa e também da performatividade de seus atos e falas e reconhece no diálogo e na alteridade, os caminhos possíveis para a educação.

Como muitas de nossas vozes, a proposta progressista da *Pedagogia Libertadora*²³ de Paulo Freire também foi silenciada no início dos anos 60 pelo Golpe Militar. Uma proposta pedagógica que traz um corte preciso no pensamento

²³ A respeito do assunto ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 20ª ed., 2001; Coleção Memória da Pedagogia, n.4: *Paulo Freire: a utopia do saber*. Editor Manoel da Costa Pinto; Colaboradores Moacir Gadotti...et al. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Dietto, 2005. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed., 1987.

educacional quando trata o processo de ensino-aprendizagem como ato político. Ser um educador “atravessador de fronteiras” é se localizar no lugar fronteiro da teoria e da prática, não cristalizando as relações culturais e ideológicas e, reinventando questões não-inseridas dentro da ordem de submissão e repressão as quais constantemente afirmam que estamos confinados. Um educador que transforma as “tradições / ordens” através de atitudes que criem “espaço no qual as relações sociais, as ideologias e as práticas sociais que apagam a especificidade da voz do sujeito, sejam desafiadas e ultrapassadas.”²⁴

Um educador que olha e percebe o educando, esse Outro que está à sua frente, não como massa de modelar, mas como um sujeito que cria espaço de diálogo e que pelo desejo do saber seja convidado a uma apreensão crítica da realidade na qual está inserido. Paulo Freire, em seus livros e artigos, frisa muito a idéia do posicionamento, da ética e do desejo como lugares de atuação e de transformação no processo educacional.

Falando sobre a repercussão da obra de Paulo Freire em seu pensamento como educador crítico, Peter McLaren reconhece que

a pedagogia do oprimido ajudou-me, quando jovem, a desaprender meu privilégio como um indivíduo branco, do sexo masculino, anglo-saxão e a "descolonizar" minhas próprias perspectivas como um educador que leciona no ocidente industrializado. Eu comecei a ler Freire após lecionar cinco anos em uma escola em uma zona pouco privilegiada de minha cidade natal, Toronto, em meu país de origem, o Canadá. Ao tentar analisar minhas experiências de ensino nesta zona pouco privilegiada após ter deixado a sala de aula para fazer minha pós-graduação, a obra de Freire ajudou-me a reconhecer e a expressar

²⁴ GIROUX, Henry. *Paulo Freire e a Política de Pós-Colonialismo* in Paulo Freire: Poder, Desejo e Memórias da Libertação. Org. Peter MacLaren, Peter Leonard e Moacir Gadotti. Trad. Marcia Moraes. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 191-202.

minha própria cumplicidade na opressão que eu estava tentando ajudar os meus alunos a combater.²⁵

A percepção do lugar que você ocupa, de onde você fala, como fala e para quem fala é imprescindível. Ser um sujeito branco, heterossexual, intelectual, oriundo de uma família proprietária de bens, coloca-me em um lugar privilegiado. Flagrar-me nesse lugar, em que tantas vezes colocamos o Outro, mas onde não nos percebemos porque nossa cumplicidade está camuflada pela política da “boa convivência”. É, exatamente, este lugar que precisa ser compreendido e subvertido, dinamitado através de minhas atitudes, descolonizando os discursos bem engendrados na minha formação patriarcalista ocidental. Diariamente, tento reconhecer / reformular as minhas pretensas convicções e sei que muito já fiz nessa empreitada, abordando meus próprios preconceitos, que tanto discuto e combato com meus educandos / artistas em sala de sala ou na sala de ensaio. Hoje, vejo a possibilidade de fazer de minha cena, seja pedagógica ou artística, uma prática de reivindicação / denúncia e, principalmente, um lugar político-cultural do reconhecimento da alteridade.

O que afeta um educador ou um artista, construtor de imagens, pensamentos e símbolos? Qual a minha responsabilidade nesses construtos? É importante salientar que o fazer artístico não está dissociado das valências políticas, econômicas, sociais, psíquicas e culturais do tempo e espaço em que acontece, por mais que assim o queira a maioria das instituições de Ensino de Arte, tentando regular e direcionar nossas atividades como algo etéreo. Tudo que acontece comigo, com as pessoas, com o espaço em que vivo, interfere em meu fazer, em meu pensar. Paulo Freire em

²⁵ MACLAREN, Peter. *O legado de luta e de esperança*. In: Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre, ARTMED, V.1, nº2, :ago/out.1997. <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/humanas/educacao/patio/patio2.html> - acessado em 04/11/06.

Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa ²⁶, reconhece que a educação exige um espaço de atuação que não dissocie os aspectos sociais e políticos dos procedimentos adotados pela estrutura escolar. Uma das grandes contribuições do pensamento de Freire se dá por entender que a produção intelectual não está restrita àqueles que podem e têm condições de assegurar a sua permanência no ensino formal. Existem diversas maneiras de organizar conhecimentos. O que Freire indaga são os disparates de oportunidades que fazem com que alguns possam frequentar uma escola e outros sejam destituídos desse direito. Repensar as estruturas organizacionais para uma educação libertadora é reposicionar os métodos, os objetivos, a arguição dos conteúdos, para outra perspectiva: a que contemple todos os sujeitos envolvidos no processo pedagógico, sem distinção de classe social, raça, gênero, nacionalidade, religião ou qualquer preconceito que anule a subjetividade.

Em um País com índices alarmantes de analfabetismo e precárias estruturas de ensino, não é somente a excelência na educação que dará garantias da inserção de indivíduos em uma sociedade que, aliás, não reconhece as suas alteridades e realidades. Freire diz que somente fomentando o apoderamento dos indivíduos com informações de caráter crítico, nas quais a consciência de suas ações sejam vistas e reconhecidas dentro das relações sociais como produtoras de culturas, é que haverá condições dos sujeitos contestarem suas posições de subjugação ou dominação e proporem novas alternativas para a educação.

Quando da redemocratização do País, com a Constituição de 1988, começou a se pensar em uma pedagogia que pudesse unir de maneira crítica, os fatos históricos

²⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

que formam e informam os Povos, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de ensino-aprendizagem e, uma reflexão crítica que articulasse esses conhecimentos históricos / sociais e culturais com a realidade do educando.

Penso que, se levarmos em consideração o Brasil, um País colonizado, último território a oficializar a abolição da escravidão, uma colônia de extração que, no séc. XIX, virou o centro do poder político e econômico de Portugal com a vinda da Corte Portuguesa para os trópicos, onde nossa Independência foi em uma moita e nossa República na milícia, ambos os acordos das Elites para abafar qualquer movimento de revolta que tentasse se formar e que tirasse os “donos da terra” de seu lugar assegurado pelo “divino poder do mérito”. Mas, ainda, se pensarmos que após uma política do “Café com Leite” veio a Ditadura de Vargas, outro golpe militar em 64, um pseudo processo de redemocratização que faz da Anistia uma barganha para com aqueles que lutaram por liberdade e democracia em nosso País (como recompensa desse favor), onde são perdoados os torturadores das celas da “subversão”, conseguiremos nos esquecer que elegemos o primeiro presidente após um período de 24 anos de truculências por voto indireto.

Então, nesse contexto, a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Base) de 1996, uma Pedagogia denominada de *Histórico-Crítica* ²⁷ começa a ser formulada. Essa proposta educacional prioriza as expectativas e discussões realizadas na década de 80, pensando no ensino de arte como uma área do conhecimento. Tirá-la do anonimato e do lugar das recreações para inseri-la na grade curricular do ensino formal é uma das

²⁷ A respeito do assunto ver: BARBOSA, Ana Mae. *O ensino da arte e sua História*. São Paulo: Perspectiva, 1990. Veja também: *Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* disponíveis pelo site <http://portal.mec.gov.br/seb>.

grandes contribuições dessa proposta pedagógica, bem como a metodologia triangular de Ana Mae Barbosa, na qual o educando devesse *ler, refletir e contextualizar* obras artísticas, seja de sua produção ou não.

Os educadores buscam verificar e analisar o que as pedagogias anteriores, as de base liberal e as de base progressista ²⁸, poderiam fornecer para organizar uma educação que conciliasse, se assim o possa dizer, pressupostos de sistemática dos conhecimentos desenvolvidos pelas abordagens liberais e uma possível relação com a produção crítica realizada pelas abordagens progressistas. Por um lado, conquista-se espaço e reconhecimento para o Ensino de Artes, mas as consequências disso se revelam em uma extrema fragilidade entre a interação de conteúdos e formas que acabam muitas vezes, dissociados das práticas culturais e sociais dos sujeitos envolvidos. O que se agrava ainda mais em um País de espaço geográfico e diversidade cultural tamanhos como o Brasil.

Um dos argumentos utilizados por educadores críticos, como Peter McLaren e o educador da Pedagogia da arte da performance, Charles Garoian, diz respeito aos

²⁸ São três as tendências que interpretam a questão da educação na sociedade: "educação como redenção, educação como reprodução e educação como transformação da sociedade. [...] A perspectiva redentora se traduz pelas pedagogias liberais e a perspectiva transformadora pelas pedagogias progressistas". Assim, temos duas derivantes principais na educação brasileira: a conservadora e a progressista, classificadas em liberais e progressistas mediante os critérios que adotam em relação às funções sociais e políticas da escola.

A pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais [...]. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições

A pedagogia progressista designa as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidente que as pedagogias progressistas encontram sérias dificuldades em institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí serem elas instrumentos de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais

A respeito disso ver: LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989 e LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

discursos acerca do pensamento crítico. Esse pensamento é neutralizado pelos neoconservadores e liberais na medida em que utilizam de maneira imprecisa e repetida o termo *crítico*, retirando de sua dimensão as questões políticas e culturais, e reiterando que a “função” do ensino é somente proporcionar ao educando aquisições de “habilidades cognitivas”, mesmo não sabendo o que se fazer com elas. Penso que a *Pedagogia Histórico-Crítica* proposta pela LDB 1996 repete alguns desses discursos, mesmo colocando a educação em arte em um patamar de conhecimento, mas deixando de se perguntar: Como esse conhecimento será organizado e dialogado e, principalmente, para quem e como foi pensada essa organização educacional?

Mudam-se os nomes, mas as abordagens e procedimentos de exclusão ainda são os mesmos. Exclusão não! Devemos tomar muito cuidado com a política de “exclusão”. Estamos todos incluídos em algo, mesmo que esse algo seja o não reconhecimento. Se colocarmos um *zoom* na máquina do tempo, veremos que a *Pedagogia Histórico-Crítica* compartilha de algumas regras e categorias que colocam o educando ou o artista como submisso a um sistema de patronato vigiado, constantemente direcionado para a afirmação de estruturas de poder por meio de discursos bem elaborados sobre igualdade, oportunidade e respeito à vida. Enquanto isso somos mutilados, estuprados diariamente pelos construtos que promovem o desaparecimento do sujeito. Lendo e relendo alguns documentos que refletem essa postura educacional, como os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), não encontro espaço para discutir e problematizar as questões de classe social. Também não vejo qualquer preocupação atrelada com a máxima importância e urgência de questionamentos pertinentes a raça, classe social, sexualidade, gênero e nacionalidade.

A hipótese deste trabalho é de que existe a possibilidade de desenvolver um processo pedagógico em teatro que possa criar espaços de reflexões, nos quais assuntos banidos do espaço escolar, relacionados com as minorias, constituídas pelas diferenças de classe social, de raça, de gênero e sexualidade, religião, nacionalidade ou qualquer forma pré-concebida de um indivíduo pelo Outro, de forma a negá-lo na sua subjetividade, sejam discutidas e elaboradas pela e na cena. Como desestabilizar na cena e em nossa produção textual os binarismos que estão embutidos na nossa formação e que reiteram, em nossas relações, toda sua forma segregadora e assassina?

É aí que entram em cena os Estudos da Performance e a Pedagogia da arte da performance dialogando continuamente para eu pensar um ensino-aprendizagem voltado para o sujeito. Ao me deparar com a profusão de teorias, ao conhecer diversas práticas relacionadas às novas perspectivas de uma educação em arte que permita falar em subjetividade, alteridade, políticas identitárias e da diferença que emergem dentro das salas de aula, pude repensar minha prática pedagógica e artística. Essas descobertas e explosões são vistas como desafiadoras e, ao mesmo tempo, perturbadoras e ameaçadoras para outros. Desde os teóricos e artistas socialmente engajados aos teóricos metafísicos, se percebe presente o questionamento de suas próprias preocupações. A complexidade em seus modos de ver a cena leva-os a fazer alianças e criar tensões estratégicas entre as mais diversas vertentes. Marvin Carlson em *Teorias do Teatro* diz que

Numa época de discursos conflitantes, parece cada vez mais irrelevante (se é que isso já foi verdadeiramente relevante) perguntar qual teoria do teatro é correta, devendo-se antes perguntar para quem e para que propósitos cada teoria foi desenvolvida e para que propósitos foi ou poderia ser desenvolvida. O reconhecimento materialista de que as posições da teoria, mesmo as de identidade, são histórica e culturalmente posicionadas significa, como disse Jill

Dolan, que como teoria ela é desafiada “a reposicionar-me constantemente, a manter mutável meu assento no teatro e a perguntar continuamente: Como ele é visto lá de cima?”²⁹

Então no próximo capítulo pretendo falar sobre como penso e articulo as teorias críticas dos Estudos da Performance dentro da minha prática artística e educacional, por meio de artefatos cênicos produzidos por mim, pelos membros do Teatro Gente-de-Fora-Vem e estudantes da Licenciatura em Teatro da Escola de Teatro da UFBA.

²⁹ CARLSON, Marvin. *Teorias do Teatro: Estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade*. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Ed. EDUNESP, 1997, p. 517.

CAPÍTULO II

ENCENAÇÕES: ESCRITURAS HÍBRIDAS E REPRESENTAÇÕES DE UMA “ORGIA”³⁰ TEÓRICO-PRÁTICA EM ARTE E EDUCAÇÃO

Aqui estou, nesse espaço da escrita, após discutir no capítulo anterior, por meio de algumas das minhas cenas pedagógicas como um educando em arte, as relações de poder da arte que a constituem dentro do processo educacional e seus trânsitos de negociação com as políticas culturais dominantes. Então comecei a reivindicar o cruzamento entre o trabalho do artista e do educador, bem como a presença, nos currículos escolares, de teorias e práticas críticas em arte, que nos possam ajudar na construção de nossas produções culturais.

Para este segundo capítulo trago construtos que considero de relevância por auxiliar a organização de meus pensamentos e de minhas ações por uma pedagogia que dialogue com os Estudos da Performance e a Pedagogia da arte da performance:

1. A coordenação do Módulo V de Licenciatura na Escola de Teatro da UFBA; 2. A

³⁰ Segundo FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3ª ed., 1999. *Orgia* pode significar: Festa solene em honra de Dionísio ou Baco, na antiguidade greco-romana; Festim licencioso, bacanal; Desordem, tumulto e anarquia; Por isso utilizarei *orgia* para falar dessa fronteira, da festa de idéias e dos corpos pensantes e teorias em ação que compunham essa nova abordagem em arte e em educação. Uma visão radical e crítica da política da arte e da educação que através dos Estudos da Performance possam fazer que um festim silencioso se transforme em uma desordem de conceitos, em um tumulto de proposições, criando outro espaço de atuação.

montagem do espetáculo / performance *Desconcerto* pelo Teatro Gente-de-Fora-Vem;
e 3. O grupo de estudos Performance e Ensino de Arte.

Certamente, as cenas que virão estão permeadas por meus desejos, questionamentos e lacunas de um discurso em contínua construção. As vozes que aqui se apresentam mostram possibilidades / caminhos de um conhecimento constituído a partir do encontro entre sujeitos. Então posso dizer que essa escrita é precária e imprecisa. Os feixes de identidades que me constituem nessa escrita também tentam, incessantemente, flagrar minhas ações que, muitas vezes, reforçam preconceitos engendrados pela minha formação educacional / artística tradicional. Procuro reconhecê-los e luto para transformá-los.

Acredito em um processo artístico educacional que se modifica a cada instante, por isso minhas falas também se transformam constantemente, nessa busca, muitas vezes insana, de pensar em algo que na sua ontologia já nasce desaparecendo: a CENA. Escrever sobre os artefatos cênicos “ao vivo” (artísticos / educacionais) traz para minha escrita a fragilidade que dela irrompe mas que, ao mesmo tempo, estabelece um espaço de indagações e de incertezas que a fortalece.

Desejo fazer dessa escrita uma encenação de possibilidades e, sobretudo, de reconhecimento. Reconhecimento de uma prática artística e pedagógica comprometida com o diálogo e com o sujeito na constituição de sua atuação.

Esses artefatos cênicos se entrelaçam, compartilham das mesmas idéias, discutem, separam-se por contradições, voltam a se encontrar e se nutrem constantemente, situando-se no espaço orgiástico: entre a performance e a pedagogia.

II. 1 Cena 1: A Coordenação do Módulo V de Licenciatura em Teatro.

Ao ser requerido como coordenador pelos estudantes do Módulo V de Licenciatura em Teatro e convidado, oficialmente, pelo Departamento de Fundamentos do Teatro da Escola de Teatro da UFBA, no semestre 2007.1, tive de assalto um tremendo calafrio. Tinha a incumbência de trabalhar com os meus educandos a supervisão do primeiro semestre de seus estágios em Teatro na Educação e, além disso, conduzir o componente curricular Didática e Práxis Pedagógica em Teatro I. O que me apavorava não era propriamente a coordenação e todas as responsabilidades e trabalho redobrado que teria pela frente, mas como organizar um estágio que fosse ao mesmo tempo proveitoso e prazeroso nas discussões sobre o ofício do educador / artista.

Lembrei que meu estágio, quando estudante de Licenciatura em Teatro pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), tinha sido um “fiasco”. Primeiramente, pela orientação tradicionalista de minha professora, depois pela falta de diálogo com a direção da escola em que estagiei e, sem dúvida, pela posição “cordial” que muitas vezes assumi, para evitar problemas no prosseguimento de minhas atividades e relacionamentos.

Pensei muito, mas muito mesmo. Então resolvemos escolher, eu e os estudantes, uma escola bem afastada da Escola de Teatro da UFBA, que se localiza no centro de Salvador. Queria que todos fôssemos trabalhar em outro canto dessa cidade.

A Escola Estadual Renan Baleeiro fica situada na BR 324, Km 10, Loteamento Nogueira, em Águas Claras. Além do motivo da localização da escola e de sua inserção no espaço da comunidade em Águas Claras, outro fator foi preponderante: a direção da

escola nos recebeu de braços abertos, auxiliando-nos na árdua tarefa de elaborar e implantar os trabalhos em teatro com os estudantes. Sabemos o quanto há de relutância com o ensino de arte na maioria das escolas e, principalmente, com o trabalho de estagiários nessa área. Com uma recepção acolhedora e apoio para os futuros encaminhamentos, iniciamos nossa jornada: um semestre com duas horas / aula semanais, estágio de regência ³¹, às quartas-feiras com os estudantes da 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, 1ª série do Ensino Médio e Aceleração e ainda tínhamos mais dois dias de encontros entre os estudantes / estagiários e eu, como orientador.

O breve relato que segue foi enviado pelo Diretor Prof. Elias Malaquias e nos foi de grande importância para nossas discussões iniciais:

O Colégio Estadual Renan Baleeiro foi fundado em 1980 com o nome de Escola Estadual de 1º Grau Renan Baleeiro, para ministrar o Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) nos três turnos.

A partir de 2001 foi implantado o Ensino Médio: regular, aceleração III e Tempo de Aprender, dispondo atualmente em seu quadro de vagas aproximadamente 2.000 alunos, cujo perfil étnico é caracterizado em sua totalidade pela população afrodescendente. São 54 professores dos quais 52 possuem pós-graduação na área de

³¹ As modalidades de estágios: *Estágio de Observação*: é destinado à tomada de contato com a realidade educacional, devendo o estagiário, nesta modalidade, perceber e sentir a Escola como um todo, especialmente o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. *Estágio de Participação*: é aquele que permitirá ao aluno estagiário tomar parte das atividades educacionais, isto é, colaborar, na medida do possível, com os profissionais em exercício. *Estágio de Regência*: é aquele que dará oportunidades aos alunos estagiários de ministrar aulas em qualquer atividade escolar, sob a orientação técnica e pedagógica do orientador ou supervisor de estágios e com a autorização do professor que permitir esta modalidade em sala de aula.

educação, tendo um professor com titulação de mestre em área correlata em educação e 24 funcionários.

A escola fica situada em zona periférica de Salvador, área remanescente de Quilombos, o QUILOMBO DOS URUBUS OU OROBÓ e é reconhecida pelo MEC e Fundação Palmares como remanescente Quilombos.

Firmamos parcerias com as seguintes instituições: GAPA, CRADIS, HEMOBA, UFBA, STEVE BIKO e desenvolvemos também, atividades de extensão através dos Projetos “Escola Aberta” que funciona nos finais de semanas com várias oficinas destinadas a todas as faixas etárias (culinária, corte e costura, bordados, eletricidade, dança, hip-hop, grafite, karatê, capoeira e violão), além das Ações Voluntárias (PROTAGONISMO JUVENIL) de alunos e ex-alunos dentro da escola e na comunidade e do Projeto Corre Beco.

O Projeto Corre Beco, concebido de forma interdisciplinar pelos professores, alunos, funcionários e direção, tem como principal objetivo oportunizar aos alunos conhecer e valorizar a sua comunidade, cultura e história, assim como a diversidade do patrimônio natural, histórico e étnico-cultural, contextualizar estes conhecimentos e permitir uma maior possibilidade de intervenção e transformação social.

Através do Projeto FAÇA PARTE conquistamos o Certificado de Escola Solidária como reconhecimento do Protagonismo Juvenil dentro da escola e na comunidade.

Do ponto de vista estrutural, a escola dispõe de 12.000 m² de área total sendo 3.000 m² de área construída e 9.000m² ociosos. Local este que, por falta de área de lazer, cultura e esportes, alunos e comunidade fazem uso cotidianamente, com as mais diversas atividades, o que torna a escola bastante ativa e participante possibilitando um estreitamento de relações cada vez maior.

Este relato é apenas uma pequena parcela de todas as situações que presenciamos e vivemos dentro dessa escola, compartilhadas por mim e por todos os educandos, tanto os estudantes / estagiários como os estudantes da Renan Baleeiro, que me fizeram repensar minha própria prática artística e educacional.

Como realizaríamos (eu, os educandos do Módulo V de Licenciatura em Teatro e os estudantes da Renan Baleeiro) uma prática pedagógica crítica em arte?

PAUSA.

II. 2 Cena 2: A montagem do espetáculo / performance *Desconcerto*³² pelo Teatro Gente-de-Fora-Vem (Núcleo de Estudos em Dramaturgia Brasileira e Latino-Americana da Pró-Reitoria de Extensão da UFBA).

A escolha do texto de Diana Raznovich veio da necessidade de discutir, pelos membros do Teatro Gente-de-Fora-Vem (eu, Juliana Ferrari, Monize Moura, Janaina Carvalho, Claudio Mendes e Gabriela Sanddyego), a ética e os valores do artista e de sua produção nos tempos atuais. Como esse artista se transforma em produto? Quais são as razões que fazem o artista se calar, compactuar em troca de reconhecimento, leia-se, sucesso e dinheiro? O que acontece com aqueles que não querem seguir nessa perspectiva, que desejam fazer outras escolhas?

Mas tínhamos um problema! Com as discussões e estudos iniciados, a única pessoa que estaria disponível para realizar esse trabalho como ator era eu. O texto foi

³² A tradução do texto *Desconcerto* é de Juliana Ferrari. Para ver o texto no original: RAZNOVICH, Diana. *Desconcierto*. In <http://www.autores.org.ar/dianaesp/>, acesso em 18 de maio de 2008 às 23:00, hospedado em <http://www.autores.org.ar>

escrito por uma feminista, a personagem é uma mulher e aborda, justamente, a violência sobre o corpo feminino através do silenciamento desse corpo, representado na dramaturgia pelo silêncio do piano tocado, que mostra a censura imposta à artista, pelos órgãos de repressão institucionalizados, e também por sua participação em um pacto assumido com o seu público e o seu empresário. Como fazer isso com um homem? Estávamos em uma “sinuca de bico”, mas a vontade e a urgência de discutir todas essas questões fizeram com que eu e Juliana Ferrari, diretora do espetáculo, começássemos a pensar em outra organização cênica, principalmente no diz respeito às teorias críticas dos Estudos da Performance, com a qual poderíamos dialogar na construção do espetáculo.

A escolha de um homem para interpretar Irene della Porta poderia trazer reflexões sobre a superexposição da sexualidade no mundo do entretenimento, a curiosidade por uma sexualidade transitória, o papel dos gêneros, o que determina a constituição desses gêneros e de que forma esse corpo exposto, híbrido, comunga com essa exploração e contribui para a banalização da comercialização da imagem feminina.

Desconcerto é um monólogo que foi apresentado pela primeira vez em 1981, no Ciclo de *Teatro Abierto*³³, em Buenos Aires, durante o período da Ditadura Militar Argentina. Traduzido e encenado em países como Alemanha, Espanha, Itália e Inglaterra, percebíamos que a peça transcendia os localismos já que alude a questões de vida que acontecem em qualquer canto do mundo.

³³ Sobre esse assunto ver: http://www.teatrodelpueblo.org.ar/teatro_abierto/index.htm, acessado em 15 de Outubro de 2007.

O *Teatro Abierto* foi um movimento composto por artistas cênicos resistentes à ideologia dominante do regime militar argentino, principalmente dramaturgos, que viram pela repressão e truculência, seus espaços de atuação completamente fechados e silenciados. Sem trabalho e na necessidade de resistir à repressão e ao silenciamento de suas cenas, os artistas se reuniram, escrevendo e encenando peças curtas que refletissem a situação política e cultural do País.

A princípio, conta Diana Raznovich, *Desconcerto* foi rejeitado. Diziam que Raznovich tinha escrito um texto que não ia muito “direto” à questão pendente. Os arquivos do Teatro Abierto nos contam que, após a apresentação de *Desconcerto*, o cabaré escolhido para que se apresentassem as peças do *Teatro Abierto* (antes do início da “função” diária) foi invadido pelos militares - que o freqüentavam - tendo sido destruído em um incêndio criminoso.

Segundo Diana Taylor em *What is Diana Raznovich laughing at?* ³⁴, a autora argentina realiza um dos mais pontuais e contundentes trabalhos dramaturgicos entre a encenação do corpo feminino e o regime ditatorial. O texto trata de uma concertista de música clássica, que toca apenas a música do silêncio em função de um acordo feito com seu empresário e a sociedade de admiradores que a cerca. Irene della Porta começa a se perguntar como chegou a este ponto, como se deixou explorar através da exposição de sua sexualidade como atrativos “extras”, se tornando uma espécie de “Mulher-elefante”. Ela tem consciência do que motiva o seu sucesso, e entra em crise quando o pacto que fez com seu empresário lhe mostra o paradoxal êxito do seu

³⁴ TAYLOR, Diana. *What is Diana Raznovich laughing at?* In *Women & Performance: a Journal of Feminist Theory*. Org. Diana Taylor e Roselyn Constantino. Project, Inc. at New York University, Tisch School of the Arts, Department of performance Studies, 2000, p. 73-93. Veja também: TAYLOR, Diana. *Disappearing Acts. Spectacles of gender and nationalism in Argentina's "Dirty War"*. Duke University Press: Durham, 1997.

trabalho. O fracasso e o sucesso são aplaudidos através da representação, que questiona todo o tempo, a platéia.

Chamo-o de espetáculo / performance, por ser uma obra híbrida, que transita entre as questões da convenção teatral e os pressupostos da arte da performance. Não sei onde se encaixa. O que me interessa é discutir novas possibilidades de construção da obra artística a partir das teorias críticas (Estudos da Performance) e seus cruzamentos com a minha prática educacional. E *Desconcerto* traz para a cena artística e pedagógica possíveis indagações que possibilitam esse trânsito.

Se Irene della Porta fez um pacto com seu empresário...Qual a relevância de se montar um texto que foi encenado pela primeira vez em 1981, dentro do contexto de uma ditadura militar latino-americana? Em que cruzamento entre minha prática pedagógica e artística está inserido *Desconcerto*?

PAUSA.

II. 3 Cena 3: A formação do Grupo de Estudos Performance e o Ensino da Arte.

O grupo de estudos surgiu da minha necessidade de discutir com os estudantes de Licenciatura em Teatro questões que havíamos levantado em nossas aulas em torno do estágio na Escola Estadual Renan Baleeiro. O tempo previsto dentro do currículo escolar mostrou-se insuficiente e, assim, encontramos uma maneira de alongarmos as discussões sobre nossas práticas docentes. Isso aconteceu também pela urgência de desenvolver um espaço de reflexão e pesquisa que me ajudasse a presentificar as proposições que pensava sobre o cruzamento entre a arte e a educação, no que concerne ao questionamento sobre a inexistência de teorias críticas nos currículos

escolares em arte e de como uma abordagem artístico / educacional - através dos Estudos da Performance - poderia contribuir para a construção de tal pedagogia crítica.

Queria conversar mais com eles sobre pedagogia e performance dentro e fora das escolas. Como poderíamos trabalhar em nossos planejamentos com outra possibilidade de concebermos nossas cenas? Como subverter a ordem dos estabelecimentos de ensino e de nossos grupos artísticos? Como sugerir uma concepção crítica, pautada nas questões de raça, gênero, sexualidade, classes sociais, nacionalidade, religião, migração, colonialidade, pós-colonialização - espaços de constituição do sujeito muitas vezes exotizados ou negados em uma discussão em arte? O que os Estudos da Performance nos ajudariam em nossos construtos cênicos? E o que essas teorias contribuem para o apoderamento crítico de nossas produções culturais? O que nossos artefatos cênicos (espetáculos, performances, esquetes, intervenções...) podem sugerir no agenciamento do artista como teórico crítico?

Convidei os alunos do Módulo III e Módulo V de Licenciatura em Teatro, daquele semestre, 2007.1. Queria pessoas que estivessem dispostas e com desejo de refletir sobre suas práticas educativas e artísticas.

Abaixo, segue o meu planejamento inicial para o grupo de estudos Performance e Ensino de Arte:

Este grupo de estudos se constitui como parte integrante do meu projeto de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA Performatizando o Ensino de Arte... Quanto vale o Seu Show? (na época o chamava assim) com orientação do Prof. Dr. Daniel Marques e Co-orientação do Prof. Dr. Fernando Passos. Este projeto ainda conta com o subsídio da Bolsa de Estudos do CNPq e apoio artístico do Teatro Gente-de-Fora-Vem.

O objetivo desse grupo de estudos insere-se dentro de uma perspectiva teórico-prática que tenta através do ensino de arte criar um espaço para a discussão de uma nova abordagem pedagógica crítica em Arte. Abordagem esta que traga para a cena os educandos e os educadores, em um diálogo intenso entre os lugares que percorrem, contextos e idéias que os cercam. Os Estudos da Performance e a Pedagogia da arte da performance se constituem como fronteiras, onde uma docência artística realmente comprometida com o reconhecimento e a subversão da ordem de “valores / regras” criados em prol do apagamento das subjetividades sexuais, raciais, classistas, religiosas e migratórias que podem emergir na cena pedagógica.

O espaço educacional é construído por diversas subjetividades e tendo Paulo Freire, Peter McLaren, Henry Giroux, Charles Garoian, bell hooks, Guillermo Gómez Peña, Coco Fusco etc como interlocutores, pretendo através de um semestre com um grupo de 16 alunos de Licenciatura em Teatro da Escola de Teatro da UFBA realizar uma “prosa” sobre algumas possibilidades e contribuições que a arte da performance e os Estudos da Performance podem trazer para o ensino de arte, travando um diálogo desse espaço performativo – a sala de aula – com outro espaço performativo – a sala de ensaio. Como esse futuro educador em arte pode ter a pedagogia da arte da performance como um aliado para a construção dos artefatos cênicos e como os Estudos da Performance podem auxiliar na análise / reflexão desses construtos realizados, bem como de outras cenas engendradas pela política cultural.

Os encontros começarão em março de 2007 e se estenderão até meados de junho. Serão dois encontros semanais de 3 horas cada – segundas e quartas-feiras - das 19h às 22h, na Escola de Teatro da UFBA ou outro lugar adequado, que abrigue o projeto.

O trabalho terá uma carga horária total de 78 horas = 26 encontros, pois o projeto resultará na apresentação de performances individuais: Quanto vale o Seu Show? Representações da Subalternidade.

Os encontros serão registrados por câmera digital, fotografias digitais e relatos realizados pelo coordenador e participantes a cada encontro.

Assim, formou-se um grupo enorme, quase trinta pessoas. Sem sala, pois a Escola de Teatro passa por uma reacomodação de seu espaço, devido ao contingente de estudantes de dois currículos diferentes, consegui com muito custo para os três primeiros encontros a Sala de Maquiagem. As reuniões aconteciam às quartas-feiras, das 19h às 22h, ao invés de dois dias, como estava no planejamento inicial. Precisei cancelar o encontro das segundas-feiras por causa do Projeto Ato de 4, um espaço que agrega as investigações cênicas dos graduandos, e que tem fundamental importância como um lugar de discussões sobre a produção cênica da Escola de Teatro, e no qual muitos estudantes faziam parte da equipe de coordenação. Era fundamental a participação deles tanto no Projeto Ato de 4 como no grupo de estudos.

A maioria dos participantes sentia-se muito cansada, pois era na quarta-feira que o estágio acontecia, no período vespertino, em Águas Claras, na Escola Estadual Renan Baleeiro. Por um lado era exaustivo, ficávamos a tarde toda com os estudantes e a noite tínhamos o encontro do grupo de estudos. Mas por outro lado, podíamos no mesmo dia discutir possibilidades de reverter, de construir outras histórias, diferentes daquelas que presenciávamos e vivíamos durante o estágio. Por isso e por tantos outros motivos, muitos desistiram no meio caminho. Senti muito por cada um deles, mas era o único dia, em comum acordo, em que a maioria estaria sempre presente.

Então, convidei minha companheira, cúmplice, diretora teatral e também professora de História de Teatro e de Interpretação da Escola de Teatro, Juliana Ferrari, para cutucar, provocar, aguçar a curiosidade do grupo em torno da arte da performance e dos Estudos da Performance, localizando no tempo histórico e no espaço filosófico os apontamentos de todo esse arsenal teórico / prático de idéias e proposições.

Depois de dois encontros com Juliana e um encontro com Pedro Costa, amigo, performer, também mestrando do PPGAC, fundador e intérprete da Banda punk, funk, drag: *Solange: tô aberta*, que falou sobre seu trabalho com a Banda, e sua pesquisa sobre performances ligadas às discussões de gênero e sexualidade, percebi que precisávamos de um espaço maior, um espaço que abrigasse as nossas futuras encenações e, decididamente, a sala que ocupávamos na Escola, a de maquiagem (de 2,5m por 3,0m) era inviável.

Fomos parar na Escola de Enfermagem da UFBA - uma sala grande, mas que não tinha condições estruturais para nos receber. Pensava: desisto agora e escrevo sobre outra coisa ou vamos continuar de qualquer maneira? Acredito que os estudantes salvam nossas escolhas. Expliquei a situação e juntos decidimos que iríamos à sala da Escola de Enfermagem. Não podíamos parar e como não tinha outro lugar, ficamos por lá mesmo. Trabalhamos um semestre inteiro. O que fizemos?

PAUSA.

II. 4 Na orgia das cenas: um show de variedades.

Não paro de chorar sentado na poltrona de minha casa, depois de mais um dia de ensaios.....*O que eu vou fazer? Eu não sei. Eu acho que não sei mais fazer nada. Eu*

não sei fazer o que você quer que eu faça. Eu acho que desaprendi a fazer teatro. Você pede uma coisa e eu acho que entendo, mas quando faço você diz que não é... Aos soluços tento dizer mais alguma coisa, achar alguma coerência naquilo que estava acontecendo... Eu quero fazer! Eu só sei fazer isso na minha vida! Recostado no colo do meu amor, choro, soluço, não sei... Eu amo o que faço, eu não conseguiria ser outra coisa se não fosse ator.

Em outra sala, da Escola de Teatro da UFBA, a minha educanda também chora... *Eu não sei. Eu não sei o que fazer com aquelas crianças...adolescentes, sei lá. Eu queria saber, olhar para cada uma delas e dizer o que podemos fazer juntos, mas eu não sei. Sentimento de incapacidade, é isso que eu sinto. Silêncio... silêncio e mais lágrimas são vistas por todos na sala. Elas gritam, se batem e eu fico olhando tudo aquilo e não sei como me comportar. E o teatro? Não dá tempo de se pensar nisso. Também vertem lágrimas dos meus olhos, eu não sei o que dizer e o que fazer... mas eu sou o professor, eu deveria saber.*

Nesses momentos, Irene della Porta diria que, às vezes dá vontade de partir, de não voltar. Às vezes dá vontade que o tempo confortavelmente passe. Às vezes dá vontade de ficar aqui dentro, com vocês.³⁵ Loucura, desistência, desaparecer como em um conto de fadas em que, tomando uma poção mágica, você se evapora para materializar tempos depois, em outro lugar, bem distante daquele incerto e inseguro.

MEDO.

Realmente, não sabia o que fazer a uma semana da estréia de *Desconcerto* em Outubro de 2007 no Teatro Gregório de Matos, em Salvador. Não imaginava que enveredar por outras questões relacionadas com a minha produção artística pudesse

³⁵ *Ibidem* 3.

desestabilizar o meu lugar tão bem assegurado, até aquele momento, de ser ator. Um ator privilegiado por ter aprendido a construir vários personagens, criar treinamentos específicos para potencializar as suas técnicas vocais e corporais e sempre muito bem elogiado por sua atuação. Um ator que aprendeu a arte de interpretar, mas não cogitou desaprendê-la, ou melhor, desarrumar as regras / cânones representados pelas técnicas, treinamentos, um virtuosismo sempre apreciado e bem visto pela cultura teatral hegemônica que, até então, elegera como minha.

Agora eu me via na condição de um sujeito que não conseguia se reconhecer na sua própria cena. Não percebia, até aquele momento, enquanto propositor de construtos cênicos o quanto deveria trazer para a cena a minha subjetividade, mas de uma maneira diferente daquela em que estava acostumado. Não podia mais escondê-la atrás dos personagens, utilizando-a para preencher, rechear as lacunas deixadas pela dramaturgia, precisava encontrar atrás dessas máscaras de tantos personagens o André / sujeito que deseja e que pensa, e compartilhar, ao invés de se retirar do espaço da criação. Pode até parecer estranho, mas essa linha tênue de compreensão e reflexão sobre a arte do ator requer sutis percepções: é muito cômodo “emprestar” os sentimentos e desejos aos personagens, salvaguardado por uma estrutura cênica convencional ao invés de “deixá-lo ao seu lado” e até de desistir dele. Eu sei que muitos já fizeram e problematizaram a posição do ator / personagem / platéia, mas estávamos com uma estrutura convencional de texto e o que nos interessava era como as questões abordadas, mesmo dentro de uma estrutura convencional, poderiam revelar suas demandas e inverter posições no agenciamento do artista e do espectador.

Comecei a entrar em pânico e isso se estendia também na minha condição de coordenador dos estudantes / estagiários. Uma ação está atrelada à outra de maneira

contundente. Percebi que estava fugindo da responsabilidade de me questionar, contestar minhas próprias convicções. Então, não podia propor uma pedagogia de crítica radical em arte se a minha prática / teórica artística se construía presa a determinados conceitos fechados e até aquele momento, nem eu os reconhecia assim. Tinha que, juntamente com os meus educandos e o Teatro Gente-de-Fora-Vem, problematizar que ninguém está imune e protegido, e essa contestação é dolorosa, quando se propõem desenvolver atividades artísticas e educacionais pautadas em um posicionamento crítico. Eu não podia fugir disso, não podia escapar de mim mesmo.

Em várias de nossas conversas, e muitas delas chegaram a brigas, Juliana apontava pontos nevrálgicos no meu pensar teatral. Questões que sempre achei que estavam respondidas, mas que ressurgiam mostrando-me o quão precárias se fazem nossas “certezas” e afirmações. Para indagar o Outro (espectador, teatro “convencional”, aluno, colega) é necessário que nos questionemos a nós mesmos da mesma maneira.

Juliana: André, você quer o quê com isso? Por que você quer fazer esse texto? Você não é mulher, não interessa reproduzir esse feminino. Não adianta fazer a encenação desse feminino. A discussão está em outro ponto.

André: Eu sei, mas ao mesmo tempo em que não devo fazer a mimeses de uma mulher, eu não sei como apresentar as questões pertinentes a esse universo.

Juliana: Traga para a cena a sua condição e percepção de sujeito artista e educador, dialogando com o silêncio imposto pelo pacto que Irene, empresário e o público fizeram. Você não está protegido de enveredar pelo mesmo caminho. Coloque-se mais!

André: Eu não estou sendo arrogante em tratar desses assuntos, em achar que devo e tenho legitimidade para discutir a ética, a posição e escolhas de outros artistas?

Essas eram algumas das discussões que tínhamos em como tratar e trabalhar esses assuntos, importantes e necessários, na construção da cena. “Traga para a cena as suas percepções, a sua subjetividade, seus desejos...Coloque-se!” Essa frase ficava martelando na minha cabeça como um desafio que não sabia por onde começar. Não podia me esconder mais por detrás das técnicas e treinamentos que aprendi muito bem a fazer. Trazer para cena a minha subjetividade e minha condição de homem branco, hetero, classe média, intelectual, professor e artista era fundamental para enveredar por outra produção cultural.

Esses questionamentos que eu e Juliana levantávamos em casa e nos ensaios vinham de uma tentativa de estabelecer uma forte relação com questões ligadas às culturas subordinadas e à forma como o corpo é censurado nesses espaços, temas recorrentes em nossos debates e, nesse caso, em *Desconcerto*, com a repressão exercida pelos regimes políticos sobre o corpo feminino, pelo policiamento desse corpo e o seu silenciamento que ainda ocorrem em muitas circunstâncias, mas atualmente se organizam mais na esfera econômica.

Em certo sentido perguntava-me se eu era o Outro. Percebi que estava sempre confrontando minha própria condição na cultura dominante, que me coloca em um lugar privilegiado, na qual se apresentava como parte integrante da problemática exercida sobre as minorias em desvantagem. Isso desenvolvia em mim um sentimento e uma apreciação reflexiva de meu trabalho. Até que ponto, inconscientemente, estava conspirando para reproduzir a supremacia machista? E será que estava reafirmando, de maneira presunçosa, valores e regras de uma produção artística baseada somente

no lucro a qualquer custo? Ah, que medo de fazer alguma coisa que não devia ser feita. Essa linha é sempre muito tênue.

Parecia tão fácil falar e discutir sobre as fronteiras da arte da performance e do teatro e como o corpo pode operar na descolonização de conceitos engendrados pelas culturas dominantes para os meus educandos, através de nossas discussões em sala de aula, nos encontros do grupo de estudos, pelos textos lidos, vídeos, produções de cenas, enfim, conversávamos sobre as diferenças da performance e do fazer teatral de maneira contundente e divertida. Por que será que aquela montagem estava sendo tão massacrante? Por um momento pensei que esse trânsito entre a sala de ensaio e a sala de aula, que acredito e defendo em minha atuação, estaria interrompido por alguma barreira que não conseguia perceber.

“A ontologia da performance dá-se unicamente no presente.”³⁶ Essa frase me perseguia o tempo todo quando parava para pensar em como resolver o problema chamado *Desconcerto*. A horizontalidade nas funções do trabalho, as leituras, as conversas com outros colaboradores / artistas começaram a se mostrar mais necessárias e fundamentais do que os treinamentos, os ensaios de portas fechadas. Eles ficaram para outro momento apropriado.

Algo que não é um acorde em ré maior faz vocês esquecerem que estão no silêncio desta sala, pedindo-me que os retire desse fragmento patético da realidade que consiste em ser o mesmo todos os dias, despertar e ter a mesma mãe. Por que vocês vêm?³⁷

Outra grande pausa.

Eu me sinto convidado e instigado pelas teorias críticas dos Estudos da Performance e por alguns pressupostos da arte da performance, mas deparar-me com

³⁶ PHELAN, Peggy. *A ontologia da Performance: representação sem produção* in Revista de Comunicação e Linguagem. Lisboa: Edição Cosmos, 1997, 171.

³⁷ *Ibidem* 3.

meu processo artístico / educacional, olhando realmente para o espectador - e ele ali na minha frente, ambos sem sabermos para onde ir - fez com que eu congelasse de medo. Criar comigo, no momento do aparecimento da minha / nossa performance, o nosso próprio desaparecer. Medo de perder todas as minhas pretensas “habilidades / técnicas”, minhas elogiadas atuações, minha promissora “carreira” artística.... *E comentam: que pena, uma artista da sua categoria. Que tocava tão bem. Comentam enquanto comem e eu os vejo comentar e rirem e os vejo comprar entradas e lotar essas salas e colaboro em meu suicídio que também é um crime.*³⁸ Como Irene della Porta, precisava me olhar no espelho e perguntar o porquê de tudo isso, desvencilhar-me de conceitos e idéias que estavam fixados, enraizados no meu corpo de intérprete.

Como fazer para que todo o arsenal técnico e teórico de uma formação teatral cedesse espaço para outra relação proposta pelas teorias / práticas da arte da performance e dos Estudos da Performance? Como revelar o meu corpo, minhas marcas, meus desejos, cicatrizes e idéias para o espectador? Onde está o personagem nessas horas que tanto preciso? Será que não vai “baixar” nada?

Como disse anteriormente, *Desconcerto* é um espetáculo híbrido. Em um primeiro momento a presença de Irene della Porta, com seu belo vestido longo pérola, envolta em jóias, em um *scarpin* também perolado, recebe o público e o agradece pela gentil presença, ao som de muitos aplausos, criando uma atmosfera de ilusão, de glamour que toda diva proporciona. Mas com o passar do tempo, essa atmosfera onírica, com seu piano de cauda, um lindo piano de arame, oco, com seu tocar silencioso, vai cedendo espaço para outras relações e revelações - que se fazem

³⁸ *Ibidem* 3.

urgentes e necessárias - um misto de Irene, André e público. E é nesse momento que corro como louco para algum esconderijo, seja de minhas técnicas, seja de minhas leituras sobre a arte do ator. Tento me refugiar em algo que conheço.

Pode voltar já! Ouço ao longe a voz de Juliana me intimando, me chamado severamente. Eu, André, ator, sou convidado a entrar nessa arena, a mostrar e revelar minha subjetividade. Como é fácil pedir aos outros!

*Senhoras e Senhores, mais um episódio de sabotagem, na longa fila de episódios de sabotagem que me perseguem, desde que vocês e eu tentamos de alguma maneira dar este concerto.*³⁹

Era assim que me sentia enquanto ator, sabotado por mim mesmo, pela direção de Juliana, como *Prometeu Acorrentado* esperando a cada nascer do sol, o pássaro que tira mais um pedaço de seu órgão. Juliana, o público, Stanislávski, Barba, enfim, todos eram o pássaro e eu, o pobre Prometeu!

Esse árduo e difícil diálogo comigo mesmo, com os meus educandos (estagiários da Renan Baleeiro), e meus companheiros no grupo de estudos, sobre a possibilidade de uma pedagogia de crítica radical pelos Estudos da Performance, foi se revelando trabalhosa na medida em que nos obriga a assumir, de alguma maneira, posturas políticas e culturais, perante nossa produção artística e educacional.

Lembro-me que ao final da apresentação de *Desconcerto* no Teatro Vila Velha, pelo I Festival de Teatro da Bahia, uma das minhas educandas em Licenciatura e participante do grupo de estudos veio até Juliana: *Tá tudo aí. Tudo o que vocês falam, tá aí, tá no espetáculo.*

³⁹ *Ibidem* 3.

Trago esta cena, depois de uma temporada no Teatro Gregório de Matos e algumas apresentações na Residência Universitária I, porque é nisso que reside essa escrita: busca legitimar uma pedagogia da arte da política, que considera práticas e teorias críticas dentro do espaço artístico-educacional.

Esta escrita se dá por perceber a minha atuação de educador e artista no espaço fronteiro da arte e da educação. Não excluo a possibilidade de especialização, tanto no campo teórico como no prático. Existem teóricos e práticos das artes cênicas interessados em investigar e aprofundar, criticamente, esses espaços de atuação nas especificidades que cada um requer e não trabalham na perspectiva de estabelecer suas atividades na fronteira. Mas desejo, neste trabalho, encenar como artista / educador a fronteira, a “orgia” de corpos teóricos / práticos que se constituem quando entendo que teorias e práticas são indissociáveis e que a atividade do artista e do educador não são unicamente, excludentes uma da outra, mas podem se organizar no encontro, no cruzamento desses campos de atuação.

Também era assim que minha educanda pensava e queria desenvolver sua prática pedagógica e artística, mas quando chegava quarta-feira, dia do estágio na Renan Baleeiro... ah, às vezes era um sofrimento e uma vontade de desistir. É claro que minha posição de professor coordenador me privilegiava, pois meu contato era indireto com os estudantes da Renan.

Olha, tem horas que a gente não sabe o que fazer. É tanta violência que se organiza dentro do espaço escolar, que qualquer ação é anulada logo em seguida por outra que te joga na cara a incumbência desse sistema escolar em anular as subjetividades e os desejos de cada um de nós (estudantes e professores).⁴⁰

⁴⁰ Depoimento da licencianda M. O., em sala de aula, pelo estágio na Escola Estadual Renan Baleeiro.

Decidimos, falo no plural pois me incluo nessa decisão junto com os estudantes / estagiários, que duplas ficassem encarregadas de planejar o curso e as aulas para cada turma, naquele semestre. Lembro que na primeira reunião que tivemos, antes do início dos encontros com os estudantes da Escola Estadual Renan Baleeiro, os estudantes / estagiários solicitaram, com certa insistência, o(s) modelo(s) de planejamento que iríamos adotar, como faríamos para saber preencher o plano de curso, o plano de aula, enfim, todos os formulários e papéis necessários para auxiliar na organização efetiva das metodologias de ensino e documentar o desenvolvimento do trabalho do educador em sala de aula. Na realidade, nunca acreditei que essas planilhas e formulários pudessem me dar alguma coisa além das suas funções pragmáticas de organizar o pensamento do educador e planejar o desenvolvimento dos conteúdos da disciplina, mas sabia manuseá-los devido à minha prática docente na rede pública e particular de ensino e às aulas de Didática no Instituto de Artes da UNESP, e como o pedido dos educandos se mostrou urgente e estava, justamente, na função de professor de Didática e Prática Pedagógica em Teatro, precisava considerar esse material, levá-lo para a sala de aula e , assim, discuti-lo através de uma análise crítica.

Fui atrás desse material e, a cada página que eu lia, a cada texto fotocopiado que separava para discutir em sala, mais ainda acreditava que

o uso comum de objetivos pelos professores reflete por uma busca de certeza e controle técnico do conhecimento e comportamento. Os professores, freqüentemente, enfatizam procedimentos de administração de sala de aula, eficiência e técnicas de como fazer que, em última análise, ignoram uma importante questão: Por que este conhecimento está sendo ensinado?⁴¹

⁴¹ MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Trad. Lucia Pellanada Zimmer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977, p. 201.

O problema não está na organização dos conteúdos, pelo contrário, é fundamental a organização do pensamento no que concerne aos conteúdos e suas exigências com o conhecimento e com o educando, mas a insistência do sistema de ensino em enfatizar a necessidade de saber preencher, escrever objetivos, fazer cronogramas ultrapassa, na maior parte das vezes, o interesse do educador em conhecer os seus próprios educandos. Pensei comigo mesmo: já que as coisas se apresentam assim e a formação educacional / artística desses estudantes, até então, se organizou dessa maneira, vamos elaborar nossos planejamentos, preencher nossos formulários e ver o quanto de realidade e de diálogo isso tem.

Somente alguns se perguntavam quem eram os educandos, as possíveis questões suscitadas pelo espaço que ocupavam, a comunidade de Águas Claras, a escola e os trabalhos em arte que já são realizados ali etc. Enfim, depois de todas as planilhas necessárias, nossos planejamentos estavam assegurados pela legitimidade de nossos formulários preenchidos. Chegou o grande dia de conhecer a escola. Fomos, então, para Águas Claras.

O Diretor, Prof. Malaquias, recebeu-nos com grande afeto, cedendo para o ensino de artes o espaço de duas aulas semanais, além das aulas regulares já existentes, por achar de fundamental importância o contato com a linguagem artística dentro do espaço escolar. O trabalho realizado pela outra professora se direcionava para as artes visuais, e as aulas suplementares pretendiam estender o ensino de artes às outras linguagens, como o Teatro. Era a primeira vez que estavam estagiando, e para muitos daqueles estudantes de Licenciatura em Teatro era o primeiro contato com o educando em sala de aula, através de um ensino formal.

A sala dos professores era o nosso ponto de encontro, antes e depois do término das aulas. Cada dupla se dirigiu para as suas respectivas salas, a direção apresentou-os. Pois bem, todos a postos! Tempo contando. Tic...Tac. Fiquei quieto na sala dos professores. *“Qualquer coisa gritem, que estarei aqui”*, disse eu ao se direcionarem para suas salas. Queria que tivessem autonomia para resolverem as questões que surgissem com seus educandos, cumplicidade com o colega que dividia o estágio e, sobretudo, companheirismo nas decisões que tomássemos.

Eu nunca esqueci a cara com que cada um voltou para a sala dos professores no final daquele primeiro dia. Era um misto de fantasia, desejo com angústia, frustração e muito cansaço. *Que bagunça! Bagunça não. Uma bomba atômica!* Mais de 40 estudantes por sala. Salas sem condições de abrigar as aulas de teatro. Não havia como sentar-se no chão, muita poeira, grades nas janelas, pouca iluminação. Águas Claras fica na periferia da maior cidade do Nordeste brasileiro. A infra-estrutura e as condições de acesso aos serviços básicos, como saúde, educação, moradia se tornam empreitadas de uma população que precisa buscar assistência médica no centro de Salvador, que utiliza um transporte público sucateado, levando 2 horas para chegar ao destino pretendido. Os estagiários também levavam esse tempo para chegar até a escola e quando voltavam, na hora do trânsito pesado, a única saída era se espremer no ônibus e esperar o tempo passar na BR 324, acesso às Águas Claras. As condições precárias do ensino, de moradia, falta de emprego, alimentação adequada, estabelecem relações difíceis dentro do espaço escolar. As questões sociais, políticas e culturais estão presentes e constroem a cena pedagógica e lidar com essas profusões e questionamentos modifica o desenvolvimento e prosseguimento dos trabalhos em educação. Quantas vezes pensei em desistir ou deixar meus educandos sozinhos e

ficar esperando na sala de aula da Universidade. Eu sabia que estávamos, naquelas circunstâncias, em uma posição de privilégio. Por quê?

1. Não tínhamos vínculos anteriores com a Escola e com os estudantes. O estágio não era remunerado e nem continuado, já que acabaria no semestre seguinte, tendo assim liberdade para conhecer e trabalhar o que quiséssemos com aqueles estudantes;
2. Teríamos somente um semestre. E a urgência de conhecer e desenvolver o trabalho em teatro era predominante. Isso gera surpresas e satisfação, mas também gera frustração em quem confiou e se disponibilizou para os trabalhos e, principalmente, o investimento de credibilidade nas relações entre educandos e educador;
3. Não podíamos condenar os profissionais que ali estavam, a mais tempo do que nós, mesmo não concordando com procedimentos adotados. Era necessário agir com ética para conhecer um pouco do espaço de atuação daqueles sujeitos, e por isso não teríamos condições de auferir qualquer afirmação pelo tempo restrito na escola, mas sim indagar, através de nossa posição em sala de aula, outras maneiras de produzir conhecimento no desejo do encontro com o Outro, que poderia ao menos, suscitar nos educandos questionamentos acerca de suas atitudes e a dos professores e como sua participação é primordial na tentativa de se mudar alguma coisa dentro daquele panorama educativo;
4. O nosso lugar, vindos de uma Universidade pública gera também espaço de poder frente a uma indigência dessa população. Uma população de estudantes, na qual poucos concluirão o Ensino Fundamental e Médio por motivos sócio-culturais diversos e o acesso a uma Universidade fica restrito e longínquo. Então,

estar naquela condição me fez pensar, cuidadosamente, como eu e os estagiários devíamos construir as aulas de teatro com o máximo de contribuição daqueles estudantes;

Tudo o que tínhamos planejado, escrito nos formulários, planos de aula entregues para eu guardar naquele primeiro dia, estipulando o tempo de cada exercício, os objetivos, a descrição dos afazeres, a metodologia escolhida, tudo foi por água abaixo.

Já havia proposto que nos reuníssemos, anteriormente, a cada encontro do estágio para conversarmos sobre o que a dupla de estudantes / estagiários estava pensando em desenvolver com seus educandos, e quais eram as percepções e estratégias para o andamento das aulas. Cada encontro que passava, além daqueles que tínhamos na Escola de Teatro posteriores ao dia do estágio, tornava um exercício de questionamentos, de dúvidas, de novas idéias e desabafos. Isso começou a me interessar.

Eu não consegui mais. A minha parceira até consegue, mas eu não sei se quero continuar. Eu fico pensando por que é tão demorado o estágio, ele só aparece no 5º semestre. Passamos semestres estudando como faremos ao encontrá-los, criamos estudantes idealizados e quando chegamos, eles não nos querem. Eles logo querem saber se a disciplina vai contar como nota ou se vai reprovar... Tudo é negociado pela presença da punição, do castigo.⁴²

Nós estávamos em uma escola da periferia de Salvador, com estudantes da classe baixa, muitos com pais desempregados, poucos assalariados, trabalho informal, negros – lembre-se que o bairro é um remanescente de quilombo reconhecido - na sua grande maioria mulheres e tínhamos à nossa frente um grande desafio: entender o porquê dos educandos se reconhecerem muito mais em suas práticas sociais fora da escola, como na cultura da rua do que em sala de aula? Por que preferiam sair das

⁴² Depoimento da licencianda G.R., em sala de aula, pelo estágio na Escola Estadual Renan Baleeiro.

salas de aula para jogar bola na quadra ou ficar nos pátios conversando e cantando, do que nas aulas de teatro? Tínhamos o contato com alguns estudantes que faziam parte do Movimento de Hip-Hop na comunidade de Águas Claras. Por meio deles, entendi um pouco o motivo, que levava aquele grupo de estudantes a preferir se reunir em um canto da escola do que ficar na sala de aula. Das nossas conversas percebi que se constituía de uma tentativa de lutar contra o desmantelamento de suas identidades de rua e o controle de suas paixões e desejos. Quando a escola determina que aquilo que o identifica como sujeito não é considerado como produção cultural e muito menos produção de conhecimento, seus corpos são negados e sua subjetividade é anulada para que o educando não tenha sonhos e fantasias, ambas fundamentais para a construção uma nova organização social.

“Nós não estamos levando cultura para eles! Pensar assim é abjeto!” Muitos dos projetos realizados pelos órgãos públicos e organizações não-governamentais levam em suas justificativas a necessidade de “dinamizar a cultura nas periferias”, mas elas já estão repletas de manifestações culturais. Talvez não sejam aquelas requeridas e permitidas pelo aparelho ideológico do Estado e, por isso, a necessidade de mapeá-las, negá-las, implantado as aceitáveis, para que a sua força de contestação seja controlada.

A escola como mais um dos aparelhos ideológicos de orquestração dos valores de conduta do sujeito faz com que muitos estudantes desistam do processo educacional, pois não se sentem, na maioria das vezes, convidados a participarem das ações e muito menos, reconhecidos nelas. Muitos desistem de estudar porque essa desistência também é uma forma de lutar contra o regime de opressão organizado pelas instituições de ensino. Isso gera a redução das perspectivas do estudante e

assim se cumpre o ciclo vicioso do regime capitalista, que o expulsa da escola, mas o quer como membro da força de trabalho, como mão-de-obra barata e despreparada, “zumbis” na linha de produção, mostrando incessantemente que as imagens de sucesso produzidas pela cultura dominante estão fora do alcance de suas mãos. É lógico que essa constatação é feita por doses homeopáticas e a organização social é tão bem planejada que não sobra tempo para pensar nisso. Não percebemos que aquilo não nos pertence, mas somos convidados constantemente a desejar cada vez mais, pela política do consumo, aquilo que algum dia poderá ser nosso. Esse querer que expressa poder vira uma sanfona de frustrações e possibilidades imaginárias, massacrando qualquer iniciativa de mobilização e conscientização do poder de nossas subjetividades.

Lembro que uma das duplas de estudantes / estagiárias propôs aos seus educandos que trouxessem o que quisessem para a aula de teatro, com uma única recomendação, que aquilo a ser trazido devesse ser importante para cada um deles. E isso seria compartilhado por todos. Nesse dia alguma coisa mudou. Esse encontro proposto pelas estagiárias propiciou um conhecimento das identidades ali presentes em sala de aula e nos permitiu conhecer as histórias, desejos, sensações de cada um daqueles estudantes.

A presença do autoritarismo e qualquer condução arbitrária à liberdade de falar, de agir, de sorrir, chorar, dar uma gargalhada, restringe as subjetividades e desejos em se apresentarem. “Os próprios corpos dos estudantes tornam-se locais de luta, e a

resistência passa a ser um modo de ganhar poder, celebrar o prazer e lutar contra a opressão na historicidade vivida do momento”⁴³

Lembro que neste dia uma educanda, de 15 anos, contou pela primeira vez à turma, como tinha perdido seu primeiro filho e estava esperando outro. Chorou. Ela chorava muito e no final abraçou uma das estagiárias e disse que nunca tinha contado isso a ninguém na escola. E nunca pensou que contaria dentro da sala de aula. Nesse dia apareceram poetas, cantores de hip-hop, evangélicos, candomblecistas, eles foram despontando um a um, com suas diferenças e questionamentos, e era tão surpreendente o que cada um trazia e contava de suas vidas!

O movimento do Hip Hop despontou com toda força, e já havíamos percebido pelas rodas que se formavam nos cantos da escola, que muitos de nossos estudantes participavam desses grupos pelas letras e músicas que ouvíamos pelos corredores e nos inícios das aulas. Músicas que traziam sentimentos de contestação, reivindicação e criavam possibilidades de reconhecimento como sujeitos atuantes em suas práticas culturais e políticas. Dizia em nossas reuniões: *Gente vai escutar o Hip Hop dos nossos estudantes, em nossas aulas de teatro. O que eles estão querendo dizer e, a partir disso, estabelecer diálogos e construir outras metodologias.*

A Pedagogia Crítica desafia os multiculturalistas conservadores que desejam que a escola repasse, reproduza a grande herança cultural da América e da Europa, sem uma análise crítica de suas práticas sociais e culturais e, de quanto está impregnado em seus discursos uma ideologia mercadológica e preconceituosa da arte na educação.

⁴³ McLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Trad. Lucia Pellanada Zimmer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977, p. 221.

O corpo e a sexualidade. Porque será que a sexualidade desponta com tanta força dentro de nossas cenas pedagógicas e artísticas?

O que querem de mim? Querem desentranhar verdades ocultas? Querem ver-me assim, mas disfarçam? Sabem mais dessa Irene della Porta antes do que agora? Agora que me vêem assim, despojada até de meu alento, sabem mais de mim do que antes? O que é uma pessoa? Quem sou eu? O que é o êxito? O meu nu traz êxito? O que é uma mulher? O que é uma mulher nua? Um esqueleto pelo ar, com sua frágil membrana vital? O que é um piano se não soa? ⁴⁴

Irene della Porta surgia das minhas percepções, dos meus desejos enquanto intérprete que buscava junto com Juliana entender a ingerência sobre o corpo feminino e sua encenação na sociedade de consumo. “Não! Parem com isso! Temos que dissociar a naturalização do sexo da performatividade do gênero”, gritava Fernando Passos do outro lado do telefone. Novo alívio.

A minha cegueira em não perceber que a *mimeses* do feminino reiterava o sexo e o gênero como naturalmente constituídos. Sexo e gênero são constituídos cultural e politicamente. Colocando um homem travestido em cena, podíamos discutir questões relacionadas com a Teoria *Queer*, as drags, os travestis, os intersexos. Judith Butler em *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”* ⁴⁵ diz que se o gênero performatiza o sexo, então, não se pode separar uma coisa da outra. Não existe sexo separado de gênero. O sexo é absorvido e transformado pela performatividade do gênero e ambos se constroem reciprocamente nessa encenação, pois não há uma coerência entre anatomia, identidade de gênero, desejo e prática sexual. O que há são cobranças médicas, jurídicas e sociais impostas para a criação de um gênero inteligível.

⁴⁴ *Ibidem* 3.

⁴⁵ BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”* in *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, trad. Tomaz Tadeu da Silva. Org. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2001. Sobre esse assunto ver também da mesma autora: *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*, trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

De acordo com Butler, o gênero deve ser visto como um ato performativo, na medida em que sendo uma ação pública, encena significações socialmente e estabelece o sujeito através de palavras, gestos e atos que criam uma realidade. Dessa maneira, performatizamos diversos atos cotidianamente que contribuem, ao serem repetidos, para manter a divisão binária dos gêneros.

Irene, pianista como você há muitas, dizia-me meu empresário. Mas Irene della Porta não tocando vai haver uma só. Há momentos na vida que marcam a diferença. Instantes secretos que destroem tudo o que passou, todas as verdades próprias. Instantes em que se aceita perder, crendo que se vai ganhar. Qual era a minha cegueira? ⁴⁶

No âmbito da história e da cultura se constituem as identidades sociais, não somente aquelas relacionadas com o gênero, mas com a raça, a nacionalidade, a classe social, a religião etc. Poderiam me perguntar por que será que falo tanto, ao longo dessa escrita, sobre a negação da alteridade pelas negociações das políticas culturais dominantes, que ignoram as diferenças e tentam homogeneizar os corpos? Por que será que repito tanto os cuidados que devemos ter ao desenvolver cenas que não reproduzam um status normatizador e colonizador do gênero, da classe social e da raça? E por que essas teorias contribuem para um posicionamento crítico, se reconhecidas e aceitas dentro do processo educacional?

O corpo se apresenta como espaço de regulação e inscrição de normas que reprimem e classificam sua conduta, através de um padrão pré-estabelecido pelas funções políticas, econômicas e culturais da sociedade, agendando-o em um binarismo de aceitável / não-aceitável. Regular o corpo do educando e do artista através da imposição de regras de comportamento ditas “aceitáveis” pela sociedade, retira da sala de aula / sala de ensaios os desejos que movem esses corpos. A interpelação que

⁴⁶ *Ibidem* 3.

sofremos, quando nos classificam como homem, mulher, gay, lésbica, transexual, rico, pobre, analfabeto, negro, classe média, oriente, ocidente etc pelos escritos da encenação da Lei, são inscrições profundas na psique e na vida social de cada um de nós.

É pelo corpo que construímos as relações. É pelo corpo que as relações de raça, gênero e classe se organizam e se desenvolvem ao longo de nossa história. E quando nos ausentamos de questioná-las e aceitamos os padrões de comportamento associados às desculpas patológicas, cientificistas e biologizantes, imprimimos rótulos de “estranhos”, “anormais”, “diferentes”, segundo o olhar de um “homem universal” que se senta em sua mesa, pega seu bico de pena e define o que deve ser ou não recomendável para o bem-estar social. Ele escreve com letras garrafais que tudo que se diferencia de seus próprios atos, tudo que não se enquadra dentro do referencial de seu comportamento deve ser negado e esquecido.

Os aparelhos Ideológicos de Estado, como a Família, a Igreja, a Cultura e a Escola, investem suas marcas na produção de corpos que reiteram identidades e práticas sociais hegemônicas, realizando uma pedagogia que subordina, nega e recusa a pluralidade de identidades. As lutas pelo reconhecimento dos corpos subalternos, renegados pela ordem do capital, desafiam esse processo educacional e artístico.

Na sala do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Renan Baleeiro, as estudantes / estagiárias propuseram um jogo que consistia em os educandos ficarem em uma roda, sentados em suas cadeiras, sendo retirada uma cadeira do total de participantes, para que este iniciasse o jogo. Esse sujeito deveria dizer algo, alguma característica em comum das pessoas sentadas, como por exemplo “blusa amarela”, e assim por diante, todos que estivessem com essa característica teriam que mudar de

lugar, inclusive quem sugeriu a característica também deveria achar uma cadeira para se sentar. Isso fazia com que sempre alguém ficasse no centro. Então, essa pessoa escolhia alguém e dizia uma qualidade que via no colega e depois, reiniciava tudo novamente.

Em uma segunda etapa proposta pelas estudantes / estagiárias, os educandos, ao invés de uma qualidade, deveriam dizer algum “defeito” ou melhor dizendo, construir uma crítica ao colega, já que estudavam há muito tempo juntos. Lembro-me que um menino escolheu uma garota e quando foi solicitado para dizer um “defeito” dela, ele arrematou: *Ela é escura, professora!* Silêncio total na sala! Todos que estavam ali, exceto eu e as minhas educandas, eram negros, inclusive ele. Todos se entreolharam. Eu não sabia o que fazer. Decidimos, então, conversar sobre o que ele tinha dito, alguns estudantes ficaram indignados e isso gerou uma conversa tensa, mas urgente e necessária. Depois de algum tempo, ele se desculpou e disse que, como não sabia o que falar, tinha dito aquilo sem pensar.

“Aprendemos desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero, de raça e de classe admitidos na cultura em que vivemos.”⁴⁷

Nunca direcionei ou sugeri quais seriam as questões que poderiam ser abordadas em cena, tanto no meu trabalho com os estudantes / estagiários como nas discussões do grupo de estudos. Mas é necessário perceber a relação de cada sujeito com seus desejos, prazeres, frustrações e, sobretudo, a repressão vivida em uma sociedade que presa pela higienização e cuidado do corpo, o culto da boa forma e da

⁴⁷ LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da sexualidade* in O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Org. Guacira Lopes Louro. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2001, p. 113-123.

saúde, fazem com que se invista sobre os corpos uma normatização que, de acordo com as diversas imposições sociais, constroem corpos pelos critérios da estética, higiene e moral dominantes. Procuramos reconhecer e aceitar aqueles que através de processos ou rituais inscreveram em seus corpos outras marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação.

As falas que lerão a seguir foram ouvidas e presenciadas em situações diferenciadas. A primeira faz parte de uma performance realizada no Grupo de Estudos Performance e Ensino de Arte; A segunda é uma confusão de vozes entre o término do intervalo e a volta dos estudantes da 6ª série para a sala de aula. Coloco-as aqui para evidenciar essas questões acerca da sexualidade e do gênero que determinam relações de poder e que não devem ser tratadas, de acordo com o PCN, como algo relacionado somente à higienização do corpo, prevenção de doenças e formatação do educando para uma conduta sexual aceitável.

1. Àquela altura do campeonato pensava em desistir, mas não podia, pois havia ido longe demais. Mudei a proposta e pedi que alguém viesse, não para me bater, mas sim para bater com o cinto no chão, emitindo o som enquanto eu ficava em um canto perto das janelas da sala, de costas, me masturbando.

2. Sabe professor, esse menino aí é veado, ele é bicha. Você é bicha!
Sou sim é daí. (barulho geral)

Não podemos negar e classificar essas situações como falta de educação ou desvio de comportamento. Não podemos realizar práticas artísticas e educacionais que negligenciem a reflexão em suas cenas e rotulem essas ações como algo de “anormal”, “estranho”, desconsiderando cada gesto, palavra, pensamento, cochichos desenvolvidos em sala de aula, nos corredores, nos pátios e que aniquila as subjetividades controlando seus dizeres e pensamentos, formatando-os para

responderem somente àquilo que é apropriado pela moral e em respeito às normas sociáveis.

O nosso corpo é construído historicamente e politicamente a todo instante. Não é um dado acabado. Os grupos sociais se organizam por políticas culturais e se constituem através de representações divergentes e contraditórias, mas todas produzem efeitos sociais. O problema está na medida em que alguns desses efeitos são escolhidos e deixam de ser considerados como representações e, são tomados como a realidade.

A normatização se impõe a partir dos grupos sociais classificados como “normais” (em gênero, raça, classe social, religião, nacionalidade), e que se acham no direito de falarem pelos e sobre os Outros. Apresentam como padrão sua própria estética, sua ética, seus comportamentos sociais e se arvoram na prerrogativa de representar (pela negação e subordinação) os demais grupos, inclusive em práticas cênicas.

Por isso todas as questões e ações que lutam contra a subordinação das representações e as inscrições de corpos na subalternidade devem ser politicamente incitadas e promovidas em nossos espaços de atuação. Como sou ator e educador é nesse espaço, o da cena pedagógica e artística, que os corpos devem ser questionados e repensados.

Quando apresentamos o ensino do teatro dentro da Renan Baleeiro, imediatamente muitos professores, principalmente os homens, se perguntaram pela importância e função daquilo. Os próprios estudantes questionavam o espaço da arte, afirmando que o teatro e a dança seriam um local de corrupção da moral, enfim, em

outras palavras – ouvidas nos corredores - bem resumidas e enfáticas: “da veadagem e da putaria”.

Teatro é coisa de veado. Meu pai disse para eu não fazer.

Ah, eu adorei quando fiquei sabendo que ia ter teatro na escola. O meu sonho é ser atriz e modelo.

Professor, posso pedir dispensa do teatro? Eu queria é jogar bola.⁴⁸

Tantas são as imposições de um sistema que privilegia a competição e recompensa o desenvolvimento de atributos para formar campeões. Os meninos são instigados desde muito cedo à prática dos esportes. A maioria deseja ir para a aula de Educação Física jogar bola. Vêem no esporte uma possibilidade de “vencer na vida”, como tantos exemplos veiculados e incentivados pela Mídia. Os estudantes da Renan queriam brincar, jogar bola, cantar, dançar, porque pensavam que ao invés do aprendizado formal da sala de aula, poderiam se destacar de alguma forma em atividades que se mostram, pelos veículos de comunicação, rentáveis a sujeitos com baixas oportunidades.

Alguns daqueles meninos que não se adequam aos esportes, apesar do silêncio e do desestímulo, resolvem se dedicar às atividades intelectuais e logo são considerados os melhores da sala e ganham “gorjetas” para se inserirem dentro da cultura letrada. Nunca tive muitas aptidões para os esportes e lembro-me que logo percebi que precisava compensar de alguma maneira essa deficiência, então decidi-me pelos livros, ficava lendo e conversando com os professores. Logo fui taxado de o “inteligente” da sala e isso me dava “*status*”. Eu precisava me sentir admitido, mesmo que para isso fosse necessário negar minhas condições. E foi difícil sustentar esse

⁴⁸ Estudantes da 5ª e 6ª séries da Escola Estadual Renan Baleeiro, em conversa no primeiro encontro das aulas de teatro. Falas coletadas pelos estudantes / estagiários da Escola de Teatro da UFBA

posto, essa encenação por muitos anos escolares. Muitos professores e estudantes ainda barganham certas posições de privilégio: “Quem tira a melhor nota ganha um mapa ou um ponto positivo.”

O teatro também propicia lugares de poder, e o teatro pensado apenas como entretenimento, resumindo-se a apresentações no final do ano, que agradam diretores, professores, pais e aguçam a vaidade de muitos estudantes, também legítima, da mesma maneira, procedimentos discriminatórios.

“Meu pai disse, professor, que a arte não é coisa para gente séria, só tem artista drogado, que se matou, um bando de loucos, tudo doente. Ah, e disse também que é coisa de menina.” Os discursos que delimitam e definem a circunscrição do que eu posso ou não fazer. Menina pode até fazer teatro, mas menino não pode! Isso precisa ser combatido dentro das escolas. Percebendo a fala do pai, realmente a arte torna-se desnecessária e supérflua no processo educacional na medida em que não prepara, de maneira direta e funcional, homens fortes para a competição e muito menos para se tornarem campeões. Dessa forma o pai novamente reforça, na autoridade que tem sobre o filho, valores deturpados e preconceituosos em relação ao espaço da arte na escola.

Quando apresentei *Desconcerto* para os estudantes do supletivo da Escola Municipal Dois de Julho, fiquei com muito medo. Em um determinado momento do espetáculo, Irene della Porta tira a roupa e se mostra híbrida, mostra-se com seus seios postiços, com sua maquiagem exuberante de diva, mas ao mesmo tempo, revelo minha máscara derretida de bufão, com minha cueca verde-musgo e pernas cabeludas. “O que é isso?” Eu via essa interrogação no rosto de cada um deles e de muitos espectadores.

Eu tinha medo porque precisava expor minha construção diária, minha sexualidade que é investida culturalmente todos os dias através da encenação de atitudes, gestos e frases que reiteram valores e padrões de comportamento. Entender a fragilidade da performance de minha sexualidade era me expor como um corpo híbrido e, constantemente, em transformação. Não existia o corpo de Irene della Porta, era o meu próprio corpo, mas ao mesmo tempo, deslocado, fragmentado. Meu suor, minhas falas, minhas imagens corporais, se apresentavam como indagação da sexualidade aceita e tolerada. E eu não podia me esconder atrás da construção da personagem. Era eu, André, ali, mostrando os meus construtos.

A agressividade é uma resposta sempre pronta e presente à normatização e padronização dos corpos. Na realidade, vejo a escola hoje como um espaço de batalha. Batalha por visibilidade de todos os envolvidos, por sobrevivência, que vem expressa, diversas vezes, através da agressividade, da contestação do policiamento do corpo. Os educandos se atacam, se beijam, brigam, refutam e tentam sentir seus corpos. Encontros corporais são marcados a todo o momento. Até que ponto, nós educadores, damos a atenção necessária a essas relações de uma maneira menos conservadora e mais crítica, dialógica?

Durante os jogos teatrais, por que muitos alunos se agrediam fisicamente? Por que se agrediam com palavras e gestos? Quando um batia, logo o outro queria ou tentava revidar. Muitas vezes eles se comunicavam através da vingança e toques agressivos. Por que querer bater no mais fraco? Obviamente porque se espera o domínio sobre aquele que apanha. Talvez aquele que bate também seja vítima de outra relação em que ele seja o mais fraco, por não poder vingar-se daquela outra pessoa, que parece ser mais forte, ele busca outra.⁴⁹

⁴⁹ Texto produzido por E. C., licencianda em Teatro, sobre sua prática pedagógica na Escola Estadual Renan Baleeiro.

Quando iniciamos nosso processo na Escola Estadual Renan Baleeiro, os estudantes / estagiários reclamavam muito da violência, física e psicológica, encenada dentro das salas.

Eles não param. Quanto mais eu grito, mais eles continuam a bater uns nos outros. Quando termino a aula estou sem voz. Fiquei pensando que também contribuo com a violência através dos meus gritos. Mas eu vou fazer o quê? Ficar sentada, esperando acalmar. Assim eles se matam.⁵⁰

Por que será que o espaço da aula de artes cria oportunidades de expressar tanta violência? Na maioria das aulas, vejo os estudantes sentados, quietos ou quase, mas sempre sob a batuta do olhar do professor, que os vigia. Mas na maioria das aulas de artes e, especificamente, nas de teatro, a coisa não é bem assim. Um bate no outro, um xinga o outro, ao mesmo tempo em que se abraçam e se beijam. Até parece que eles só se encontram, corporalmente, nesse espaço. E percebo que atitudes parecidas são vistas nos pátios, nos intervalos, onde o corpo é requerido e tem liberdade para agir. Não existe processo educacional e artístico sem o corpo. E quando a dicotomia entre mente e corpo desaparece para dar lugar à integralidade da presença do ser, o contato com o próprio corpo, com os outros corpos, suscita encontros de subjetividades. E se estiver atrelado às reflexões críticas certamente gerará produções culturais que presentificam os estudantes enquanto sujeitos propositores e atuantes.

Um dos grandes debates que já presenciei nas reuniões de professores no início do ano letivo e, isso também ocorreu na Renan Baleeiro, foi sobre a escolha dos uniformes usados pelos estudantes, principalmente, pelas estudantes. Procuro problematizar a questão, pensando primeiramente essas atitudes como uma tentativa de protestar através da mudança “habitual” do comportamento, e a vestimenta é um

⁵⁰ Depoimento de uma licencianda em Teatro durante as discussões sobre o estágio na Escola Estadual Renan Baleeiro.

construto normatizador da conduta, que reposiciona o corpo na medida em que assume e afronta através de uma postura mais adulta, mesmo sexual. Pode ser vista como uma reação contra o policiamento do corpo e as regras morais impostas pela escola e uma alternativa de contrapor à conduta machista, homofóbica e classista que impera dentro dos estabelecimentos de ensino e que funciona como agente da hegemonia patriarcal. Por outro ângulo, a saia curta, a mini blusa, o penteado, a maquiagem e os adereços da moda também encenam um padrão estabelecido para se comportarem e serem aceitas em determinados grupos, acabando por encenar outro tipo de uniformização. É impressionante como essas valências ligadas ao gênero saltam aos nossos olhos. Essas meninas são consideradas como transgressoras das normas e por isso logo rejeitadas e classificadas pela comunidade escolar. Esse jogo de espaço e de poder insufla ainda mais para atitudes direcionadas ao encontro da atividade sexual precoce. Os rapazes que querem continuar seus mandados de “machões”, logo assumem a missão de agrupar essas meninas em torno de si e isso nunca é questionado, na maioria das vezes, como algo prejudicial para o seu desenvolvimento educacional. Pelo contrário, é aprovado e instigado. Isso mostra como a masculinidade (o falo) sanciona através do “status” de exemplo aos demais que não se alinham a uma conduta dita “normal”.

Não é preciso pedir que isso se anuncie. O controle e o policiamento do corpo não se dão através da proibição, mas através da imposição de exemplos que mostrem, a partir de um referencial, uma variedade de definições sobre os corpos, ingerenciando poder de classificação e de exclusão.

Outra imagem que eu tenho é da mãe de uma das alunas que foi me procurar para saber como estava o desempenho de sua filha nas aulas de teatro. Ela

desabafou dizendo que tinha que se esforçar ao máximo para trabalhar e sustentar a casa e permitir que a filha apenas estudasse. Contou também que não queria que acontecesse com a filha o que aconteceu com ela. Disse que não pode estudar porque tinha que trabalhar, depois veio os filhos e a responsabilidade era ainda maior. Só agora ela pode estudar, então dava o apoio total para manter sua filha na escola. Sua outra preocupação era o fato de ser a quarta vez que ela repetia a quinta série. Aquilo estava afligindo-a. Dizia a mãe: “Ela já está com quinze anos, daqui a pouco vai querer namorar. É, porque eu não posso segurar essa menina! E se “pegar” uma barriga? Porque essa é a realidade dela, não adianta querer me enganar. Por isso que eu faço tudo para que ela estude e pelo menos termine o segundo grau.” Essa mãe falou como se a filha estivesse predestinada àquela situação. Fiquei pensando em relação à perspectiva e ao projeto de vida dessa aluna e de tantas outras meninas. Qual será o sonho delas? Será que elas não podem ter uma opção de vida diferente da realidade dela? E o que essas meninas têm para nos dizer? As questões trazidas pela mãe da aluna são fundamentadas em fatos do próprio bairro. De fato é comum encontrar adolescentes grávidas no bairro. Logo, essa questão não é individual no que diz respeito a ela. Inclusive tinha uma aluna grávida de dezesseis anos na nossa sala, que parecia não muito contente ou talvez envergonhada pela barriga que começava a dar seus primeiros sinais de gravidez. Essa aluna grávida parecia distanciada da turma, se alguém chegava perto dela ela se afastava. Não queria aproximação com os colegas, parecia realmente se sentir sozinha. Logo no primeiro dia de aula contou-me pedindo segredo que estava grávida de dois meses. Foi seu primeiro e último dia nas aulas de teatro, depois não apareceu mais. Sempre a encontrava nas imediações do colégio, sem farda, quando perguntava se ia para a aula ela respondia que sim, mas não aparecia. Os colegas de turma diziam que ela quase não ia para o colégio.⁵¹

Os corpos estão repletos de desejos reprimidos e conduzidos para a produção. Segundo Freud, desde muito cedo as pulsões sexuais, que norteiam nossos desejos, são reprimidos, controlados e direcionados. De acordo com a ideologia capitalista, essa fixação em controlar o tempo e programá-lo em fases gera economia, prontidão, evita desperdício e desatenção. Se entendo o desejo como trampolim que nos move, e se digo que desejar dessa forma é mais correto do que de outra: “por causa do nosso desejo de reconhecimento, a maioria das pessoas age como se desejasse no mesmo sentido do que foi dito que é correto, então, toda a sua energia libidinal é direcionada

⁵¹ Texto produzido por E. C., licencianda em Teatro, sobre sua prática pedagógica na Escola Estadual Renan Baleeiro.

em um mesmo sentido, um sentido previsível, controlado, pouco criativo.”⁵² O indivíduo é enquadrado para operar segundo a vontade de outrem. O Outro, seja a família, a igreja, a escola, a mídia, a produção, determina quando e como essa pulsão sexual / energia libidinal será administrada. É aí que os complexos psíquicos e corporais começam a reclamar por seus espaços de atuação e de questionamentos. É também nesse campo de atuação que devemos repensar nossa prática educacional e artística.

É mais uma noite de trabalho para Madame Zazir, mas antes de sair de casa ela se droga, com vários tipos de drogas. Mas o que são as drogas? Ou que drogas são essas? Ouvir música, injetar “algo” nas veias, tomar tarja preta, sexo de todas as formas, homens, mulheres, trans, cigarros, dança, dublagem, chicletes, maquiagem, roupas, salto alto, postura ereta e onipotente, orgias, luz vermelha.⁵³

Madame Zazir surge das performances realizadas pelos participantes do grupo de estudos e mostra o quanto o desejo é tolhido em nossos corpos ainda que não o saibamos, ou que não o queiramos perceber.

Sinto-me, várias vezes, tolhido em meu fazer teatral. Os anos da Ditadura Militar, acrescidos de um período posterior de pseudo-democratização, em que impera a adesão do País a um projeto neo-liberal de inserção de nossa economia na globalização financeira, provocaram consequências irremediáveis sobre a nossa produção cultural, que segrega e reitera nas cenas apresentadas a negação da alteridade a partir das diferenças de classe, gênero e raça. Enfim, de toda e qualquer normatização imposta ao corpo para inscrevê-lo como algo inapropriado para a ordem social do capital.

⁵² FERARI, Juliana. *Estudos da Performance e Pedagogia* in Estudos da Performance, Ética e Pedagogia: desconstruindo a Lei do Pai. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, 2008, p. 60.

⁵³ Texto produzido por R. S., participante do grupo de estudos, após a performance realizada no dia 14 de maio de 2007.

Quando Madame Zazir se refestela com os homens e mulheres de nosso grupo, onde

os homens são colocados na parede para “comer” e serem “comidos” e um homem mais velho também é “comido”. Eles saem de seus escritórios, trabalhos e vão procurar os travestis e as suas mulheres ficam em casa, nas janelas e portas, esperando por seus maridos, desconfiadas de que eles estejam as traindo, realizando seus desejos mais reprimidos, proibidos por essa sociedade.⁵⁴

Sempre deixei livres os participantes do grupo de estudos para decidirem fazer o que quisessem em suas cenas desde que trouxessem suas subjetividades. E era o que discutia também com meus estudantes / estagiários. Todos os que estão envolvidos com a prática artística e pedagógica devem trazer suas questões e vontades, identidades e experiências pelas quais se interessem em compartilhar. A sexualidade, a raça, a condição social aparecem nas salas de aula / ensaio como questões pertinentes à existência e não devem ser rejeitadas ou colocadas “transversalmente”, em segundo plano.

O texto abaixo está no programa do espetáculo / performance *Desconcerto*, escrito por Juliana Ferrari e que reflete um pouco a urgência de se pensar em outra ação para nosso ofício de artista e educador.

O artista / educador se vê em uma encruzilhada, onde lhe resta:

1. *Realizar trabalhos voltados a um regime de mercado, tornando os seus produtos de fácil consumo, que possam participar de uma roda financeira onde o marketing cultural se transformou em uma possibilidade para a lavagem de dinheiro de grandes financiadores;*

⁵⁴ Texto produzido por R. S., participante do grupo de estudos, após a performance realizada no dia 14 de maio de 2007.

2. *Adequar seus trabalhos artísticos e educacionais para que, ao menos na apresentação de "projetos super bem acabados" visualmente (atraentes ao comprador, apoiador, mecenas), eles pareçam com esses tais produtos de fácil consumo, bem digeríveis pelo público;*
3. *Outra "hipótese" que resta a esse artista / educador, caso queira fazer um teatro de pesquisa atrelado a um projeto político ideológico inserido na luta pela democratização de nossa sociedade é a de buscar uma alternativa de emprego e renda em uma área que não seja a sua área de atuação profissional (animação de festas infantis, comerciais, produção de eventos etc). Assim, lhe restando algum tempo, talvez quem sabe ele possa sustentar o seu fazer artístico / educacional a ser feito nas horas vagas, mantido como um vício ou uma amante cara, demandante de atenção, de estudos, em que se obtém por fim o tal "reconhecimento". Talvez, atrelado a uma Universidade Pública ou a uma escola pública, onde haja uma relativa independência, ele possa conciliar algumas dessas coisas... Mas... Como vai a liberdade das instituições de ensino públicas com os projetos neoliberais da educação que visam atrelar trabalhos, as pesquisas, em todas as áreas, às conveniências da iniciativa privada?*

De qualquer forma, fica patente o fato de que a escolha de Irene della Porta foi a da NÃO escolha, da "abstenção", uma NÃO alternativa, do NÃO tocar (falar, criar, atuar, dançar, pensar...).

Como penso em atuar de forma oposta à de Irene della Porta, escolhi alguns escritos realizados pelo grupo de estudos, em 14 de maio de 2007, para elucidar um pouco do que foi discutido e produzido nos nossos encontros. Esses escritos são textos criados antes, com e depois das performances. Desenvolvemos vários exercícios,

seguidos de diversas leituras de textos da Peggy Phelan, Guillermo Gómes Peña, Paulo Freire, Peter McLaren, Augusto Boal, Nestor Garcia Canclini, Judith Butler, Richard Schechner e alguns outros. Todas as performances foram filmadas e assistidas posteriormente, e assim, performatizamos na escrita nossas produções culturais na medida em que formulávamos novas performances, discutíamos e re-encenávamos nossos artefatos. Aqui seguem alguns trechos desses diálogos contínuos entre a cena e a escrita pelos participantes do grupo de estudos:

MEDO. Como me mostrar em qualquer lugar, para pessoas que não são meus amigos. Ficar esperando o momento certo?!
Sexualidade. Sexo – parece que o sexo está em tudo. E é só dar uma brecha e ele aparece predominantemente.

Percebi a efemeridade da performance. Escrevi no esparadrapo: “Sem autonomia para falar, por estar sempre me auto-criticando sem nem mesmo pronunciar uma palavra.”

Ver M. arrumando as coisas dela pode ter sido estranho para os outros, mas para mim foi muito “normal”. Eu vejo ela fazendo isso quase todos os dias. É como se ela levasse a sua casa. Às vezes eu me sinto assim, levando minha casa para todo lugar.

Por alguns momentos me deu vontade de alterar, mas o conceito entre teatro e performance me confundia. Teria eu autonomia para “fazer teatro” numa performance?

Acho que fui preconceituoso por um momento com a performance de C. e achei que era “veadagem”, depois relaxei... não queria estar na pele dele... pensei que ele fosse me lambar, aquele puto, ou lambar os lábios de alguém. A performance tem limites?

Quero brincar com a sedução, optei pelo uso do olhar, me percebi numa atitude andrógena. Gosto muito de sorvete e acho muito erótico e romântico. Quero usar essa metáfora para a sedução.

Será que sou gay? Essa é uma pergunta que me faço quando há uma discussão mais acalorada sobre sexualidade. Desde moleque lia aquelas revistas especializadas em mulheres. As reportagens eram algo assim: “faça seu homem chegar nas nuvens com uma nova prática sexual”; “ponto G, ele existe?”; “sete aventuras sexuais inesquecíveis contadas por sete mulheres”; “ponto G, como alcançá-lo?”; “como tornar seu bumbum durinho em uma semana”, “ponto G, o caminho das pedras”; e o principal, “de que homem as mulheres gostam?”. Queria saber o que deveria fazer para satisfazer as mulheres. Além de saber sobre o ponto G, tinha que ser gentil, ser bruto de maneira regulada, saber cozinhar, tocar, ser decidido... Ser decidido?

Lembro de um exercício que fizemos, ainda no começo dos encontros, onde cada um escrevia o que quisesse sobre si mesmo em uma folha de papel. Depois os escritos eram embaralhados e cada um pegava, de forma aleatória, um escrito. Só não podia ser o seu. O outro deveria ler o que você escreveu de si mesmo. A leitura de sua subjetividade pelo olhar, pelo corpo do Outro. De acordo com Lacan, é o olhar do Outro que me constituí como sujeito. Vejo-me pelo olhar do Outro. Como esse Outro me vê dispara entendimentos de meu eu / estar no mundo. Por isso não possuo uma identidade fixa, mas uma pluralidade de identidades que mostra o quanto essa carga de reconhecimento vai direcionando meu jeito de me relacionar com os Outros e o quanto dependentes somos, fisicamente ou não, desses outros sujeitos. Isso gera responsabilidade e cuidado de si e do Outro.

Então, subjetividades se encontram....

Eu? Eu mesmo? O que tenho para falar de mim?

Sei que estou mais egoísta, egocêntrico. Sou assim, dois, três, quatro, não gosto de ser um. Sei que sou homem, mulher, trans, sei que sou velho, jovem, criança, pobre, rico... Gosto das multiplicidades do meu ser.

Sou paternal, quero levar todos no colo, acho que sou pedófilo, adoro "crianças", que saibam o que querem, bem safadinhos.

Eu, solteira, quase um quarto de século, licencianda na arte de criar e recriar mundos...

Eu. Pergunta de criança faladeira. Resposta de idoso moribundo.

Eu? Uma dessas pessoas que quer ficar, mas acaba passando (como a dor, a fome, a paixão...)

Eu! Alguém para quem não se olha mais de duas vezes – não com o mesmo olhar. Grandona eu. Tão 1,84; 92; 39; 9. Reduzida a números e siglas RM, RG, CPF.

Era 82 quando nasci. Setembro. Acho que primavera já (ou ainda inverno, não sei...)

E, um risco daqueles. Gestaçã tardia. Quase me vou sem sentir o gosto de estar. E a história quase se repete.

Eu listo os livros que quero ler, os filmes que quero ver, os lugares que devo conhecer e principalmente – o que sonho – para que não se torne pretérito sem ser presente

Eu, confusa com tantos conceitos, preceitos, preconceitos, indagações e resolução. Estruturando minhas próprias conclusões. Eu estou.⁵⁵

⁵⁵ Escritos produzidos pelos participantes do grupo de estudos Performance e o Ensino de Arte, no semestre 2007.1, a partir de suas performances.

Aqui trago algumas dessas encenações cambiantes. O educador e o artista não podem se esquecer da força de mobilização como também de forças destruidoras que se irrompem dentro desses espaços de atuação. Acredito que no encontro da sala de aula com os palcos, espaços alternativos, ruas, supermercados, galerias, etc as subjetividades podem ser solicitadas. No encontro entre artista, educador e educando que a arte e a educação podem estabelecer outra possibilidade de vida.

Devemos ficar atentos para cada *flash* dessa construção.

E diante daquela postura que a professora assumia dizendo para o aluno que se ele fosse filho dela ela lhe daria um murro na cara: Durante seu discurso ela reforçou o que eles já estão cansados de ouvir e falar: “Essa turma não presta”, “Se eu fosse a professora eu sairia dessa sala, porque vocês não querem nada.” Os alunos permaneceram mudos acompanhado-a com olhar até ela sumir do corredor. Depois dessa situação eles continuaram a discussão. Agora estavam centrados na questão comparativa de postura de professores. Muitos queriam falar sobre o assunto, então, pedimos para que eles escrevessem o que eles pesavam sobre aquela situação. O que os alunos escreveram: “Permanece a falta de educação. Eu tentei fazer uma cena, mas não deu.”; “Se eu fosse vocês nunca mais daria aula no Renan Baleeiro. Eu quero aprender, não posso ouvir, não posso falar nada, vocês querem falar e eles não deixam (os alunos)”;

“Se continuar assim nós vamos ter que aprender na ignorância. Por isso temos que ser educados e respeitar os professores”;

“Que dia é que vai ter paz nessa escola?”⁵⁶

Não vejo interesse dos estudantes nas aulas. Poderia dizer que é muito difícil trabalhar com aulas de teatro para tantos (36), e é. Poderia afirmar que a idade é complicada, e é. Que brigam muito, e se xingam, e que o ensino de lá quase não dá brechas para o diálogo, e não estaria mentindo. Mas estamos à frente, naquele ‘pequeno’ tempo, e sei que tudo pode ser mudado e revisto se soubéssemos (ou soubesse, eu) o que fazer. Sinto-me jogada aos leões, e sou eu que os como, que repito e que deixo tudo como estava. Impotente, ainda que com o ‘status’ PROFESSORA e com todo o ‘poder’ que essa locação traz, intrínseca.⁵⁷

Após a sexta aula, pedi aos estudantes da Escola Estadual Renan Baleeiro que escrevessem sobre o processo, nos deparamos com os seguintes depoimentos:

⁵⁶ Texto produzido por E. C., licencianda em Teatro, devido ao estágio realizado na Escola Estadual Renan Baleeiro.

⁵⁷ Relatório do estágio realizado na Escola Estadual Renan Baleeiro, pela licencianda G. R., em 02 de maio de 2007

Gostei quando vocês vieram para ficar, as aulas estão sendo um máximo para mim. Gostei mais ainda de vocês dando todo esse carinho pra gente e a gente só retribuindo com conversa e mais conversa. Se a gente tivesse pelo menos piedade de vocês que cuidam da gente e a gente soubesse retribuir carinho com carinho ficaria muito melhor.⁵⁸

Acho que a professora tem que dar aulas de teatro porque eu não estou vendo aulas de teatro.⁵⁹

É nesse espaço que quero defender as minhas idéias: a de um artista e educador que trabalha no trânsito, no interstício da sala de aula e da sala de ensaio. Não há limites, portas e paredes que separem esses lugares. Ser educador e ser artista estão intrinsecamente relacionados. O que falo, converso em sala de aula, é a mesma coisa que faço em meus ensaios, nas produções de minhas cenas e minhas reflexões. A ausência em nossos currículos de teorias e práticas críticas contribui para a dicotomia criada entre quem pratica e o outro que teoriza, gerando uma segmentação de valores ideológicos de controle da produção artística e educacional que se revelam em vários currículos universitários, bem como na mediação dos conteúdos dentro das escolas de Ensino Fundamental e Médio. A hierarquia do dramaturgo sobre o diretor e deste sobre o ator. A hierarquia da Ciência sobre a Arte. Os Estudos da Performance podem ser uma possibilidade para esse cruzamento.

Em um momento de esperança e possibilidade Irene della Porta me fala:

Sou uma alma penando ou um corpo errante? Como gostaria de romper esses dias circulares e vazios e emergir ao verdadeiramente vivo. Esta noite inesperada, existirá no calendário? Será que tenho de novo a oportunidade de tocar diante de vocês a Sonata Patética de Ludwig van Beethoven? Serão vocês as minhas primeiras testemunhas, os meus últimos juízes ou os meus condenados?⁶⁰

⁵⁸ Fala de uma estudante da 5ª série do Ensino Fundamental sobre as aulas de teatro.

⁵⁹ Fala de uma estudante da 6ª série do Ensino Fundamental sobre as aulas de teatro.

⁶⁰ *Ibidem* 3.

E eu vou seguindo meus caminhos, renovando minhas forças na busca por uma educação em arte crítica que nos faça ter sonhos e fantasias. Mas a questão que permeia esse capítulo continua: O que eu faço agora? Como propor uma pedagogia em arte que contemple o cruzamento entre arte e educação e aceite nos currículos escolares, teorias e práticas críticas, para a construção de nossas cenas?

No capítulo seguinte tento responder a essas indagações e muitas outras, a partir da escolha dos Estudos da Performance e da Pedagogia da arte da performance como fundamentação teórica para uma educação crítica em arte.

CAPÍTULO III

CONSTRUINDO UMA PEDAGOGIA DA ARTE DA POLÍTICA: PERFORMATIZANDO O CRUZAMENTO ENTRE O ARTISTA E O EDUCADOR

Em *bell hooks* fala sobre Paulo Freire: *o Homem, o seu Trabalho* ⁶¹, a autora tenta, através de uma conversa divertida consigo mesma, criar um espaço na escrita que traga a precariedade de sua fala e de seu interlocutor. Quero também gerar um espaço de interrogações. Quero, através da conversa que segue, encenar as multivocalidades e as possíveis transgressões à normatização de conceitos quando se fala em teorias e práticas cênicas politicamente engajadas, como é o caso dos Estudos da Performance e da Pedagogia da arte da performance.

No primeiro capítulo questioneei meu percurso como educando, através de algumas cenas que presenciei e vivi, na relação com uma educação pautada pela reprodução e mecanização do pensamento em arte. Já no segundo capítulo, trouxe outras cenas, agora como educador e artista, que problematizam esses espaços de atuação, entendendo uma educação em arte como o cruzamento do artista e do

⁶¹ hooks, bell. *bell hooks fala sobre Paulo Freire: o Homem e seu trabalho* in Paulo Freire: Poder, Desejo e Memórias da Libertação, org. Peter McLaren, Peter Leonard e Moacir Gadotti. Porto Alegre: ArtMed, 1998, 121-130.

educador e todas as valências políticas, sociais e culturais que um fazer / pensar crítico em arte trazem para nossas produções culturais.

Depois de expor algumas das minhas performances, como educando, educador e artista, proponho neste terceiro capítulo, a construção de uma pedagogia em arte que borre / desestabilize os lugares da teoria / prática e, consecutivamente, da separação entre artista e educador. Para isso, penso na Pedagogia da arte da performance e nos Estudos da Performance como possibilidades / caminhos de uma teoria e prática crítica em arte, que sejam aceitas e reconhecidas nos currículos escolares, por suas proposições estéticas e posicionamento político-cultural.

Construí o diálogo que segue como uma maneira de expressar minha repulsa aos discursos dominantes, especialmente àqueles involuntários e enraizados devido à minha própria situação de colonizado, entendendo que minha voz é apenas uma no meio de tantas outras subjetividades.

Nesta conversa, respondendo a questões feitas por mim mesmo, procurarei cuidadosamente não reforçar / afirmar “dogmas” e conceitos, através de um proselitismo e de um formalismo que não dialogam com a construção de uma pedagogia crítica em arte. Aqui encontrei uma forma de compartilhar a fragilidade dessa escrita, contida em perguntas que não se constroem como uma busca de respostas objetivas e concretas, mas como perguntas que nos convidam ao dialogismo, um espaço fronteiro e borrado entre teoria e prática, entre educação e arte e entre os escombros do pessoal e do social.

Coloco nessa roda que gira e não sabe aonde vai parar algumas de minhas vozes, que reclamam por espaços, protestam por palavras e pensamentos, falam muito,

brigam a todo o momento, mas sobretudo, gritam por legitimidade e reconhecimento de atuação.

Assim inicia mais uma prosa...

? Em várias leituras sugeridas e mesmo acompanhando as suas aulas para a graduação da Escola de Teatro da UFBA, gostaria que você falasse sobre o que são essas teorias e práticas artísticas que, segundo sua argumentação, podem contribuir para uma educação crítica em arte.

? É difícil responder a uma pergunta formulada de maneira tão objetiva assim em relação a um assunto tão vasto e que vem fomentando diversas discussões desde os anos 60, em diferentes vertentes e proposições teóricas e práticas. Toda pergunta que se inicia com esse “o que é” já carrega em si uma segregação, uma limitação que assombra possíveis vôos do saber. Além de ser perigoso é extremamente conivente com a estrutura que simplifica para domesticar, como muito se tem visto dentro das produções culturais.

? Na realidade essa pergunta “O que são essas teorias / práticas?” consiste em uma brincadeira e, ao mesmo tempo, em uma provocação. (*risadas*) Você sempre diz que a nossa estrutura de ensino e nossa atividade artística estão pautadas na procura de técnicas que possam garantir uma excelência na execução da obra artística e que amparam as habilidades e aptidões, dando assim, um suporte para melhor expressá-las. E ouvi diversas vezes, em suas aulas, que a objetividade tanto evocada pelo discurso cientificista não encontra ecos nessas teorias e práticas artísticas, que buscam de alguma maneira desestabilizar conceitos e regras engendrados pelas ideologias hegemônicas.

Acompanhando o trabalho de alguns artistas, percebo a intensa necessidade e a busca constante de técnicas definidas / fixas, que acabam por mascarar ideologias segregadoras e que compartimentalizam o pensar, polarizando a teoria e a prática, uma em detrimento da outra, ou criando um distanciamento estratégico que visa assegurar instâncias de poder dissociadas e dois mercados profissionais (os teóricos de um lado e os “práticos” do outro).

? Desde os anos 60, alguns artistas / teóricos e teóricos / artistas (trabalhando sobretudo com a construção e uma crítica que se baseia em uma escrita performativa e artística) vêm discutindo um fazer e um pensar arte de maneiras complementares, nas quais suas atividades protagonizam mudanças de paradigmas significativas. Dentre as mais variadas possibilidades de investigação e análise da cena estão alguns teóricos como Peggy Phelan, José Munhoz, Barbara Browning, André Lepeck e Ann Pellegrinni e artistas como Patricia Hoffbauer e George Emilio Sanches, Kazuo Ohno, Suzane Lacy, Tim Miller, Barbara Smith, Rachel Rosenthal, entre outros, pensando social e politicamente, um espaço de atuação, que discuta na cena a representação e a encenação da cultura pelas ideologias dominantes. A arte da performance se constitui como um exemplo de fazer artístico que abarca sujeitos considerados refugiados políticos, estéticos, refugiados pela sua raça, gênero, classe social, religião, fluxos migratórios (nacionalidade ou não?).

A arte da performance é um ato político. Essa afirmação pode parecer redundante e até promocional, mas não o é. É claro que todo o séc. XX presenciou uma luta constante dentro do espaço teatral entre produções culturais que se interessavam por uma arte como fenômeno engajado e outras que a consideravam como artefato estético politicamente neutro. A diferença fundamental que contribuirá para repensar o

fazer teatral da segunda metade do séc. XX consiste, e isso se dará a partir das experimentações das vanguardas, sobretudo, em questionar a função da *mimeses* associada à representação teatral. No momento em que essa estrutura, oriunda do pensamento grego via *A Poética* de Aristóteles, começa a desmoronar, as relações “clássicas” de unidade de tempo e espaço, causa e efeito, coerência no enredo e nas situações dramáticas, os limites entre vida e representação começam a ser investigados e os tradicionais cânones da arte teatral explodidos.

Através da investigação de novas estratégias de comunicação e linguagem podemos desafiar as normas e os dogmas autoritários pré-estabelecidos em uma sociedade de consumo e lutar contra o desaparecimento e o apagamento do sujeito. A cena também pode se constituir como espaço de mutilação social e cultural de corpos devido à sua classe social, raça, gênero, sexualidade, nacionalidade e religião que ocupam.

A arte da performance está inserida dentro desse turbilhão de artistas interessados em experimentar profundamente as rupturas que os vanguardistas se propuseram a fazer. Borrar os espaços de atuação tão enraizados pela conduta normatizante da cultura dominante não era a única bandeira levantada por eles.

A pedagogia também é um ato político. Diariamente, dentro da escola em que trabalho, vejo a reprovação, a negação e o repúdio de discussões políticas, seja na esfera da coordenação, direção, seja por parte dos demais professores e, conseqüentemente, isso é reforçado e incentivado nos estudantes como se “apolítico” não fosse uma posição política assumida e descaradamente camuflada. O poder dos discursos! Falar sobre pedagogia é falar sobre os detalhes das relações, do que juntos

podemos fazer com a política cultural que alicerça nossas práticas sociais. Dessa maneira também não se pode falar de prática de ensino sem falar de política.

Penso, constantemente: Como organizar uma pedagogia em arte que contenha em seus currículos e planejamentos uma teoria crítica que possa subsidiar os educandos para o apoderamento das suas subjetividades enquanto produtores culturais? Mas será que há possibilidade de trabalhar com essas teorias e práticas críticas, nos currículos que se organizam dentro das nossas instituições escolares? O que vamos discutir nas nossas cenas e como faremos isso? Que cenas podemos e queremos construir com nossos educandos e com nossos grupos artísticos? O que a cena, histórica e culturalmente, nos revela?

Antes de defender a incorporação das teorias e práticas que discutem a produção cultural como fenômeno cultural e politicamente construído dentro dos currículos escolares e, segundo a minha proposição, os Estudos da Performance e a Pedagogia da arte da performance dialogam comigo nessa empreitada, como uma alternativa para uma educação crítica para o ensino de artes, preciso falar sobre um grande abismo que tende a separar o trabalho do artista e do educador. *A dicotomia criada entre o fazer e o pensar*, entre teoria e prática dentro de nossas atividades artísticas e que talvez suscite outros ângulos da problemática sobre a apatia política e cultural em nossas escolas.

Outro dia, em temporada com o espetáculo *Navalha na Carne* de Plínio Marcos, estava na bilheteria quando três moças chegaram e pediram os ingressos. Vendi-os. O ingresso custava 1,00. A primeira me deu uma nota de R\$ 5,00 e pediu que descontasse apenas um ingresso e a segunda uma nota de R\$ 2,00 para pagar o seu e o da amiga. Disse a esta que entregasse os R\$ 2,00 à amiga que tinha me dado R\$

5,00 e que eu daria mais R\$ 2,00 para completar o troco. A primeira moça, a dos R\$ 5,00, olhou-me confusa, como se não estivesse entendendo nada. “Algum problema?” “É... eu não entendi! Ah, nós somos de Dança. Nós também somos artistas, sabe. Esse negócio de troco, de pensar não é com a gente.” Expliquei o procedimento do troco e, à medida que elas iam se afastando para esperar o início do espetáculo, fiquei pensando sobre como somos forçados a acreditar que o artista é desprovido da capacidade de ser pensante e que sua “função primordial” é expressar unicamente sua arte. E a Dança introjeta, através de discursos colonizadores, o lugar “exclusivo” do corpo, já que ao Teatro ficou relegado o uso “exclusivo” da palavra. Um mexe o corpo com a boca fechada e o outro mexe a boca com o corpo parado.

Assumimos esses discursos a todo o momento. O dualismo cartesiano entre mente e corpo. Entre teoria e prática. Um dualismo que sempre teima em se apresentar como forças opostas, me perturbando e fazendo indagar sobre as minhas atividades artísticas e pedagógicas. Ficava completamente dividido entre ser um artista e ser um educador. Parece-me que, diariamente, esse binarismo entre teoria e prática se instala bem à minha frente, um abismo que impõe a necessidade da escolha, sem aludir a qualquer possibilidade de diálogo ou outro tipo de negociação. Em princípio, nunca me imaginei à frente de uma sala de aula. O meu desejo sempre foi de ser artista.

Quando terminei o curso profissionalizante em Interpretação Teatral, em São Paulo, também percebi o quão frágil era minha condição de artista e quão subalterna era a profissão que tinha abraçado. Notei que estava sem trabalho, com um diploma em minha mão dizendo-me que eu era, a partir daquele momento, um ator, e para completar a cena o meu registro, o meu tão sonhado DRT (Delegacia Regional do Trabalho)! Somente uma pergunta vinha à minha cabeça: “Vou fazer o quê?”

Tempo para pensar...“Licenciatura! Vou fazer Licenciatura!” A minha escolha para cursar uma Licenciatura em Teatro partiu de dois desejos e de um desespero: o primeiro desejo, até de certa forma ingênuo, era o de trabalhar, mesmo que indiretamente, mas de forma viável - pensava na época - com o que sempre gostei e sabia fazer: teatro; o segundo desejo vinha, na verdade, de uma percepção, que na época eu não tinha como embasar. Acreditava que o processo educacional, de alguma forma estava intrinsecamente ligado ao processo artístico e que um influenciava e emancipava o outro. E o desespero ficava pulando entre os desejos, gritando, reclamando para ser ouvido. Eu precisava de capital. Sem dinheiro minha perspectiva de sobrevivência em uma cidade como São Paulo era nula. Pensei que talvez a educação me desse alguma “estabilidade” financeira e “respaldo” social.

Quando entrei na condição de Professor Substituto da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, em uma das primeiras conversas com o Módulo II de Licenciatura em Teatro, componente curricular História da Educação através da Arte, uma estudante se dirigiu a mim e questionou-me o porquê do preconceito e, principalmente, quais seriam as atitudes esperadas de um educador e de um artista. “Por que você está falando assim?” “Uma professora me disse que eu deveria escolher, se eu queria ser atriz ou se eu queria ser educadora.” Desde o momento em que decidi cursar uma graduação em Licenciatura percebi que a maioria das teorias localizava as atividades do artista e do educador em arte em lugares distintos, apesar da proximidade dos conteúdos e do campo de atuação. Isso sempre me gerou muita angústia, pois venho desenvolvendo meus trabalhos tentando conciliar minha produção de professor e ator. Sentia-me não reconhecido nesses discursos... Essa escrita tenta problematizar também a idéia de uma “conciliação”, que talvez não seja um conceito satisfatório, pois

entendo que a minha produção artística não está dissociada da educacional (para ser conciliada). Saber que existem outros artistas / educadores que propõe a idéia de uma *fronteira*, e que os Estudos da Performance me auxiliam nessas proposições e cruzamentos, estabelece a importância de se escrever sobre isso para que outros sujeitos interessados, como a educanda que citei acima, também se sintam contemplados. Segundo Charles Garoian em *Performing and Pedagogy*, Schechner defende que existe uma liminaridade, uma fronteira cambiante entre ser professor e ser artista. Normalmente, as pessoas querem que você escolha em qual lado da fronteira está inserida sua atuação, para obterem uma falsa segurança.⁶²

Por isso, preciso falar sobre a necessidade de escavar novas proposições que borram esses binarismos impostos e que colocam o artista / educador em uma moldura aprisionante e categorizante que o afasta de compreender o espaço da escola e da cena como um lugar de posicionamento, revelador das valências ideológicas que permeiam todas as relações de poder, hierarquias que buscam definir e encaixotar o sujeito através da padronização e classificação pelas diferenças de classe social, raça, gênero, sexualidade, nacionalidade ou religião. O ensino de arte se resume a uma catalogação de linguagens artísticas, criação de uma política neoliberal de ensino que compartimentaliza o aprendizado e impede um trabalho interdisciplinar e intercultural, mesmo que a política educacional pautada pela ideologia dominante nos diga, através das leis ou de documentos como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que a interdisciplinaridade é o alicerce do nosso sistema educacional - desde que o sujeito

⁶² Sobre esse assunto ver: SCHECHNER, Richard. *The end of Humanism: Writings on performance*. New York: *Performing Arts Journal*, 1892, p. 82. E também: GAROIAN, Charles. *Performing and Pedagogy: towards of an Arts of Politics*. New York: University New York, 1999, p. 40.

esteja enquadrado nas normas vigentes de aceitação social e desde que não se altere a lógica do capital e as funções pré-determinadas para sua reprodução.

Os conteúdos do PCN-Arte, tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, não contribuem para o planejamento do professor. A realidade e a diversidade cultural encontrada em cada espaço escolar deixam de ser problematizadas, já que não adiantam salvaguardar, na seção dos *Temas Transversais*, as resoluções pertinentes às questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Se o estudante as vive diariamente no processo pedagógico e nos conteúdos que são abordados em sala de aula, não podemos supor que reservar datas e campanhas específicas, seja o suficiente para dar conta de assuntos que determinam a presença e o reconhecimento do Outro. Não podem se caracterizar como *Temas Transversais*, pois são questões que engendram a cena pedagógica. Durante a leitura desses documentos, conceitos como *competências e habilidades* são nebulosos e duvidosos na medida em que se apresentam demasiadamente no decorrer do texto e superficialmente explicados, como se o processo educacional fosse uma “esponja absorvente” para apenas desenvolver o sistema cognitivo. Como não pretendo fazer uma análise crítica e esmiuçada dos problemas estruturais e conceituais do PCN-Arte, atenho-me a dizer que é necessária cautela e muito cuidado com a ideologia educacional presente nestes discursos.

Então, como acolher as percepções que desestabilizam a segurança do meu fazer artístico, tão bem construído e sedimentado na repetida afirmação “o verdadeiro ator deve estar no palco, atuando”? Como contrapor a rigidez de pensamento com a insegurança de uma construção que se faz diária e contínua, através de meus desejos, dos deslocamentos de idéias, repercutindo nos meus atos, nas minhas falas?

Como trazer para a cena pedagógica um novo espaço de atuação: o cruzamento entre a sala de aula e a sala de ensaio sob o prisma de uma teoria e prática crítica?

Lembrei de outra cena. Quando chegou o término da aula, por volta das 12h 30min, saí rapidamente da sala e, ao chegar ao jardim que ficava na frente do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em São Paulo, vi um corpo pendurado por ganchos em uma árvore. “O que é isso?” E fazendo companhia a esse corpo estava um grande pedaço de carne, também pendurado por ganchos, escorrendo sangue, vertendo sangue do pedaço e do corpo. “Isso em plena hora do almoço! O que eles estão fazendo?” Perguntas internas! Os ganchos eram enfiados pela pele das costas e amarrados em uma árvore, que conforme o tempo passava (e ele ficou um bom tempo pendurado), a pele ia cedendo e abrindo mais as feridas. O corpo sangrava e aquele pedaço de carne também. Foi me dando tanta aflição que depois de um tempo eu não sabia mais o que era corpo e o que era o pedaço do corpo?

E as pessoas ao meu redor, a maioria estudantes de teatro, música e artes visuais, discutindo e cochichando. Alguns gritando que aquilo não era Arte: “Que avacalhação!” Outros empenhados em entender o que era aquilo. Tinham aqueles que estavam engajados na luta pela desmistificação desse tipo de processo artístico e da chamada obra de arte e o seu lugar assegurado nos museus, galerias, grandes salas de concerto e monumentais teatros. Outros diziam que gostavam disso, mas podia ser em outra hora, não na hora do almoço. Eram tantas opiniões e divergências. E o que mais me interessou é que as discussões não ficavam em idéias reducionistas, pelo contrário, os estudantes questionavam, argumentavam o que tudo aquilo podia significar - a carne, o corpo pendurado, a arte, o Instituto de Artes... Naquele momento

não interessava se aquilo era *body art*, *performance art*, *pop art*, ou qualquer uma dessas denominações criadas para circunscrever e reconhecer certas práticas artísticas dentro de algum discurso. Aquilo estava acontecendo à minha frente e me convidava a repensar minhas posições. Não existia limite de participação. E garanto que o almoço dos estudantes naquele dia foi bem diferente, porque continuamos a falar, durante e depois da refeição. E eu? Pensava no que aquilo provocava em mim. Quais as implicações para o meu fazer artístico? Como um trabalho desses podia caracterizar uma abordagem educacional em arte? Quais são as razões teóricas e históricas para que a performance possa ser considerada uma possibilidade de pedagogia em arte? Quais as implicações para o ensino de artes em sala de aula? O que muda na minha conduta de educador em arte?

? Você disse que as empreitadas e experimentações ocorridas no início do séc. XX, contribuíram para a formação de um pensar em arte que desestabilizasse as regras engendradas pela ideologia dominante para a reprodução do capital econômico e cultural. Como essas experimentações fomentaram uma arte que provocasse rupturas estéticas e sociais?

? Você está querendo buscar as “origens”. As “origens” são sempre questionáveis e perigosas como qualquer discurso que tenta dar coerência e lógica (logocentrismo) para qualquer fato, meu rapaz! E como a cultura é historicamente construída, às vezes, encaixotamo-la em um monte de datas, acontecimentos e deixamos de perceber os fluxos e deslocamentos dos discursos e suas flutuações na transgressão de um pensamento em arte vigente no início do séc. XX e que só a fez mudar com o decorrer do tempo.

“Como na vida dos índios as coisas acontecem em ciclos, eu vou tentar começar a história por um começo, pelo que seria para os homens brancos, o começo do começo da história.”⁶³

Não se pode esquecer que as nomeações são também lugares constituintes de poder que sedimentam práticas políticas e culturais de atuação e inscrevem teorias e práticas para serem reconhecidas e organizadas. A arte da performance não pode ser caracterizada como uma linguagem, até porque, são infinitas variantes e combinações de como cada artista pretende expressar seus questionamentos e desejos e isso se percebe acompanhando os trabalhos desses artistas ao longo de suas pesquisas. Em várias circunstâncias e, por isso devemos ficar atentos, as nomeações estão regimentadas pela ordem do capital e são classificações para registro e identificação de mercado.

A arte da performance tem suas “raízes” nas experimentações dos movimentos do início do século XX: as vanguardas históricas (dadaísmo, futurismo, surrealismo e expressionismo). Mais recentemente, principalmente depois do término da Segunda Guerra Mundial, os artistas como Guillermo Gómez-Peña e o coletivo La Pocha Nostra, Coco Fusco, Patricia Hoffbauer e George Emílio Sanches, Denise Stoklos, Rachel Rosenthal, Adrian Piper, Robert Mapplethorpe, Eleonora Fabião, Mira Schor, Angelika Festa, Lorna Simpson, Suzane Lacy, Tim Miller, Holly Hughes e tantos outros têm escolhido esse gênero como campo de atuação estética e política para questionar as culturas marginalizadas e subordinadas em questões de raça, gênero, sexualidade,

⁶³ Adaptação da lenda indígena *Mavutsinim* para o espetáculo infanto-juvenil *Mavutsinim e o Canto do Uirapuru*. Espetáculo de contação de histórias e teatro de formas animadas do Teatro Gente-de-Fora-Vem. O trecho citado consiste na Introdução do espetáculo adaptado e dirigido por Juliana Ferrari em 2004.

classe social, nacionalidade e, assim, desarrumar os paradigmas da arte tradicional e sobretudo desestabilizar “conceitos” e práticas do fazer artístico e do que se convencionou chamar de obra de arte.

No princípio, o grande desafio nas experimentações das vanguardas históricas era o de buscar novas maneiras e procedimentos de conceber a arte, desmistificando os modos de mapeá-la e classificá-la, e que a dividiam em linguagens (as artes visuais, a música, o teatro, a dança) e seu aprendizado em disciplinas específicas, repletas de definições cristalizadas, tendo sempre como respaldo a TÉCNICA. A escola sempre contribuiu na reprodução mecanicista desse fazer artístico-educacional, garantindo aos educando as habilidades e técnicas para uma boa execução artística.

A compartimentalização da arte e de seu ensino, bem como a ideologia valorativa da “verdadeira obra de Arte” são espaços de batalhas realizadas pelas experiências do início do século XX. Esses artistas centraram forças para desestabilizar conceitos enraizados na criação, contemplação e consumo das obras por uma aristocracia decadente e uma burguesia que ascendia bruscamente pelo capital corporativo (industrial), mais recente proprietária do capital econômico e que via na reprodução de certos valores artísticos e culturais herdados da aristocracia em declínio, mas ainda dona de um capital cultural, uma chance de se sentir inserida dentro da cultura elitizada dos museus, das salas de ópera, dos grandes teatros.

Então, as experimentações começam nos cabarés, nos shows de variedades, nos circos, lugares considerados como refúgio de subordinados e marginalizados. Até então o que se tinha era uma arte “consumida / contemplada” por uma pequena parcela

da população, os *donos do capital econômico e do capital cultural* ⁶⁴, que se achavam dignos e eleitos para apreciar Arte. Contemplação, apenas contemplação! Vou ao museu e observo, de longe a grande pintura de Michelangelo. Vou ao Teatro e fico na minha confortável poltrona espiando os personagens e suas histórias. Quando acaba a peça ou meu passeio no museu volto para casa ou vou a um restaurante e continuo minha vida como se nada tivesse acontecido. E realmente não aconteceu nada!

Os artistas das vanguardas, ao fazerem intervenções em lugares alternativos e redirecionarem o uso convencional das salas oficiais, negando suas normas de conduta, criaram obras que não se enquadravam nos pressupostos filosóficos de *A Poética* de Aristóteles e, assim, era impossível reconhecer e classificar tal obra. Discutia-se na cena artística questões sobre a função das artes, a função do artista, revelando a segregadora relação que, até então, a “verdadeira Arte” propunha.

Além de combater e borrar os dogmas e cânones da criação artística, aqueles artistas também estavam interessados em produzir artefatos que usassem dos meios industrializados e aparatos tecnológicos, estabelecendo novas ordens e valores na produção artística. Cada intervenção dadaísta, cada música minimalista, cada obra surrealista, encenação, filme expressionista era uma ordem invertida, uma indagação subversiva de como fazer arte e do que era arte. O momento histórico da primeira metade do séc. XX, pelos surtos industriais em diversos países e a modernização acelerada via tecnologia, contribuiu para as mudanças nas relações sociais, ressaltando - com grande importância - as questões relativas ao trabalho, no que concerne à produção e mão-de-obra. É claro que existia um deslumbre pelo poder do progresso

⁶⁴ BOURDEAU, Pierre. *Escritos da Educação*. Org. Maria Alice Nogueira e Afranio Catani. Petrópolis: Vozes, 7ª ed., 2005, p. 33-80. Veja também do mesmo autor: *Razões Práticas sobre a teoria da ação*, trad. Mariza Corrêa. Campinas/SP: Papirus, 7ª ed., 1996.

trazido pela industrialização e isso está refletido, ora crítica e ora ufanisticamente, nas atitudes e obras desses artistas.

? Uma arte que não fosse separada da vida?

? Tenha certeza que isso também começou a passar pela mente desses artistas e, principalmente, dos que viriam após a Segunda Guerra Mundial. Penso que uma produção artística que pretende acabar com a distância institucionalizada entre a obra e o seu fruidor pode fomentar muitas discussões. Sempre quando alguém fala que foi assistir a uma peça de teatro, um show, uma exposição, imagino logo teatros, museus e galerias. Dificilmente penso em lugares alternativos ou, mais improvável ainda, em um lugar que pode dissolver a barreira entre o que acontece no meu dia-a-dia e a obra artística ali presente, em uma ação casual ou até mesmo pensar em uma ação não mediada. O que esse borrão e essas incertezas nos provocam, hein?

? O educador aqui pode responder? Vocês, artistas, gostam de monopolizar os espaços. Para mim, esse é um dos pontos cruciais na defesa de uma pedagogia da arte da performance e desse tropo teórico chamado de Estudos da Performance. Somos educados desde a mais tenra idade para compreender que a arte se localiza em um tempo e espaço muito bem definidos e acordados, seja dentro dos teatros, galerias, ou até mesmo, em espaços alternativos.

Você é convidado a se deslocar no tempo e no espaço para poder apreciar algo, inacessível e deslocado do seu cotidiano – isso chamamos de Arte. Mas essa arte seleciona poucos para apreciá-la. É difícil de se chegar até ela. Lógico que é difícil, porque não foi feita para todos. A organização social que reconhece unicamente como arte as produções inseridas dentro da ótica das ideologias hegemônicas, é extremamente elitista, primeiramente, organizada e realizada para apreciação da

nobreza e, posteriormente, para uma burguesia que atrelou “esse costume” à sua prática social. Ir ao teatro, ir a uma galeria gera “status”. Essa arte reproduz valores sociais, que mantém em sua estrutura os preconceitos formados em relação às classes sociais, raça, gênero, sexualidade, religião e nacionalidade, fetichizando estes lugares através do discurso colonizador também dentro das nossas salas de aula, em nossos livros pedagógicos, em nossas cenas e guiando vários educadores na tarefa de domesticar e controlar os corpos.

O desinteresse pelas aulas de Artes na escola está intrinsecamente enraizado nas políticas culturais dominantes que vêem a arte apenas como entretenimento, e a importância de seu processo no ensino-aprendizagem como supérfluo e desnecessário para a formação do sujeito. Mostrar a importância da arte e como ela se torna um espaço para o diálogo intercultural e interdisciplinar na formação dos educandos é uma tarefa árdua e contínua. Não pode ser lugar de assistencialismo.

Lembro de uma situação vivida como Professor de Artes na Escola Municipal Prof. Franklyn Augusto de Moura Campos, na Vila Gustavo, zona norte de São Paulo. Em uma reunião pedagógica um dos professores, após discorrer sobre todos os “aspectos negativos” dos estudantes da 8ª série C do Ensino Fundamental, sentiu-se confrontado pelo meu discurso, pois tentei reorganizar os ditos “aspectos negativos” sob outros ângulos, procurando desfazer o maniqueísmo contido em sua fala, na relação com aqueles estudantes. Ele virou e olhou-me: “É lógico que você não tem problemas em sua aula, os alunos saem de uma aula séria e vão para a sua, se divertir.” O que está inserido neste discurso?

? A arte é desnecessária para o processo pedagógico. Essa afirmação é uma das visões segregadoras que muitos professores, diretores, pais e estudantes

compartilham. Penso que os educandos agem dessa maneira mais pela falta de credibilidade em suas iniciativas do que por um preconceito formado.

? Não é bem assim. O educando é formatado para não gostar de Arte. Não entende qual a “serventia / função” daquilo para as suas vidas, como se a atividade artística pudesse ser reduzida a funções executáveis. E realmente, um ensino de arte focado apenas em fornecer *competências e habilidades* para o educando não o convida ao diálogo com as práticas culturais. “Vocês vão para a escola copiar, vocês não vão aprender nada” ⁶⁵. Não somente o educando, mas todos nós, nos interessamos por aquilo que diz respeito de alguma maneira à nossa vida.

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo se vê dividido em dois blocos econômicos e com isso uma nova ordem social e cultural se organizava. A consciência política e o ativismo se mostravam cada vez mais necessários, e a diferença de classes não era a única luta em pauta, não sendo mais possível ocultar todas as outras normas introjetadas pela ordem do capital. Com as guerras das décadas seguintes, os exilados e os fluxos migratórios pelo mundo afora, os processos de pós-colonização, o movimento feminista, o movimento negro e suas lutas por reconhecimento, as questões que recaem sobre a liberação sexual e os conflitos e direitos exigidos acerca da sexualidade e dos gêneros, os próprios questionamentos de muitos dissidentes das vanguardas históricas, as situações econômicas dos países de Terceiro Mundo, da invasão do Oriente, as lutas pelos direitos civis, pelos direitos humanos das minorias subordinadas etc, os artistas da arte da performance começam a construir cenas que trouxessem essa pluralidade de discursos.

⁶⁵ ESTAMIRA. Direção de Marcos Prado; Produção José Padilha e Marcos Prado. Distribuído por Zazen Produções Ltda. São Paulo, 2002. Fala de Estamira sobre a escola.

Por todas estas questões, muitos artistas começam a alargar os espaços de atuação e discussão de suas produções, incluindo os debates da Antropologia, Sociologia, Filosofia, Física, para contribuir na estruturação de um novo pensar e fazer artístico. O artista percebe que não pode mais isolar-se em suas atividades artísticas, sem olhar para o espaço que o cerca e para si mesmo. A arte da performance também faz parte desse movimento de repensar os limites da produção cultural, quebrando barreiras disciplinares do conhecimento.

Eu não preciso aprisionar a arte em um espaço específico e em um tempo determinado para vê-la. Posso criar e mostrar a minha criação em qualquer lugar. Eu crio meu espaço de atuação, seja na rua, no banheiro, na escada, na praça. O limiar entre vida e arte possibilita movimento, ação e aparece como estratégia de atuação. Isso proporciona um reposicionamento corporal na medida em que desloca minha tranqüila posição de observador para alguma outra posição, que não sei bem o que é, mas exige uma condição presente e participativa. O corpo é convidado a se expressar, não por formas pré-estabelecidas, mas por vontades, desejos, que o motivam a dizer algo, a discutir através da cena. O corpo que sempre se localizou como espaço controlado, pode soltar seus grilhões para uma real possibilidade de diálogo. Isso se mostra eficaz para o educando, pois a minha produção cultural é compreendida como arte e não está em uma posição menor do que a produção dos “grandes artistas”, que estão nos livros pedagógicos.

Quando digo aos meus estudantes que não importa qual é a linguagem escolhida, quero que percebam que o que importa não é o título ou denominação na qual será enquadrada sua produção, mas o modo como organizar os pensamentos, vontades, questionamentos para a produção de cenas que se constituem por meio de

um pensar crítico mais do que qualquer técnica ou “jeito certo” de conceber uma obra. A cena deve revelar minha condição de sujeito refletindo e discutindo assuntos / temas que interessam e provocam subjetividades, propondo dessa forma, alguma mudança.

A performance ajuda a reconectar-se com as zonas proibidas de nossa psique e de nossos corpos, e a reconhecer as possibilidades de suas próprias liberdades.

Os artistas da performance são um constante lembrete para a sociedade, das possibilidades dos outros comportamentos artísticos, políticos, sexuais e espirituais;

Neste sentido, a arte da performance pode ser tão útil como a medicina, a engenharia etc;⁶⁶ (tradução minha)

A arte não transforma. O que modificar qualquer estrutura de poder são nossas atitudes. As atitudes estão impregnadas de como penso minha existência. A partir dos anos 80, principalmente pelas empreitadas dos pós-estruturalistas, as relações são vistas como deslocamentos e fluxos de energia, nada é estático e essencial o bastante para não ser duvidado. Muitos teóricos organizam seus escritos em torno dos Estudos Pós-Coloniais, Estudos Feministas, Teoria *Queer*, Teoria Crítica, Estruturalismo e Pós-Estruturalismo, da Psicanálise de Freud e Lacan, do materialismo dialético de Marx, e compõem uma teoria política da representação e da diferença na busca de pensar o fenômeno artístico como algo mais amplo do que aquele reconhecido, formalmente, como arte. É nesse momento que aparece o tropo teórico que chamamos de Estudos da Performance.

“No ato de ver, sustenta Herbert Blau, já há teoria.”⁶⁷ Com a crescente preocupação em abordar e problematizar os papéis da platéia, muitas teorias,

⁶⁶ A performance ayuda a otros a reconectarse con las zonas prohibidas de su psique y de sus cuerpos, y a reconocer las posibilidades de sus propias libertades.

Los artistas del performance somos un constante recordatorio para la sociedad de las posibilidades de otros comportamientos artísticos, políticos, sexuales y espirituales;

En este sentido, el arte del performance puede ser tan útil como la medicina, o la ingeniería, etc.;

PEÑA, Guilherme Gómez. *Em defesa del arte del performance*. Texto retirado do site www.pochanostra.com, p. 29.

principalmente, a partir dos anos 80, tiveram, por um lado, uma intensa produção na área da Semiótica, envolvendo uma atenção maior ao posicionamento dos signos no evento teatral e, por outro lado, estratégias teóricas oriundas das abordagens pós-estruturalistas detonam a Metafísica da presença e, sobretudo, a idéia de que o evento teatral elabora e cria um espaço que transcende os limites culturais. O fenômeno artístico, visto assim, nasce justamente por algo que já aconteceu e que tentamos repetir constantemente – uma centelha de vida - sendo essa repetição a única possibilidade que temos de revelar uma pequena parcela do invisível (vida). Não existe evento artístico se este não está localizado e, interculturalmente, influenciado pelas tensões sociais e culturais e nos encontros da psique de cada um.

Os Estudos da Performance abrem possibilidades de ver o Outro. Preocupam-se com as fissuras nos discursos, nas representações sociais, na forma como nos é imposto ver, pensar e resolver a cena, na maioria das vezes, de maneira unívoca e direcionada. Através de binarismos como feminino / masculino, preto / branco, teoria / prática, bem / mal, homem / mulher, corpo / mente, entre outros, construímos nosso pensar sem espaço para indagações. Penso na situação atual do ensino de artes.

Será que as artes cênicas, e principalmente, o Teatro e o seu ensino, com a atual organização, baseada na LDB (Leis de Diretrizes e Bases) de 1996, com seus conteúdos formulados e reiterados na aquisição de competências, nos quais as habilidades e aptidões se alicerçam em uma estrutura que se fundamenta em torno da TÉCNICA, pensa os problemas de classe social, gênero, raça, sexualidade, pós-

⁶⁷ CARLSON, Marvim. *Teorias do Teatro: Estudo histórico-crítico dos gregos a atualidade*. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Ed. UDUNESP, 1997, p. 497.

colonialidade, fluxos migratórios, religião etc que constituem cada sujeito ali presente?

Há espaço para isso em nossas cenas, nas salas de aula?

? De acordo com Jacques Derrida em *A Escritura e a Diferença*,

O palco é teológico enquanto a sua estrutura comportar, segundo toda a tradição, os seguintes elementos: um autor-criador que, ausente e distante, armado de um texto, vigia, reúne e comanda o tempo ou o sentido da representação, deixando esta representá-lo no que se chama o conteúdo de suas idéias, dos seus pensamentos e das suas intenções. Representar por representantes, diretores ou atores, intérpretes subjugados que representam personagens que, em primeiro lugar pelo que dizem, representam mais ou menos diretamente o pensamento do “criador”.⁶⁸

? Pois é, assim, temos intérpretes obstinados a serem escravos desses conteúdos, subjugados, cada um isolado em suas funções (direção, interpretação, atores, iluminação, cenografia, maquiagem etc). Os atores ficam presos a personagens que representam, na realidade, as vozes desse autor-criador. Nada se cria, apenas se dá a ilusão de uma criação, pois o que se faz é a transposição da leitura de um texto para o palco, com alguns gestos e eloqüentes discursos, cuja natureza é extremamente imitativa e reprodutivista. Então, o público se torna passivo em suas poltronas, esperando usufruir, com uma visão unívoca, como receptáculos e consumidores, com seus olhares de pura curiosidade (como nas fileiras organizadas em sala de aula, ou melhor, como em um quartel da cena pedagógica), e é convidado a se afastar, impossibilitado de interagir, realmente, com a experiência cênica.

O “pátrio poder” do texto. O assassinato do teatro em prol de uma arte viva. O fim do patriarcalismo representado pelo textocentrismo, seja na figura do autor, do diretor. O textocentrismo e o falocentrismo na estrutura do ensino-aprendizagem nas aulas de teatro. Somos obrigados a montar a pecinha! Para isso precisamos sempre de

⁶⁸ DERRIDA, Jacques. *O Teatro da crueldade e o fechamento da representação* in *A escritura e a Diferença*. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2005, 154.

um texto. Se for um clássico, melhor ainda. E os clássicos são escritos por quem? Por homens brancos em sua esmagadora maioria. O clássico como afirmação e garantia de qualidade. Juntamos os estudantes, pedimos para que decorem o texto, criamos os personagens, fazemos alguns exercícios (na maioria das vezes, jogos de integração e improvisação) e apresentamos no final do ano letivo um espetáculo como conclusão dos trabalhos.

? Mas será que essas montagens são apenas atrativos ou teriam alguma importância no desenvolvimento dos trabalhos com os conteúdos culturais? Será que elaborar um bom projeto e mostrar para a comunidade os seus resultados torna-se mais uma oferta / brinde do mercado educacional? Como são vistas e analisadas as representações artísticas que acontecem dentro das escolas, em projetos sociais, em ONG's e mesmo por grupos artísticos?

? Um falocentrismo que impera na arte teatral e faz com que essa “voz criadora” de um “Deus esperto ao contrário, que joga a pedra e esconde a mão” ⁶⁹, o dramaturgo, dite as regras, as normas e nós executemos tudo direitinho. Será que quero ser um educador, um artista do “Dia”?

Dia do Trabalho, Dia do Índio, Dia da Independência e tantos outros Dias. Que dispositivos, que valências de poder estão inseridas em uma produção cultural, quando coloco uma criança vestida de indiozinho, correndo em círculo e fazendo “bo bo bo”. Ou quando em minhas performances cênicas, por exemplo, coloco a figura do negro sendo a representação da malandragem, com seus músculos reluzentes, seu suor, seus dentes brancos e fortes, como a máxima da virilidade? Ou quando faço uma

⁶⁹ ESTAMIRA. Direção de Marcos Prado; Produção José Padilha e Marcos Prado. Distribuído por Zazen Produções Ltda. São Paulo, 2002. Fala de Estamira sobre a escola.

criança decorar as suas falas, colocar um figurino de D. Pedro I, subir em um cavalo de madeira e gritar bem alto “Independência ou Morte” e ao término parabenizo-a como se estivesse contribuído de forma patriótica. Quantas vezes construímos cenas e nem paramos para nos perguntarmos o que elas querem dizer e para quê finalidades são encenadas.

A necessidade de um texto, de uma encenação que será apresentada para os pais e para a comunidade no final do semestre... A vigilância da Direção e da Coordenação que também possui interesses no “bom resultado”, cobrando e avaliando a sua postura de professor o tempo inteiro para que a apresentação seja um grande evento. Um verdadeiro show de horrores! É claro que isso muda de acordo com a proposta pedagógica e política da instituição e de seus membros: na maioria dos casos, vemos que dentro de uma instituição particular, certamente um evento cultural como esses, e os demais que a escola produz, arrecadam para o ano seguinte novos estudantes e, consecutivamente, mensalidades de pais que acreditam nessas iniciativas como um grande empreendimento educacional para seus filhos. Se for uma escola pública, esse tipo de evento pode agregar os pais e a comunidade dentro do espaço escolar e, de acordo com esse ponto de vista, já é uma recompensa para o processo educacional de todos. O que torna esse encontro prejudicial, na maioria das vezes, é uma estrutura que veicula as ideologias de dominação social e cultural que cerceiam e massacram a liberdade e o reconhecimento dos mesmos sujeitos que estão ali reunidos. O pensamento hegemônico assegura o consentimento do dominado, através de práticas sociais e culturais que estão na base das relações de poder e privilégio e que permanecem ocultas nesse tipo de evento, seja na escolha do texto do

espetáculo, na discussão e elaboração das cenas, na vestimenta dessas cerimônias, nos discursos pronunciados etc .

A cultura dominante tenta estabelecer o significado de sinais, símbolos e representações para fornecer uma visão de mundo comum, disfarçando relações de poder e privilégio através dos órgãos da mídia de massa e aparato estatal como escolas, instituições governamentais e burocracias do Estado. Aos indivíduos são fornecidas falsas posições de sujeito...”⁷⁰

Não se resume a isso fazer teatro. O posicionamento que assumo ao compreender minha produção pedagógica não se resume na confecção de um produto ou em propiciar um processo em arte aos educandos. A velha discussão binarista entre processo e produto. Por que esses dois momentos se estabelecem estanques na criação artística, controlados por uma coerência, na qual primeiro vem o processo que certamente desencadeará em um produto? O processo e o produto estão inseridos em quais contextos? A todo o momento estamos construindo processos e produtos. Se entendo que os deslocamentos e fluxos de energias se interconectam criando teia de relações como propõe a Física Quântica, e estendo essa possibilidade de entendimento às questões sociais, psíquicas, políticas e culturais, isso pode nos arrancar do perceptível e do visível já inscritos nos modos tradicionais do pensamento. Levando em conta a dúvida e a incerteza do invisível e do imperceptível, não existem em um processo educacional e artístico os momentos (processo e produto) com tempo e espaço pré-definidos e estáticos.

Deixamos de perceber que quando reitero a exotização do índio, do negro, do homossexual, da mulher ou de um sujeito vindo de outra cultura, o Oriente é um bom exemplo disso, através de minhas narrativas cênicas, com estereótipos, sublinho as

⁷⁰ McLAREN, Peter. *Pedagogia Crítica: um exame dos conceitos principais* in A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica dos fundamentos da educação. Trad. Lucia Pellanda Zimmer et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 2ª ed., 1977, p. 207.

idéias que permeiam e constituem os trópicos pelo olhar do colonizador que já definiu, em sua saga destruidora, nosso lugar de preguiçosos, festeiros, corpos nus e tantos outros “adjetivos” que nos aniquilam enquanto sujeitos. A formação de estereótipos é praticamente inevitável nos intercâmbios culturais, mas estar atento a essa exotização é imprescindível.

Todas as nossas escolhas passam por questões ideológicas e, talvez, quando penso que as Artes se configuram muitas vezes, como disse anteriormente, de forma reducionista, somente como um lugar dos jogos, improvisações, corpos suados e muita socialização, integração, preocupações apenas com o produto, vendido pelas escolas como atrativos extras (da mesma forma como muitos educadores e artistas articulam a sua arte e ensino), talvez estejamos contribuindo para a idéia de uma arte distanciada das questões políticas e culturais que envolvem o nosso cotidiano e que determinam quem pode ser ou não sujeito. Você se sente impotente e é “assassinado” quando não se reconhece dentro de uma prática social.

Derrida em *O Teatro da Crueldade e o fechamento da representação* pensa um Artaud com a necessidade de provocar no teatro um parricídio, pois vê nesse “pai” o autoritarismo falocêntrico que governa a estrutura dominante nos cânones artísticos. Segundo o autor, esse mesmo teatro provoca um assassinato quando deixa de considerar o turbilhão da vida com suas idiossincrasias que se dão nas relações sociais e culturais da cena e que transformam o espaço do teatro em uma repetida busca incessante para aprisionar uma percepção de si mesmo, em um instante que já não existe mais.

Esse teatro vanguardista da presença tendeu a dar lugar a um teatro da ausência que rejeitava o empreendimento teatral de fala espontânea com suas reivindicações logocêntricas de iniciativa, autoridade, autenticidade – em suma,

Presença e postulava, em vez disso, uma representação capaz de dispersar o centro, deslocar o sujeito, desestabilizar a significação.⁷¹

O “pai” mata a cada minuto muitos “filhos” que não se reconhecem nas dramaturgias estabelecidas, não se vêem nos artefatos cênicos, espetáculos, personagens, figurinos, maquiagens, e em uma estrutura de trabalho e de funções que normatizam e hierarquizam o pensamento e a ação. As dinâmicas acerca da teoria e da prática definem bem estes lugares sedimentados pelo poder do conhecimento.

Quando sou interpelado a ser patriota, como fui em minha infância, ouvindo que Cabral chegou por um acidente de percurso nessa terra e que a partir desse instante fui nomeado “brasileiro”, minhas idéias são moldadas e sublinhadas sobre o que devo pensar dessa Terra de Vera Cruz, esse pau-brasil. Um Ocidente que cria um Oriente e um Terceiro Mundo. E muito habilmente, inserido no processo de globalização, sou condecorado com uma faixa de “país em vias de desenvolvimento”. Então, sou convidado a hastear em nossas terras tropicais as bandeiras desse Ocidente e, como subalternos enrustidos que preferimos ser, pela hábil manipulação do discurso e pela falsa igualdade das escolhas, sinto-me tão ocidental quanto nossos irmãos do Norte e nossos irmãos da Península Ibérica.

? Um momento. Tenho uma visão!

Neste instante estamos todos de mãos dadas, em roda, como fazemos no Teatro, celebrando e confraternizando a aurora da aldeia global. Que ocidentais somos? Só se formos a ruela, o beco, a embarcação furada, mas continuamos legitimadamente, tagarelando sobre o Oriente, a África, com nossa imparcialidade e

⁷¹ CARLSON, Marvim. *Teorias do Teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade*. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora Unesp, 1997, p. 498.

extrema empáfia de estarmos em um lugar assegurado pelo título de “em vias de desenvolvimento”. Essa, certamente, é uma boa idéia para uma performance! (risadas)

? Esse falocentrismo que impera no Teatro, segundo a leitura de Derrida sobre a obra de Artaud, impregna a relação entre o ator e o espectador. Quais as diferenças dessa relação, então, no trabalho de alguns artistas da arte da performance e teóricos críticos dos Estudos da Performance?

? “A única vida da performance dá-se unicamente no presente”⁷², já fala Peggy Phelan na primeira linha de *A Ontologia da Performance: representação sem produção*. Segundo a autora, a performance não pode ser guardada, registrada, documentada de maneira convencional, por isso tanto sua elaboração / execução como sua escrita devem ser repensadas. É preciso uma escrita que não tente preservar a obra, mas que dialogue com o sentido de desaparecimento próprio da existência da performance. E é esse tempo que nunca mais será repetido, quando o que não é passa a ser, que nasce para a realidade como uma lembrança do que foi. O constituir-se no desaparecimento é que constrói um espaço de significação e de deslocamentos.

A performance, por sua natureza de difícil comercialização e seu caráter marginal (margens: habita um espaço relativo entre as artes – plásticas, cênicas e fílmicas – e, entre arte e não-arte), muitas vezes abjeto (corpos desarticulados, levados a condições psicofísicas extremas, brutalidade poética) e socialmente discrepante (formas sexuais múltiplas, humor fino e grotesco, práticas existenciais e corporais excêntricas e irônicas) define-se como forma de resistência, como força contestatória, como prática política.⁷³

Acusada pela ideologia capitalista por sua vulnerável falta de valor estético e de conteúdo, a arte da performance indica a possibilidade de revalorizar esse vazio, deixado pela performance ao vivo que mergulha em uma visibilidade e desaparece na

⁷² PHELAN, Pheggy. *A Ontologia da performance: representação sem produção* in Revista de Comunicação e Linguagem, n. 24. Lisboa: Edição Cosmos, 1997, 171-191.

⁷³ Entrevista com Eleonora Fabião in *Relâche: Revista eletrônica da Casa Hoffmann* – Centro de Estudos do Movimento. Por Cristiane Bouger. Curitiba: 2004.

memória e no inconsciente de cada sujeito, escapando de possíveis regulamentações, via regras institucionalizadas. Este potencial de revalorizar os deslocamentos e fluxos cambiantes dá a sua distinta vantagem oposicional. Múltiplos olhares sobre o Outro, que coloca as subjetividades em ação, subvertendo o contato do espectador com o artista e a obra, lendo-a não como reprodução / representação, mas uma possibilidade de “auto-apresentação do visível e mesmo do sensível.” ⁷⁴ As possibilidades devem ser pensadas não só no que diz respeito à arte da performance, mas também na constituição de uma nova cena teatral.

Gosto de pensar sobre o “ao vivo” da performance como o encontro da presença do artista e do Outro em sua condição de participante, também construtor da cena. “A performance é um espaço para pensamento e produção de idéias e corpos.” ⁷⁵ Diferentemente das artes tradicionais que buscam através da *mimeses* colocar os espectadores no posto de observadores, muitos artistas e teóricos, desde o início do séc. XX, uns mais radicais do que outros, tentam sinalizar que uma arte pautada somente na contemplação da obra, estabelece um fosso entre o espectador e a produção artística, que exclui o valor e a importância da platéia na construção do artefato cênico. A mesma analogia faço com o processo educacional, no qual muitos estudantes e professores se sentem isolados em relação à aprendizagem. Na busca de novas proposições, a arte da performance procura estabelecer uma relação de complementariedade. Quando o sujeito é convidado a participar efetivamente, outra relação baseada na co-criação e na troca recíproca pode surgir. É claro que existem várias escalas para colaboração, não existe um medidor que contabilize níveis

⁷⁴ DERRIDA, Jacques. *O Teatro da crueldade e o fechamento da representação* in *A escritura e a Diferença*. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2005, 158.

⁷⁵ *Ibidem* 11.

apropriados de integração e a própria história do teatro nos mostra que uma relação de troca pode se aprofundar, desde sutis ações imperceptíveis, a abruptas rupturas e mudanças de paradigmas, contudo, o importante é o encontro com o Outro.

A performance é a tentativa de valorizar aquilo que não é reprodutivo, metafórico. Essa valorização representada por via da encenação do drama da falha do reconhecimento (gêmeos, atores dentro dos personagens a representar outras personagens, duplos, crimes, segredos, etc), o que por vezes produz o reconhecimento do desejo de ser visto pelo (e dentro do) Outro. Assim, para o espectador, o espetáculo performático é, em si, uma projeção da trama na qual seu próprio desejo tem lugar.⁷⁶

Acredito que esse encontro cria caminhos que me levam a atitudes e destas as transformações. Deixo uma provocação feita por Peggy Phelan: “Reconhecer a (sempre parcial) presença do Outro é reconhecer a nossa (sempre parcial) ausência.”⁷⁷

? Talvez falar sobre a importância do corpo na arte da performance e a relação do artista com seu próprio corpo possa mostrar de que maneira a produção e a relação entre obra e espectador desvendariam um pouco essa frase “cabeluda” de Phelan.

Segundo Guillermo Gómez-Peña, importante performer e colaborador das práticas e teorias em arte da performance, afirma em *Eu defesa Del arte Del performance* que,

O nosso corpo não é o cenário, é nosso verdadeiro espaço para criação e nossa verdadeira *matéria prima*.

Nossas cicatrizes são palavras involuntárias no livro aberto de nosso corpo, tanto que nossas tatuagens, perfurações, pintura corporal, adornos, próteses e os acessórios robóticos, são frases deliberadas.

Nossa identidade corpo / arte-fato deve ser marcada, decorada, pintada, vestida, culturalmente invertida, re-politizada...⁷⁸ (tradução minha)

⁷⁶ PHELAN, Peggy. *A Ontologia da performance: representação sem produção* in Revista de Comunicação e Linguagem, n. 24. Lisboa: Edição Cosmos, 1997, p. 175.

⁷⁷ PHELAN, Peggy. Op. Cit., p. 175.

⁷⁸ *Nuestro corpo, y no el escenario, es nuestro verdadero sitio para la creación y nuestra verdadera materia prima.*

Nuestras cicatrizes son palabras involuntarias en el libro abierto de nuestro cuerpo, en tanto que nuestros tatuajes, perforaciones, pintura corporal, adornos, prótesis, y / o accesorios robóticos, son frases deliberadas.

Nuestra identidad body / corpo / arte-facto debe ser marcada, decorada, pintada, vestida, culturalmente intervenida, re-politizada...

Por isso, nossos corpos são espaços de discussão, seja nas questões de raça, classe, sexualidade, gênero, nacionalidade, religião etc. Todas as nossas ações são uma tentativa de descolonizar nossos corpos.

O corpo do artista é o espaço de contato para outra significação dos valores institucionalizados. Como é difícil se deparar com algo que não segue uma coerência e uma lógica esperada e que compartilha com você a sua existência tão precária. Considerar uma parcial presença do Outro é perceber o quanto o artista também compartilha de uma parcial ausência nesse trânsito de trocas. O aparecimento / desaparecimento acontece a todo instante entre o artista e os participantes / espectadores. É com a colaboração dos espectadores que a cena pode acontecer, e devemos pensá-la assim tanto em relação à performance quanto como uma possibilidade de construção para qualquer encenação. Quando algo é construído de forma compartilhada, esse algo adquire outro significado para a sua vida.

Os corpos da performance são corpos presentes. Presença que gera atenção. Atenção gera expansão, que por sua vez, abre conexões sensoriais e perceptivas, criando formas de conhecimento. Esse estado de alerta vai contribuir, tanto da parte do artista como do participante / espectador na construção das cenas a partir de suas vivências, angústias, lutas, alegrias, satisfações, contestações... Quando você se reconhece dentro de uma proposta cênica, pois a sua subjetividade é respeitada e, sobretudo, tem espaço e autonomia para se constituir e agir, isso gera interesse, compromisso, reflexão e ações que reposicionam o corpo nas responsabilidades do dia-a-dia.

Nesse encontro, os corpos interferem na nossa visão automatizada, de senso comum, habitual, que tende a naturalizar as relações sociais, desestabilizando nossa visão de um mundo organizado em conceitos homogêneos. Abre-se um lugar onde as fronteiras de idéias surgem, dando espaço para uma subjetividade da transgressão das normas e categorias, para a contestação e resistência a práticas repressivas da liberdade de pensamento e ação. Começo a acessar multivocalidades, dialogismos textuais, não somente *um* único texto - dado, acabado, definido e reiterado a todo o momento, que utiliza os diversos meios de comunicação no sentido de fomentar nosso individualismo, prendendo nossos desejos em uma masmorra. Ainda quando penso em montar uma encenação a partir de um texto clássico por exemplo, eu posso pensar na constituição da cena sob a ótica da subjetividade colocada em cena e da co-criação artista / espectador. Montando a *Casa de Bonecas* de Henry Ibsen eu posso convidar a pensar: Que visão do feminino está exposta ali? Essa visão me serve como mulher negra, brasileira, vivendo no séc. XXI? Em que pontos sim e em que pontos não? Como convidar o espectador a fazer estas mesmas reflexões? Como reposicionar o seu corpo de forma que ele participe da criação crítica da cena? Pode se construir assim um caminho de mudança.

A performance gera e apresenta corpos e situações em que a normatividade ocidental contemporânea – marcadamente consumista, mecanicista, logocêntrica, racista, homofóbica, descorporalizada – é pensada⁷⁹

Por isso que, na sala de aula como na sala de ensaios, penso constantemente nos conteúdos e processos que compartilhamos com nossos estudantes e por que vias criamos e analisamos nossas cenas.

⁷⁹ Entrevista com Eleonora Fabião in *Relâche: Revista eletrônica da Casa Hoffmann* – Centro de Estudos do Movimento. Por Cristiane Bouger. Curitiba: 2004.

No semestre 2007.1, o meu quarto semestre como Professor Substituto da Escola de Teatro da UFBA, na primeira reunião pedagógica, após expor meu planejamento de curso, um colega indagou-me:

? O que é esse negócio de performance... Estudos da Performance? É preciso dar isso aos alunos de Licenciatura? Para quê serve isso?

Respirei fundo. Sabe aqueles momentos em que você precisa pensar rápido, porque existe um relógio cronometrando o tempo e logo o sinal vai apitar e você vai perder o prêmio ou a chance de continuar no jogo? *O Raul perguntou, você não acertou. Pegue seu banquinho e saia de mansinho!* Lembrei até de Raul Gil.

Meu corpo procurava as palavras que poderiam ser acertadas para aquela ocasião. Preocupava-me a resposta por dois motivos:

1. Sendo teorias e práticas em campos tão fronteiriços, interculturais, lugares de contestação e resistência às definições / conceitos engendrados pelo discurso da “verdadeira Arte”, com “A” maiúsculo, uma resposta “objetiva e direta” que meu colega queria, eu não poderia formular;
2. Devido à resistência do meio acadêmico com relação a esses estudos / campos de atuação, pelo seu posicionamento crítico e contra hegemônico, minha resposta não podia cair em um maniqueísmo ou binarismo redundante. Eu tinha à minha frente à oportunidade de esboçar a importância que tem para um estudante de Licenciatura em Teatro (e para os de Bacharelado também, mas nesse caso estava em uma reunião com o grupo de professores que trabalhariam com a Licenciatura) o diálogo de sua prática docente com essas teorias que abarcam os Estudos da Performance, bem como com os artistas envolvidos na produção de artefatos cênicos (arte da performance) e com os

educadores ligados à Pedagogia Crítica e à Pedagogia da arte da performance que, através de uma prática educacional subversiva, têm o compromisso de juntamente com seus educandos criarem um espaço de reflexão, atentando para um sistema de ensino no qual alguns grupos são privilegiados, através de favorecimentos pautados em critérios de raça, gênero e classe social e, que funciona como agência para “habilitação”, leia-se, controle pessoal e social.

Por que os professores, supostos companheiros de trabalho, às vezes nos olham com tanta desconfiança? Como se o que dissesse estivesse condenado antes de ser mencionado. Quando eu estava na condição de Professor Substituto, duas situações se apresentavam: 1. Escala inferior na relação de poder dentro da Instituição e por isso mesmo, espera-se que você não atrapalhe o andamento das atividades com propostas “diferentes” daquelas que estão funcionando “organicamente”; 2. Por outro lado, você ainda tem uma relativa liberdade de atuação, na medida em que seu vínculo com a Instituição é temporário. bell hooks fala da resistência por parte dos estudantes, mas principalmente, por parte dos outros educadores, perante as tentativas de uma abordagem educacional crítica. Abordagem esta que faz repensar cada atuação dentro da instituição, em um processo dialógico entre todas as subjetividades envolvidas. Para que mudar se está tão bom assim? As leis que institucionalizam o ensino e dão poderes plenos e irrestritos aos professores, diretores e coordenadores são as mesmas que mantém e autorizam as relações do ator, diretor, dramaturgo, cenógrafo, maquiador, etc.

Essa relação ambígua e contraditória se deve pela produção e reiteração de um pensamento patriarcalista que se assegura através de conteúdos e da organização do conhecimento (informações são fontes de controle e poder) que determinam relações

sociais e culturais desiguais. A arte e a educação não fogem à regra de estabelecerem em suas organizações (conteúdos e formas), segundo a Lei do Pai, estratégias de manter os mesmos privilégios que determinam reconhecer certas práticas e aniquilar outras. Esse procedimento se dá por não permitir, dentro do espaço pedagógico, visões múltiplas de uma produção cultural, mas exige direcionamentos unívocos do pensamento em arte e educação. Não pretendo substituir uma única abordagem por esta outra, até porque seria autoritário e tacanho. Mas não posso desconsiderar tantas práticas e teorias críticas e não inseri-las nas discussões, por saber que desestabilizam minhas expectativas e perspectivas sobre o controle dos corpos e das políticas culturais. O educando tem o direito de escolha.

Não adianta somente elaborar cenas e encenações que desconstroem conceitos sobre arte, sobre as disciplinas que as dividem em linguagens ou sobre as culturas marginalizadas e sua negação pela ideologia da arte tradicional. É preciso, também, pensar e refletir sobre as mesmas “cenas artisticamente construídas”, e sobre as cenas “construídas no cotidiano”, e que também revelam e reverberam discursos de poder e de segregação racial, sexual e classista.

Os teóricos críticos começaram a perceber que as falas e discursos constituem-se como “atos performativos”. Segundo Austin ⁸⁰, com relação aos atos da fala, os “atos performativos” são os que tornam a fala propositiva e assim desencadeiam ações. Buscando engajar o corpo em atitudes, eles convidam a uma ação.

Há muitas maneiras de entender a performance. Qualquer evento, ação ou comportamento pode ser examinado como se fosse performance. O uso desse conceito é vantajoso. Podemos considerar as coisas inteiramente, em processo, conforme elas mudam através do tempo. Em cada atividade humana há,

⁸⁰ A respeito desse assunto ver: BUTLER, Judith. *Burning acts: injurious speech in Performativite and performance*. Org. Andrew Parker e Eva Kosofskay Sedguivc. Nova Iorque e Londres: Routledge, cap. 9, 1995.

normalmente, muitos jogadores cujos pontos de vista, objetivos e sentimentos são diferentes e, às vezes, postos entre si. Utilizando a ferramenta conceitual de como se fosse performance, podemos examinar coisas que, de outro modo, estariam fechadas a investigação.⁸¹

Então, de acordo com Richard Schechner, qualquer discurso, seja de um juiz, de um médico, de uma empregada doméstica, de um mestre de obras, tudo pode ser visto como uma performance. Os Estudos da Performance falam sobre os discursos da política cultural, suas negociações e o modo como sua prática determina escalas e relações de poder e gerenciamento da ordem social, além de uma regulação do reconhecimento, definindo o que é aceitável na sociedade consumista, mecanicista, logocêntrica, homofóbica e machista e o que é abjeto, estranho, repudiado pela norma subscrita. Então, além das cenas artísticas teorizadas pelos Estudos da Performance, tudo pode ser entendido como uma performance, inclusive a minha prática docente.

Nas duas últimas décadas do séc. XX, os Estudos da Performance se constituíram como um grande “guarda-chuva” teórico ligado às teorias críticas e os escolhi para me ajudarem na reflexão de minha prática artística e educacional.

? Então, os Estudos da Performance e a Pedagogia da arte da performance são aliados para uma possível educação crítica para o ensino de artes?

? Não tem como construir um artefato cênico dissociado de uma análise / reflexão crítica. Charles Garoian em *Performing Pedagogy*⁸² é pontual quando argumenta sobre a performatividade do sujeito. Como a performance artística é mais uma performance dentro de tantas outras que constituem o espaço social, esta

⁸¹ SCHECHNER, Richard. *O que é Performance?* In Revista O Percevejo. Trad. Dandara. Rio de Janeiro, ano 11, nº 12, p. 48.

⁸² Obra imprescindível para uma nova abordagem em arte e educação: GAROIAN, Charles R. *Performing Pedagogy: Toward an Art of Politics*. Albany: State University of New York Press, 1999.

possibilidade crítica de criação redireciona minha produção cultural na medida em que admito que os sujeitos produzem, histórica e culturalmente, suas cenas.

De acordo com Garoian, a Pedagogia da arte da performance como proposta educacional-artística, trabalha justamente com a performatividade de cada sujeito a partir de três processos:⁸³

1. *objetificação* – a crítica proposta pela arte da performance possibilita aos estudantes enxergarem a cultura que eles incorporam, expondo e problematizando suas circunstâncias ocultas;

2. *sujeitificação* – um processo que lhes possibilita verem a si mesmos inseridos na cultura ao criticá-la da perspectiva de suas memórias pessoais e histórias culturais;

3. pelo trânsito que aqui eu nomeei, no capítulo anterior, como um *processo de “orgia”* entre os dois processos anteriores, onde há oportunidade de que possamos ver nossas performances inseridas na cultura ao mesmo tempo em que podemos perceber seu posicionamento em relação ao campo expandido da história cultural. Como o educando ou o artista vê sua produção cultural, na qual se reconhece e ao mesmo tempo veicula seus discursos e visões de mundo? Como eles se relacionam com outras idéias, semelhantes ou díspares, seja na comunidade, na família, no grupo de amigos, no bairro vizinho e na cidade em que mora? Podemos ser criadores e, ao mesmo tempo, críticos de nossa produção. Isso adquire outra significação na medida em que esta produção e sua crítica não estão em instâncias separadas e não dissociam o fazer do pensar.

Sinto prazer e fico instigado artisticamente quando leio um texto que me convida a corporificar pensamentos. Como também tenho vontade de escrever ao me deparar

⁸³ GAROIAN, Charles. *Op. Cit.* p. 9.

com um espetáculo, ao realizar uma performance. Escrever como performatizar são espaços para reconhecer subjetividades. A escritura reencena os artefatos da minha memória. Quando escrevo, nesse exato momento, não relembro fatos, não tento preservá-los, mas recriá-los intensamente e reenceno minhas lembranças, vontades, e sensações, criando uma outra performance, a da escrita. Peggy Phelan também convocou a teoria da Física Moderna para mostrar a impossibilidade de registrar a representação, o ato físico da representação e, sobretudo, de escrever sobre ela, com os modos tradicionais de organizar o pensamento. Alguns autores propõem uma “escrita performativa”, na qual a escritura adquira outra relevância em relação ao que está sendo escrito como produção artística. Por esse viés do pensamento, a performance é de todos aqueles que contribuíram e participaram para o seu acontecimento e, no momento em que escrevo, crio a minha performance da performance participada e todas as leituras e textos que fiz e comentários que escutei, tudo isto é reencenado na produção de minhas cenas. O medo da fronteira. Escrevo agora e receio que já esteja ultrapassado e assim o é. E certamente está. Esta rasteira da escrita faz com que eu reveja o parágrafo anterior e repense a todo instante a fragilidade das letrinhas pretas que vão aparecendo e formulando conceitos. Conceitos também vulneráveis, que devem e precisam ser reencenados constantemente. Quem é que não gosta do comodismo assegurado por uma avaliação, onde os educandos saibam exatamente o que deverá ser perguntado e como deverão responder?

As teorias e práticas que se constroem em torno de uma produção cultural política, os Estudos da Performance, estão inseridos dentro desta perspectiva e

interessam-me por proporem uma “pedagogia da pergunta”⁸⁴, dialogando com muitos pressupostos da Pedagogia Libertadora sugerida por Paulo Freire, desde os anos 50 e, que norteiam as pesquisas e práticas de diversos educadores da Pedagogia Crítica, bem como de teóricos e artistas interessados no cruzamento da Pedagogia com a Performance.

Ouçõ sempre de meus estudantes, de alguns artistas e digo isso já que também reclamo, insistentemente: há falta de espaço apropriado para as nossas atividades artísticas. Não temos materiais disponíveis. Não temos, na maioria das vezes, apoio institucional (direção, coordenação, professores, secretarias de educação e cultura nas esferas municipais, estaduais e federais) para reclamar e conseguir, efetivamente, nossas reivindicações. Lembro-me, como se fosse hoje, que as aulas para os estudantes da 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental da Escola Municipal Prof. Franklyn Augusto de Moura Campos, no ano letivo de 2004, na cidade de São Paulo, tiveram que ser realizadas atrás do prédio principal da escola, no que seria a casa do zelador da escola, se assim existisse o tal. Desenvolvíamos nossas atividades no quintal da escola, em um chão de cimento áspero, sem cobertura e quando chovia, imagine no verão paulistano, era aquela agonia. Tínhamos que entrar na casinha: uma sala, um banheiro e uma mini cozinha. Era impossível acomodar 40 alunos. Era tudo muito pequeno e restrito.

Resultado: depois de um ano trabalhando naquelas condições, chegou o momento da escola, por seus representantes competentes, exigir a apresentação do que estávamos fazendo. Depois de muita conversa com todo o grupo, decidimos então,

⁸⁴ A respeito desse assunto ver: FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

conjuntamente, usar o mesmo espaço que nos tinha sido dado para efetuar as apresentações. Existia na escola uma espécie de palco no pátio, mas não queríamos nos prender à necessidade de utilizá-lo e desejávamos construir as nossas cenas fora dele, já que realizamos todo o nosso trabalho sem poder contar com aquele espaço. Era a nossa chance de revelar toda a estrutura que relegava o teatro a algo desnecessário e dispensável no processo educacional daquela escola. Logicamente, a Direção não queria de jeito nenhum: “Como fazer lá? E as pessoas que virão? E os pais?” “Eles saberão que trabalhamos naquele local e é lá que construímos nossa encenação.”

Pensava, juntamente com os educandos, em trazer para a cena discussões sobre a concepção e o senso comum do fazer teatral: Porque tudo tem que ser feito no palco? Há outros espaços? Propus que construíssemos o nosso roteiro. Será que preciso de um texto, de um autor? E como será a encenação? A estamos problematizando? Como faremos isso? Tudo era compartilhado e discutido pelo grupo.

Sei que esse trabalho se localiza entre tantos outros trabalhos em arte e educação calcados em uma possível educação crítica, mas falo disso por não acreditar na arte como um fenômeno esteticamente neutro. Quando a obra se constitui no encontro dos educandos com o educador e suas subjetividades estão presentes, se enfraquece um dos pontos de ataque contra a performance chamada de proposta artística e pedagógica do “mau gosto” e da falta de senso estético, que muitos atribuem aos seus “resultados”. Realmente a arte da performance, quando feita de forma conseqüente, como tantas outras práticas advindas da desconstrução da engenharia do espaço teatral, não estão preocupadas com a estetização da cena, que camufla - através da reiteração de muitos dos valores artísticos tradicionais, seja pela idéia de

contemplação do belo, pela coerência da narrativa cênica, pelas unidades de tempo e espaço, pelo ápice do drama (clímax), enfim, por todos estes conceitos e recursos – uma recorrente fetichização do Outro, e uma única maneira de ver o mundo e suas relações.

A performance se preocupa com uma estética da política, uma estética que colabora na percepção da cooptação realizada por determinadas cenas que buscam desarmar questionamentos e desejos, negligenciando e amarrando seu potencial mobilizador e de transformação. Por isso, sua “precariedade” estética também é estratégica para assegurar novas discussões em torno do que é arte, de quem pode produzi-la, sobre quem é esse artista e sua função em um novo espaço cibernético e globalizante, e ainda, sobre como dialogamos nossas estéticas e produções culturais com questões que constituem o espaço social e influenciam movimentos, manifestos, práticas e discussões artísticas.

Quantas vezes ouço meus educandos reclamarem que na escola onde estão trabalhando não há como fazer o figurino de época para determinado texto, não há iluminação adequada, maquiagem e tampouco um teatro para encenarem sua obra. Continuam a se perguntarem como poderão propiciar aos educandos um “fazer teatral completo”. Será que “fazer teatro” se resume a essa experiência? Existem outras práticas que trabalham também com a falta de recursos, expondo-a, problematizando-a através da “pobreza” dos materiais utilizados, há a necessidade de criar novos trajetos para que os desejos e anseios dos sujeitos sejam discutidos na cena. O sujeito, seja ele artista, educando ou educador, se constitui como a própria prática pedagógica e artística através de suas subjetividades em cena. Não existe evento teatral, se não existirem sujeitos querendo falar algo para outros sujeitos. Mas determinadas práticas

abortam esses desejos e é por isso que é preciso repensar a elaboração de currículos, nos quais esse algo a dizer seja tão importante que se torne de extrema necessidade a sua criação, por não dizer respeito apenas a um indivíduo, mas a muitos que passam pela mesma situação, ou similar, e que são “carimbados” pelo mesmo selo da segregação ou da anormalidade. Então, a cena pedagógica reconhece os sujeitos por suas produções culturais e eles se reconhecem, pela crítica e trânsito desta, com outras cenas. No trânsito as preocupações estéticas que por vezes disfarçam e aprisionam a formulação de novas idéias e percepções da produção artística deixam de existir para que a cena, seja como for constituída, revele suas implicações políticas e culturais. Assim ocorre quando Coco Fusco e Guillermo Gómez-Peña⁸⁵ discutem as negociações culturais e políticas entre as fronteiras, principalmente, se as fronteiras determinam as posições entre ser um sujeito reconhecido ou não e, ainda, problematizam como a ideologia da colonização, da exploração, impera nas práticas sociais que as fronteiras impõem. O que isso significa? O que as performances significam no momento em que vejo a minha história, as minhas vivências, meus anseios e desejos sendo retratados por alguém que passou ou passa pela mesma situação? Quando um participante do Grupo de Estudos Performance e Ensino de Arte⁸⁶, educando de Licenciatura em Teatro da Escola de Teatro da UFBA, elabora uma

⁸⁵ Coco Fusco e Guillermo Gómez Peña, na ocasião do quinto centenário da América colombiana, ocuparam uma jaula dourada, por um período de três dias numa parte de Madri, Espanha. Vestidos com roupas típicas americanas e com um número de amenidades modernas como um computador, uma tv ou uma mesa de cozinha, parodiavam o jeito como os povos conquistados foram trazidos de volta para a Espanha e colocados em vitrines pelos exploradores.

⁸⁶ O Grupo de Estudos sobre Performance e Ensino de Arte se constituiu por educandos dos Módulos III e V de Licenciatura em Teatro da Escola de Teatro da UFBA com a participação dos educadores / artistas Juliana Ferrari e Pedro Costa, para discutir e propor intervenções para uma nova abordagem artística e educacional para a arte e educação. Os encontros aconteceram no semestre 2007.1 com a coordenação do educador / artista André Rosa que no segundo capítulo dessa presente dissertação escreveu sobre algumas atividades desenvolvidas por esse Grupo de Estudos.

cena, na qual decide compartilhar, criticamente, espaços que freqüentemente são desconsiderados, resolve dialogar a sua homossexualidade, seu regionalismo como nordestino que é, pobre - locais de subjugação e de práticas discriminatórias - essa construção torna-se uma produção cultural que reconhece na cena lugares de subordinação e os problematiza pela forma como são arranjados na própria cena. Mas que sala de aula deixa-nos falar dos construtos que são inerentes ao dia-a-dia dos estudantes na escola? No momento em que reconheço suas subjetividades e me vejo de alguma maneira nelas, isso pode gerar pensamento e ação.

? Mas essa sensação de se ver no Outro não é o que chamamos de *identificação* no teatro convencional?

? Não. A *identificação* cega o meu olhar para o Outro, pois me vê no Outro mas não vê o *Outro em mim* e, assim, eu me eximo de qualquer ação. O reconhecimento: chamo-o assim porque quando me reconheço na mesma situação ou similar ao Outro, e nesse caso pela proposição da cena, crio outros espaços de significação das minhas próprias percepções e reflexões, tanto para quem está performatizando como para quem está colaborando (espectador / participante) na produção da performance. Essa significação é derivada de perguntas que se multiplicam em outras e que não terão respostas fixas, mas colocarão em xeque posicionamentos e, certamente, reposicionarão o corpo, levando-o à ação. Essa reposição “bagunça” pensamentos, ordens, normas estabelecidas pela sociedade de consumo mecanicista, que promove o agenciamento da segregação racial, sexual e classista. Posso assim me perceber como construtor de artefatos e, portanto, como construtor de ações que vão de encontro às ações que negam minha subjetividade. Forças que negam de um lado entram em batalha com forças que te reconhecem do outro. Isso me move para a luta. E esse

embate desestabiliza todas as ações e reações esperadas e na lacuna criada, em um momento onde ninguém imagina o que pode acontecer, outra sociedade pode surgir.

Muitos teóricos e artistas interessados em uma arte socialmente engajada desenvolveram procedimentos e até técnicas para problematizar as questões do agenciamento pela identificação que paralisa ao invés de gerar reflexão e atitudes. Isso chama minha atenção para algumas teorias e práticas criadas depois dos anos 60, que dizem respeito à quebra da associação entre representação e *mimeses*. Com o advento de políticas identitárias e uma crescente discussão acerca dos pressupostos do pós-estruturalismo e as releituras sobre o materialismo dialético, além de obras como a de Augusto Boal, *Teatro do Oprimido*, são criadas formulações artísticas que passam a se voltar para o apoderamento do sujeito perante as decisões de sua vida. Borrar os limites entre arte e vida, arte mediada ou arte casual com queria Artaud, gera outras fronteiras que reposicionam o corpo dos artistas e, sem dúvida, o corpo do espectador.

Quase sempre me perguntam as diferenças entre o teatro e a arte da performance. Antes de cruzar essa perigosa fronteira é importante dizer que as contribuições do teatro experimental (Living Theater, Grotowsky, Brecht, entre outros) foram de grande relevância para a arte da performance bem como, atualmente, ela tem tido significativas influências sobre o Teatro.

Penso que o teatro possui uma estrutura narrativa, representacional, que inscreve o espectador no espaço simbólico repleto de códigos teatrais e a performance deseja decifrar esses códigos, permitindo que os sujeitos desloquem seus significados e criem novos fluxos que desfaçam estruturas cristalizadas.

Apesar da dificuldade de, diante de todas essas teorias, separar as esferas do que seja Teatro, Performance, Dança, etc... E de não podermos dizer o que seja um o que seja o outro, posso tentar pontuar algumas diferenças:

1. O virtuosismo, os treinamentos desenvolvidos para aumentar o potencial psicofísico do ator, as aptidões são muito apreciados no teatro, enquanto que na performance os assuntos e o modo como são tratados têm mais valor;
2. A estrutura do texto teatral, mesmo nas experimentações de anti-narrativas cênicas, ainda conserva uma coerência no desencadeamento da ação: um começo, um meio e um fim. A performance é um evento, uma ação que percorre e existe para além do tempo em que está sendo compartilhado com os espectadores / participantes, não tem princípio e nem fim.
3. A estrutura de trabalho e as divisões especializadas no teatro tendem a ser hierarquizadas em funções (dramaturgo, direção, atores, técnicos e assim por diante). A estrutura da performance procura ser horizontal, descentralizada e sempre modificável. Cada trabalho exige uma organização diferente. E como o trabalho desses artistas se faz a partir de desejos, inquietações, denunciam através dos seus corpos estruturas hierárquicas de poder. Por isso, convertem-se em produtores, dramaturgos, diretores, e também desenham a luz, os figurinos, o som etc., tudo que diga respeito ao que querem dizer e ao modo como farão isso;
4. No teatro, o texto é escolhido ou as improvisações determinam uma sequência para as cenas que formarão o espetáculo. A partir disso os atores ensaiam e procuram manter a mesma estrutura de representação - ainda que se espere que ela conserve a vivacidade a cada apresentação, espera-se também que uma

mesma forma seja mantida. Na performance não existe um texto, o que existe é um roteiro que guia o performer e que se modifica a todo instante, por contingências e opções, pela contribuição dos espectadores / participantes, mas nunca está terminado. A forma é cambiante.

5. Os artistas da performance estão interessados mais em investigar o tema do projeto, reunindo objetos, roupas, acessórios, estudando os espaços, debatendo idéias com outros colaboradores, do que ensaiando de portas fechadas para ninguém saber como será a concepção do espetáculo. Os artistas da performance não representam personagens como no teatro, mas desejam que suas multivocalidades apresentadas nos discursos revelem suas contradições e sejam expostas frente ao público. “Re-presentar significa ser diferente do que estamos sendo. Nosso conhecimento e nossas imagens corporificadas são somente possíveis porque são realmente nossas.” ⁸⁷ (tradução minha) O *performer* não se transmuta na personagem, não pretende construí-la para que se sobreponha às suas vontades e “ventriloquize” as vontades de um autor e de um diretor. Ele, enquanto sujeito, se coloca através de suas cenas, e mesmo quando se utiliza de “pseudo personagens” o público reconhece suas estratégias, pois elas são expostas e não existe espaço para gerar identificação. O tempo todo o artista vale-se de artifícios para denunciar, revelar o que lhe interessa expor. Não há como se anestesiar se a todo o momento o *performer* acena para você, dizendo que está ali, presente. Não tem como fugir e fingir que não é com você.

⁸⁷ Re-presentar significaría ‘ser diferente’ de lo que estamos haciendo. Nuestro conocimiento y nuestras imágenes corporeizadas son sólo posibles porque son realmente nuestros.
Ibidem 17, p. 23.

Quando comecei a cursar as disciplinas obrigatórias e optativas do Mestrado em Artes Cênicas da UFBA, fui apresentado pelo Prof. Dr. Fernando Antonio de Paula Passos e pelo Prof. Dr. Daniel Marques da Silva a um conjunto de teorias e fazeres artísticos que me fizeram repensar meus propósitos de artista / educador e pesquisador. O Prof. Dr. Daniel abordou os Estudos Culturais com ênfase nos estudos da Cultura Popular e o Prof. Dr. Fernando juntamente com a disciplina do semestre posterior “Tópicos Especiais em Artes Cênicas – Ence/Nações: Escrituras Subalternas e os Estudos Pós-Coloniais”, apresentou-me aos Estudos da Performance e aos artefatos e artistas da arte da performance. Ainda no semestre 2006.2, a participação no Grupo de Estudos Pedagogia e Performance, sob a coordenação desse mesmo professor, surgiu como ponto referencial para pensar em um processo artístico / pedagógico realizado em sala de aula / sala de ensaio, que levasse em consideração essas teorias e práticas nas negociações das políticas culturais engendradas na construção da cena, que discutissem o cruzamento entre a arte e a educação, anulando a dicotomia entre teoria e prática, entre o educador e o artista.

? Quando me olho como produtor cultural e reconheço na construção das cenas as minhas perguntas, meus desejos, minhas lutas e isso reposiciona / transforma o meu corpo e os outros corpos, penso em como posso criar um *distanciamento* para a reflexão de minhas ações? Será que esse distanciamento é possível?

? Talvez a melhor palavra não seja esta: distanciamento... Ela está associada aos efeitos que os dramaturgos, diretores e atores da escola moderna do teatro épico visam obter e que tem como objetivo afastar, no momento desejado, o envolvimento emocional do espectador para que este perceba as valências sociais e culturais que compõem a narrativa cênica.

Não é esse distanciamento que procuro, mesmo creditando a importância das descobertas e empreitadas do encenador alemão Bertold Brecht. No entanto, a estrutura do teatro brechtiano ainda carrega e de certa maneira consagra com “insistência didática e gravidade sistemática a não participação dos espectadores (e mesmo dos diretores e atores) no ato criador, na força que irrompe abrindo o espaço da cena.”⁸⁸ Ainda de acordo com Derrida, o teatro épico ainda está preso ao paradoxo clássico e “ideal europeu de Arte”, que coloca o espectador como observador do espetáculo, negligenciando a ação que disso poderia emergir. Se pensarmos em um espetáculo dentro dos paradigmas do teatro épico, o espectador senta e o assiste e mesmo que, estrategicamente, perceba por meio dos recursos épicos a sua própria condição de subalterno e das estruturas que o subjugam, o espectador continua em uma posição passiva frente à construção estética que lhe apresenta o problema social na zona protegida da cena. Já o espectador / participante precisa ser convidado a indagar, juntamente com o artista que sugere a problemática, estreitando vínculos e acabando com o fosso existente entre o palco e a platéia.

Com isso, diversos artistas e teóricos buscaram compreender o espaço da platéia nas suas produções culturais. Segundo Derrida, o Teatro da Crueldade idealizado por Artaud proclama que “já não há espectador nem espetáculo, há uma festa.”⁸⁹ A performance pode ser vista como uma festa, na medida em que comunga com todos, horizontalmente. Ao invés de distanciamento, talvez a palavra seja mesmo

⁸⁸ DERRIDA, Jacques. *O Teatro da crueldade e o fechamento da representação* in *A escritura e a Diferença*. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 168.

⁸⁹ DERRIDA, Jacques. *Op. Cit.*, 2005, p. 168.

reconhecimento. Mas essa festa não se dá por acaso como muitos pensam e até afirmam.

O trabalho de um artista interessado em desmistificar espaços de atuação e gerar discussões acerca dos limites entre a arte e a vida é intenso e contínuo. Ainda mais se o faz de maneira crítica levando em consideração, como relações preponderantes, todos os aspectos (sociais, políticos e econômicos) que compõem a criação de sua produção cultural. Sempre digo a meus educandos que elaborar um roteiro é fundamental como guia nessa empreitada. Quando quero falar de algo preciso saber o que quero dizer sobre esse algo, como o farei, que foco de discussão será contemplado, em que local será melhor realizado, de que maneira posso viabilizar o trabalho etc. Pensar dessa maneira já é teorizar. O roteiro pode me ajudar a organizar minhas idéias. Não se preocupem que não é o “pai” ressuscitando novamente.

Você pode até não possuir o controle total de uma performance, mas sabe o que o move para fazer aquilo. É lógico que, no teatro convencional, em uma dramaturgia com começo, meio e fim ou mesmo em uma dramaturgia não-linear, você está assegurado pelas convenções que estabelecem o proceder desse encontro com o público. Quando você decide por não isolá-lo, mas solicita sua participação, seja ela qual for, a necessidade de um roteiro, que não tem função de te aprisionar, mas sugerir, direcionar suas ações no espaço-tempo em que o inesperado pode surgir e certamente vai surgir, torna-se importante para a própria realização da performance.

Quando me refiro à reflexão, penso no momento que vai da confecção do roteiro até a execução e a produção crítica de uma escrita que se dará após a performance. Um dos grandes avanços nessas produções culturais foi o alargamento do espectro das discussões propostas pelos artistas e teóricos, ao mesmo tempo em que se diminui o

espaço que separa aqueles que teorizam daqueles que praticam. Hoje existem muitos artistas produzindo conhecimento através da cena e de encenações textuais, muitas produções dentro da Academia realizadas por artistas e teóricos que participam ativamente de processos artísticos, borrando os espaços da teoria e da prática. A escrita reencena minha performance na medida em que se constrói a partir de minhas percepções como artista no momento da cena, dos depoimentos de quem assistiu, dos comentários no decorrer da própria encenação, de minhas leituras, percepções e anotações em torno da discussão abordada. Tudo isso faz com que meu texto seja outra performance e não um registro, uma tentativa de preservação do que já desapareceu no seu próprio aparecimento, a cena.

Atualmente o ensino de Artes é uma disciplina obrigatória, com conteúdos específicos e dividida em quatro linguagens: artes visuais, teatro, música e dança. E isso é uma luta desde os anos oitenta para assegurar o direito de se firmar, segundo a LDB de 1996, como uma área do conhecimento, presente nos currículos escolares com o mesmo espaço de atuação que as demais disciplinas possuem.

Posso resumir o ensino de arte, em cinco modelos, que transitam por nossas salas de aula desde sua implantação oficial, no séc. XIX. Temos a tradição das Belas Artes, das Artes e Ofícios, da educação técnica, a abordagem centrada na criança e a arte-educação baseada na disciplina. Cada um desses modelos representa, histórica e culturalmente, as visões de arte e educação desenvolvidas no Brasil.

De acordo com Sandra Maria Corazza em *Na diversidade cultural: uma docência artística*,

Hoje é preciso compreender uma aluna da escola pública também como uma menina, da geração infantil, branca, negra, heterossexual, homossexual,

migrante da zona rural, somente filha, filha e catadora de lixo, católica, espírita, evangélica, etc.⁹⁰

Agora pergunto: Será que uma proposta educacional, que se diz Histórica e Crítica, como costa na LDB de 1996, considera os não-reconhecidos? Que realidade e que educando ela reconhece? Será que dá autonomia ao educando, ou melhor, será que o educando que não se enquadra dentro da ideologia do capital e da dominação cultural está reconhecido nessa prática pedagógica?

Há corpos que sofrem discriminação pelo aparato segregador e que são violentados pela imperativa afirmação: *Vocês não existem! Vocês não podem existir!* A educação em arte está preparada e quer problematizar isso?

Uma educação na qual questões de gênero e sexualidade, raça, classes sociais, diversidade cultural, religião e ética são tratados como *Temas Transversais*, a partir da idéia de que estão “transversalmente” implicados em todas as disciplinas. Isso é verdade, estão em todas as disciplinas. Mais do que isso. Eles são constituintes da cena pedagógica. Estão em cada educando, em cada professor, diretor, funcionário, na comunidade, nos amigos, pais, não podem ser encarados como uma seção especial e “transversal”. Por exemplo, o gênero e a sexualidade se resumem à Orientação Sexual, que

visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como o reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola.⁹¹

⁹⁰ CORAZZA, Sandra Maria. *Na diversidade cultural: uma docência artística* in REVISTA PÁTIO, ano V, nº 17, maio/julho/2001. Site: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos.php - acessado em 28/10/06, p. 1.

⁹¹ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*, v. 10. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Por essa ideologia dos parênteses, do à parte, pessoas são mortas, violentadas e discriminadas diariamente. O que significa “manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola”? Será que homossexualismo, transexualismo ou intersexos estão entre elas? Quem definirá isso?

Conhecer o corpo deveria ser fundamental no processo pedagógico, mas o que se entende como respeito pelo corpo? Se cuidar do corpo se resume a não contrair doenças, fica atestada a culpa e o moralismo que envolve a sexualidade e você é localizado como um doente / anormal ou saudável. “Encontrar o outro, o estranho, o diferente para afastá-lo do normal, enfim, marcar o diferente como diferente não produz apenas o preconceito, produz também o indivíduo da sociedade disciplinar.”⁹². Esses dispositivos disciplinares além de enquadrarem, desarticulam os corpos dos sujeitos e produzem atitudes para ajustá-lo ao espaço físico e à sociedade. Então para curar é necessário detectar e classificar os doentes, para a eficiência do trabalho é fundamental setorizá-lo, com divisão e horários estabelecidos, para aprender também é essencial organizar as classes, as séries, repartir por idade etc.

Foi interessante quando o Prof Daniel Marques, no meu SPA (Seminário de Pesquisa em Andamento – atividade obrigatória do Mestrado em Artes Cênicas da UFBA), lembrou-nos de que o projeto dos PNC's foi uma proposta educacional do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso. Que diretrizes determinaram essas

⁹² Revista Educação v. 3. *Foucault pensa a Educação: O diagnóstico do presente* / editora : Livia Perozim; Consultores Editoriais e Coordenação: Julio Groppa Aquino e Teresa Cristina Rego; Colaboradores: Inês Lacerda Araújo, et al...São Paulo: Segmento, p. 31.

propostas? Néstor Garcia Canclini ⁹³, quando questiona o lugar da fala, lembra que deve se perguntar: *Quem fala e em qual lugar?* E com quais interesses, portanto?

Olhe como é preciso ficar atento para não reproduzir de forma automática um processo artístico e educacional. Posso citar o exemplo da utilização do trabalho de Viola Spolin. ⁹⁴ Nos anos 40, ela organizou uma série de jogos teatrais que atualmente são utilizados pela maioria dos professores de teatro. Eu mesmo confesso que já usei em várias aulas. Essa prática está repleta de influências políticas e culturais do cinema norte-americano, com sua abordagem de reconstrução de uma realidade (mimética) em cena, baseada no QUEM, ONDE e O QUÊ. Por que obrigatoriamente fazemos esses jogos, sem perguntar qual a sua finalidade e contexto de origem? Não existem outros procedimentos pedagógicos? Será que em todos os trabalhos me interessa uma visão psicofísica de personagem?

Além disso tenho, geralmente, uma estrutura de apresentação do tema, o desenvolvimento e, conseguinte, a conclusão da trama. A mesma estrutura do drama burguês, encenado por uma classe muitas vezes não pertencente àquela burguesia que o engendrou... Você vê isso aos montes nas escolas, nos cursos de Teatro.

Quando você tem uma estrutura de ensino baseada no “Quem, Onde e O quê” certamente essa estrutura reverbera e reitera um tipo específico de cena, que teve sua localização histórica e social. O Teatro se faz somente com um tipo de cena? Eu não estou desmerecendo a importância dos jogos teatrais em um processo pedagógico, mas temos que revê-los e perceber o que as cenas repercutem de sua aplicação.

⁹³ A respeito do assunto ver: CANCLINI, Néstor García. *Quem fala e em qual lugar: sujeitos simulados e pós-construtivismo* in Diferentes, Desiguais e Desconectados. Trad. Luis Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005, p. 183-206.

⁹⁴ A respeito desse assunto veja: SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*, trad. Ingrid Dormien Koudella e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2003.

Quando morava em Amparo, no interior de São Paulo, e brincava no quintal de chão batido, achava que cavando bem fundo acharia o outro lado do mundo. Nas minhas viagens, já na adolescência, entre São Paulo e Amparo, pensava em me achar, procurar a minha identidade. Hoje, nesse trânsito entre Amparo, São Paulo e Salvador, percebo que as escavações à procura do Outro eram importantíssimas, e que a minha suposta identidade é de uma fragilidade absurda, ela não existe. Como esse me achar se torna escorregadio no momento em que o Outro ou os Outros surgem e me constituem nos seus olhares, nos seus corpos, nos seus pensamentos, sem o meu controle, sem minha autorização.

Uma pedagogia que traga para a cena teorias e práticas que discutam as políticas culturais e as políticas das diferenças. A pedagogia da arte da performance é uma possibilidade de encontro com o educando, o artista, na necessidade de problematizar algo que o move como indivíduo, sem precisar se valer de um patriarcalismo / falocentrismo que se apresenta e tenta nos iludir como possibilidade de criação, mas que revela a ordem de submissão e subordinação. Eu quero problematizar meus anseios e indagações, através de um intenso olhar sobre as multivocalidades dos conceitos e idéias que constituirão a cena. Quero o posicionamento do artista, do educador, do educando, como vozes que atuam e estão nessa presentificação, travando um diálogo contínuo, através de seus corpos, ações e muita escrita.

Práticas que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta das mesmas coisas, dos mesmos sujeitos, dos mesmos conhecimentos. Desassossegam o sossego dos antigos problemas e das velhas soluções. Estimulam outros modos de ver e ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado.⁹⁵

⁹⁵ CORAZZA, Sandra Maria. *Na diversidade cultural: uma docência artística* in REVISTA PÁTIO, ano V, nº 17, maio/julho/2001. Site: http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos.php - acessado em 28/10/06, p. 5.

Uma ordem estética, ética e política. Como o Prof. Dr. Fernando Passos diz: “Pensar politicamente dá muito trabalho.”⁹⁶ Por isso, a carranca de muitos artistas e educadores em relação aos Estudos da Performance, pois acarretam a necessidade de repensarmos como sujeitos - agentes da História - a naturalização de diversos construtos sociais.

“Não é apenas uma ruptura, nem uma inovação estética.”⁹⁷ (tradução minha)

É uma possibilidade de construir uma pedagogia em arte que acabe com a dicotomia entre arte e educação e, consecutivamente, entre o exercício de ser artista e o de ser educador. Neste debate, dialoguei com a Pedagogia da arte da performance e com os Estudos da Performance por perceber, nessas práticas e teorias, espaços de atuação que problematizam o cruzamento entre a arte e a educação. Elas consideram, pelas suas escolhas estéticas e posicionamento político-cultural, um fazer / pensar em arte que apodera os sujeitos como produtores de suas cenas e, principalmente, como construtores de uma produção cultural que questiona ações e atitudes asseguradas pela ideologia dominante, na medida em que desestabiliza padrões estéticos tradicionais e cria artefatos artísticos indissociáveis das questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Questões como classe social, raça, gênero, sexualidade, religião, nacionalidade, não podem ser consideradas como assuntos localizados ou espalhados pelos conteúdos programáticos do processo educacional, mas precisam ser considerados como constituintes da cena pedagógica e artística.

⁹⁶ Frase do Prof. Dr. Fernando Passos proferida nas aulas da disciplina optativa Estudos Pós-Coloniais do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA no semestre 2006.2.

⁹⁷ GAROIAN, Charles R. *Performing Pedagogy: Toward an Art of Politics*. Albany: State University of New York Press, 1999, p. 28.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os educadores / teóricos críticos, particularmente, querem desenvolver uma linguagem de crítica e desmistificação que possa ser usada para analisar os interesses e ideologias latentes que trabalham para socializar os estudantes de uma maneira compatível com a cultura dominante. A criação de práticas de ensino alternativas capazes de conferir poder aos estudantes dentro e fora das escolas, entretanto, é uma questão de igual importância.⁹⁸

Este trabalho buscou ser o de elaboração de estratégias políticas para o ensino de artes. Consiste em apontamentos, sugestões de possíveis caminhos para um currículo que contemple no exercício pedagógico e artístico, teorias e práticas críticas que contribuam para o apoderamento do artista, educador e educando, através de um conhecimento que lhe assegure autonomia na produção de suas cenas e na construção de suas histórias sociais e pessoais.

A criação dessas estratégias procura práticas educativas e artísticas alternativas, que podem viabilizar e conferir poder aos educandos / artistas na medida em que questionam pressupostos e procedimentos assegurados por metodologias que moldam os conhecimentos dentro de uma perspectiva unívoca e naturalizante. Inserir nos currículos escolares teorias críticas que discutam as ideologias que constroem os

⁹⁸ McLAREN. Peter. *A Vida nas Escolas: uma Introdução à Pedagogia Crítica nos fundamentos da Educação*. Traduzido por Lúcia Pellanda Zimer, Félix Nonnenmacher, Flávia P. De Carvalho e Juliana Bertolotti. 2^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 205.

conhecimentos através das produções culturais e como estas alteram as histórias sociais, pode propiciar uma educação em arte mais próxima do educando / artista.

Conferir poder aos estudantes estabelece prioridades no diálogo destes com os conhecimentos veiculados pelos programas de ensino e vislumbra a necessidade de percepção e construção crítica dos pensamentos e teorias em arte e educação vigentes em nossas salas de aula e salas de ensaio. Refletir sobre as políticas educacionais e sua inscrição no ensino através das metodologias desenvolvidas se torna fundamental para compreender a intercontextualidade das relações sócio-culturais que as constituem e que estas abrangem. Um pensar em arte e educação que leve o educando a entender o processo artístico como uma possibilidade de emancipação por meio de um posicionamento que leve a uma ação e esta altere, de alguma maneira, o contexto e as relações que o cercam.

Às vezes, ouço de maneira repetida, frases e conceitos fechados e acabados, dados como certos acerca do ofício do artista e do educador. Neste trabalho, os conceitos existem e são formulados e reformulados a todo o momento considerando-os como construtos sociais, redimensionando-os dentro dos contextos históricos e não tomados como verdadeiros e definitivos. A partir dessa maneira de estruturar o pensamento e a construção de um currículo que considere teorias críticas para o ensino de arte, penso que devemos estar atentos a 4(quatro) processos diferentes ⁹⁹, nos quais a ideologia trabalha como função negativa:

⁹⁹ THOMPSON, John. *The Making of the English Working Class*. New York: Vintage Press, 1966. Cita por: McLAREN. Peter. *A Vida nas Escolas: uma Introdução à Pedagogia Crítica nos fundamentos da Educação*. Traduzido por Lúcia Pellanda Zimer, Félix Nonnenmacher, Flávia P. De Carvalho e Juliana Bertoletti. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 210.

Legitimação – através de atos que divulgam a democratização do conhecimento, afirmando que o acesso à informação é igualmente distribuído para todos, legitima-se por meio da pulverização das diferenças, a naturalização dos conceitos e a neutralização das heranças culturais;

Dissimulação – são ações que encobertam, parcial ou inteiramente, as relações sócio-culturais. A partir de procedimentos respaldados pela desculpa do bom funcionamento e aproveitamento escolar, a organização do ensino estabelece prioridades que, muitas vezes, nada tem haver com os contextos psíquicos e sociais dos educandos;

Fragmentação – quando o conhecimento é compartimentalizado e dividido para que não se perceba os conflitos de poder engendrados nas relações sócio-educacionais. Provocar a descontextualização das relações históricas e culturais estabelece também uma ruptura nas histórias pessoais e sociais dos educandos. A fragmentação do conhecimento gera ignorância e desmobilização;

Reificação – acontece no momento em que se escolhe e classifica determinados conteúdos e os legitima como “essenciais” para obtenção do direito de conhecimento, tornando-os naturais e consensuais, como se existissem fora do tempo e do espaço em que foram produzidos e pensados. Penso que se o trabalho com a arte considerar movimentos artísticos e estéticos dissociados de seu espaço histórico, político e cultural para colocá-los como referenciais, descontextualizando e rejeitando outros movimentos, estéticas e teorias da arte, então, o processo de reificação condiciona e manipula o saber / conhecimento.

Essas instâncias relacionadas com o processo artístico e educativo não se apresentam separadamente, mas dialogam e criam complexas redes de informações

dentro de nossas salas de aulas. Concluí que ficar atento a essas questões requer do educador e artista outro posicionamento em suas atuações e a urgência em fazer alianças teóricas que contribuam para um pensamento ético e crítico, de modo a propor uma educação que considere o espaço artístico e educacional como político, e que acredite no sujeito como construtor de suas histórias, as quais têm poder para transformar o espaço sócio-cultural. Então, são práticas pedagógicas que buscam burlar a engrenagem do capitalismo e enveredar para uma radical mudança nas relações das políticas culturais. Escrever sob o prisma de um ensino de arte de crítica realmente radical retira-me do comodismo que eu possa habitar, em função das inúmeras dificuldades que se apresentam na prática artística e educacional. Escolher soluções menos coniventes, mas não menos difíceis de trilhar.

A opção por uma pedagogia e por um ofício artístico que busque uma arte da política da resistência e do reconhecimento move-me a vislumbrar novos horizontes de diálogo e a acreditar na possibilidade de mudança nas relações que anulam os sujeitos por questões relacionadas à raça, religião, classes sociais, gênero, sexualidade ou nacionalidade. É por acreditar no apoderamento dos sujeitos pela responsabilidade de seus próprios atos e reflexão crítica de suas escolhas que escrevi essas páginas. No reconhecimento de uma pedagogia que leve em consideração o sujeito. No reconhecimento do artista como construtor de sua produção cultural e que esta afeta, transforma, age cultural e politicamente, nos espaços em que se apresenta.

Pode até parecer ingênuo de minha parte dar tanta credibilidade às minhas anotações e percepções, mas se assim o faço, é porque reconheço nessas escrituras a contribuição e a disponibilidade de cada um de meus educandos / artistas e os integrantes do Teatro Gente-de-Fora-Vem, os quais me possibilitaram acreditar e

sugerir essas idéias, que compartilhamos e construímos no decorrer dos encontros de nossas subjetividades.

A radicalidade de minha escrita se dá por me sentir, muitas vezes, ilhado e só nas reuniões pedagógicas de que participei, no mar de reclamações contínuas de meus educandos sobre suas situações de vida e suas relações com a instituição educacional, e também entre alguns artistas. Chamo de radicalidade o posicionamento que se toma perante a necessidade da escolha. Informar o Outro de como penso a respeito da vida, e aqui englobo todas as relações psíquicas, sociais, políticas e culturais de meu pensar, é fundamental na medida em que tenho pelo Outro a mesma responsabilidade e cuidado que tenho por mim.

Escolhi o cruzamento entre a Pedagogia e a Performance. Os Estudos da Performance e a Pedagogia da arte da performance contribuem para uma educação em arte na medida em que proporcionam:

1. uma etnografia das performatividades ali presentes. As histórias e subjetividades de cada educando e artista são requeridas e solicitadas para dialogarem, na cena, criando, pela experiência artística, o desvelar das relações que compõem as identidades sociais e políticas de cada corpo;
2. uma crítica aos códigos lingüísticos. Entendo a linguagem do educando / artista como algo construído diariamente pelas relações sociais que ele mantém com os indivíduos e espaços em que transita. Essa crítica procura questionar imposições de códigos culturais e como perceber que diferentes códigos transitam por nossos corpos e são espaços de poder e, ao mesmo tempo, de emancipação;
3. uma resistência à dominação cultural pelas políticas que privilegiam indivíduos pela posição de raça, classe social, gênero e nacionalidade que ocupam,

determinando o que é aceitável ou não para a estrutura do aprendizado e, conseqüentemente, da organização dos currículos escolares;

4. uma possibilidade de trabalho crítico em comunidades de base. A partir da colaboração de órgãos públicos e não governamentais interessados em um trabalho, que através das produções culturais, problematize as identidades sociais, a performance pode estabelecer espaços de atuação e aglutinação, juntamente com a escola, nas comunidades que a constituem;
5. um contato com diferentes maneiras de conceber e ler uma obra, desmistificando preconceitos acerca dos fazeres artísticos e, principalmente, dos procedimentos adotados pelos mais diversos artistas, estabelecendo muitas vezes, pela precariedade dos recursos utilizados, uma relação análoga com a que vivemos em nossas aulas de artes. Só o fato de desenvolver caminhos diferenciados para construção e abordagem da cena, propiciando relações diversas com esse fazer / pensar arte nas nossas vidas, já reduz preconceitos e multiplica pontos de vista, muitas vezes entorpecidos e direcionados por uma única maneira de ver as coisas. São possibilidades e negá-las aos estudantes, rejeitando nos currículos teorias e práticas críticas, se caracteriza como controle do poder / conhecimento;
6. um corpo como espaço de reivindicação e liberdade. Os corpos dos educandos, artistas e professores são vistos como espaços que deslocam desejos, e que estes reverberam em vontades de reconhecimento. Pensando que esse reconhecimento, dependendo do que desencadeia social e culturalmente, é negado, os corpos se tornam espaços de luta e sua apropriação é composta por descobertas pessoais e sociais. Na medida em que redimensionam as relações

que cada um tem consigo próprio, o reposicionar do corpo altera os espaços psíquicos, políticos e sociais;

A partir de contribuições preciosas dos Estudos Feministas, Estudos Culturais, Teoria *Queer*, Teoria Crítica, Estudos Pós-Coloniais, Estruturalismo, Pós-Estruturalismo, Psicanálise e Marxismo, posso criar estratégias de atuação, nos meus espetáculos e em minhas aulas, uma pluralidade de idéias que pode aguçar minha autonomia e liberdade de escolha e ação, como também as vontades e desejos de cada educando.

Falar sobre como leis e procedimentos educacionais e sua inscrição nos corpos - a partir da negação da alteridade - se constituem como espaços de poder que têm urgência em serem problematizados: Como as leis educacionais encenam o patriarcado do conhecimento? Como fomentam situações que enrustem as cenas pedagógicas e artísticas como algo natural e pré-determinado? Essa é a vertente que mais me interessa para a continuação dessa pesquisa!

A partir de uma escrita performativa foi preciso expor minhas subjetividades e repensar o ofício de artista e de educador, juntamente com os educandos e os demais artistas envolvidos *em outra produção cultural*. Digo outra não menosprezando as demais, mas sei que falar em ética, reflexão crítica, autonomia nas atitudes e, principalmente, responsabilidade por todos os seus construtos, requer outro posicionamento.

Como a atividade do educador é performativa tanto quanto a do artista, no encontro com o Outro, onde os feixes de relações, memórias, gestos, e olhares se constituem e acontecem, no espaço entre o aparecer e desaparecer de cada ação é que pode emergir algo verdadeiramente novo. Segundo Charles Garoian em

Performing and Pedagogy, Schechner defende que existe uma liminaridade, uma fronteira cambiante entre ser professor e ser artista. Normalmente, as pessoas querem que você escolha em qual lado da fronteira está inserida sua atuação, para obterem uma falsa segurança.¹⁰⁰

Faço um convite aos artistas e educadores que querem se juntar comigo e com tantos outros que já estão nessa fronteira, lutando há muito tempo. Uma luta insana de tão longa e incansável. Conhecimento é poder e deve ser compartilhado e difundido por todos.

Hoje, vejo a possibilidade de fazer de minha cena, seja pedagógica ou artística, uma prática de reivindicação e denúncia e, principalmente, um lugar político-cultural do reconhecimento da alteridade.

Não poderia fugir da fronteira entre a arte e a educação. Acredito no poder de cada sujeito e, sobretudo, na força que esse poder gera e mobiliza.

¹⁰⁰ Sobre esse assunto ver: SCHECHNER, Richard. *The end of Humanism: Writings on performance*. New York: *Performing Arts Journal*, 1892, p. 82. E também: GAROIAN, Charles. *Performing and Pedagogy: towards of an Arts of Politics*. New York: University New York, 1999, p. 40.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**, 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ARTAUD, Antonin. **O Teatro e Seu Duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1ª ed., 1993.
- BAKHTIN, Mikail. **A Cultura Popular na Idade Média e Renascença: o contexto de François Rebelaís**, trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec e Annablume, 5ª ed., 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In: **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido – e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3ª ed., 2002.
- BORDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 7ª ed., 1996.
- _____. **Escritos de Educação**. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 7ª ed., 1998.
- BOTTOMORE, Tom, Editor. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- BUTLER, Judith. *Burning Acts, Injurious Speech*. In: **Performativity and Performance**, Edited with an Introduction by Andrew Parker and Eve Kosofsky Sedgwick. New York e London: Routledge, 2004
- _____. **Problemas do Gênero: Feminismo e Subversão de Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”* In: **O Corpo Educado**. Org. Guacira Lopes Louro, trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- CARLSON, Marvin. **Teorias do Teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade**, trad. Gilson César Cardoso da Silva. São Paulo: EDUNESP, 1997.

CANCLINI, Néstor García: *Quem fala e em qual lugar: Sujeitos simulados e Pós-Contrutivismo*. In: **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. Perspectiva: São Paulo, 1972.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3ª ed., 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Carta de Paulo Freire aos Professores*. In: **Estudos Avançados n.42; Ed. Especial (Dossiê Educação)**. Maio | Agosto 2001. (p. 259-268). São Paulo: EDUSP, 2001.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. e NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer, Teoria e Prática em Educação Popular**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1989.

_____. e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GAROIAN, Charles. **Performing Pedagogy: Toward an art of politics**. Albany: State University of New York Press, 1999.

GIROUX, Henry A. *Resisting Difference: Cultural Studies and the Discourse of Critical Pedagogy*. In **Cultural Studies**. New York and London: Routledge, 1992.

_____. *Paulo Freire e a Política do Pós-colonialismo* in **Paulo Freire: Poder, Desejo e Memórias da Libertação**. Org. Peter McLaren, Peter Leonard e Moacir Gadotti. Trad. Marcia Moraes. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX, 1914-1991**. São Paulo: Cia. Das Letras, Cap. 6, 1995.

HOOKE, bell. **Teaching to Transgress**. New York and London: Routledge, 1994.

_____. **Teaching Community**. New York and London: Routledge, 2003.

_____. *Eros, Erotismo e o Processo Pedagógico*. In: **O Corpo Educado**. Org. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *bell hooks fala sobre Paulo Freire: O Homem e o seu Trabalho* in **Paulo Freire: Poder, Desejo e Memórias da Libertação**. Org. Peter McLaren, Peter Leonard e Moacir Gadotti. Trad. Marcia Moraes. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LACAN, Jacques. **Meu Ensino**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade in **O Corpo Educado**. Org. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação** in Revista Estudos Feministas, v. 9, n. 2, Florianópolis, 2001.

MCLAREN. Peter. **A Vida nas Escolas; Uma Introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação**. Trad. por Lúcia Pellanda Zimer, Félix Nonnenmacher, Flávia P. De Carvalho e Juliana Bertoletti. Porto Alegre: Artes Médicas, 2ª ed., 1997.

_____. **Schooling as a Ritual Performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures**. Maryland, USA: Rowman & Littlefield Publishers Inc., 1999.

_____. e FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia Revolucionária na Globalização**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2002.

MÉZÀROS, István. **Para Além do Capital, Rumo a uma Teoria da Transição**. Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, Boitempo Editorial, 2002.

_____. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Danilo Santos de (org). **Ética e Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

PASSOS, Fernando Antonio de Paula. **What a Drag! Etnografia, Performance e Transformismo**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª ed., 2000.

SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SPIVAK, Gayatri. *Can the Subaltern Speak?* In: **The Postcolonial Studies Reader**. New York and London: Routledge, 1995.

TAYLOR, *Diana*. ***Disappearing Acts. Spectacles of gender and nationalism ins Argentina's "Dirty War"***. Duke University Press: Durham, 1997.

VITA, Luiz Washington, **Introdução à Filosofia**. São Paulo: Melhoramentos, 2ª ed., 1965.

YÚDICE, George. *A funkificação do rio*. In: **A conveniência da Cultura: Abalando os anos 90. Funk e Hip Hop. Globalização, violência e estilo cultural**. Rio de Janeiro, Rocco, 1997.

Revistas

Revista Educação v. 1. **Freud pensa a Educação: O desejo de saber**. Editor: Sérgio Rizzo; Consultores Editoriais e Coordenação: Julio Groppa Aquino e Teresa Cristina Rego; Colaboradores: *Fábio Herrmann, Leandro de Lajonquiére*, et al...São Paulo: Segmento, 2007.

Revista Educação v. 3. **Foucault pensa a Educação: O diagnóstico do presente**. Editora: Livia Perozim; Consultores Editoriais e Coordenação: Julio Groppa Aquino e Teresa Cristina Rego; Colaboradores: *Inês Lacerda Araújo*, et al...São Paulo: Segmento, 2007.

Revista Educação v. 6. **Deleuze pensa a Educação: A docência e a filosofia da diferença**. Editor: Rubem Barros; Consultores Editoriais e Coordenação: Julio Groppa Aquino e Teresa Cristina Rego; Colaboradores: Alexandre de Oliveira Hanz, et al...São Paulo: Segmento, 2007.

Revista Viver mente&cérebro v. 4: Coleção Memória da pedagogia n. 4: **Paulo Freire: a utopia do saber**. Editor: Manuel da Costa Pinto; Colaboradores: Moacir Gadotti et. al... Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.

Revista Viver mente&cérebro. **As novas sexualidades**. Editora: Gláucia Leal. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, ano XV, nº 185, junho de 2008.

Documentos de acesso exclusivo em meio eletrônico e fílmico:

CEIA, Carlos. **E-Dicionário de Termos Literários**, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9. In <http://www.fcsb.unl.pt/edtl/verbetes.htm>, consultado em 12 de junho de 2008.

CORAZZA, Sandra Maria. **Na diversidade cultural: uma docência artística** in REVISTA PÁTIO, ano 5, maio/julho/2001.

Site: www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos.php - acessado em 28/10/06

FABIÃO, Leonora. Entrevista realizada por Cristiane Bouger. Relâche, Revista Eletrônica da Casa Hoffman / Centro de Estudos do Movimento. Curitiba: Ed. Primeira, 2004.

ESTAMIRA. Direção de Marcos Prado; Produção José Padilha e Marcos Prado. Distribuído por Zazen Produções Ltda. São Paulo, 2002.

PEÑA, Guillermo Gómez. **En defensa del arte del performance**. In www.pochanostra.com, acessado em 15 de dezembro de 2007.

RAZNOVICH, Diana. **Desconcierto**. In <http://www.autores.org.ar/dianaesp/>, acesso em 18 de maio de 2008 às 23:00, hospedado em <http://www.autores.org.ar>.

PINO, Nádía Perez. **A Teoria Queer e os intersexo: experiências invisíveis de corpos des-feitos**. Cadernos Pagu. (28), janeiro-junho de 2007. p. 149-174.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104833320070001000008&nrm=iso

Movimento de Teatro Abierto, acessado em 05 de Outubro de 2007 in http://www.teatrodelpueblo.org.ar/teatro_abierto/index.htm