UM CORPO PROFESSOR-ARTISTA:

p r á t i c a s p r o f a n a s

Mestrando: Alexssandro Schappo
Orientador: Professor Dr. Bruno Antonio Picoli

UFFS
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
GRUPEVD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALEXSSANDRO SCHAPPO

UM CORPO PROFESSOR-ARTISTA:
PRÁTICAS PROFANAS

CHAPECÓ
2024

ALEXSSANDRO SCHAPPO

UM CORPO PROFESSOR-ARTISTA:

PRÁTICAS PROFANAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Antonio Picoli

CHAPECÓ

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Schappo, Alexssandro
UM CORPO PROFESSOR-ARTISTA: PRÁTICAS PROFANAS / Alexssandro Schappo. -- 2024.
127 f.:il.

Orientador: Doutor Bruno Antonio Picoli

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó,SC, 2024.

1. professor-artista. 2. educação modeladora. 3. contraeducação. 4. performance. I. Picoli, Bruno Antonio, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ALEXSSANDRO SCHAPPO

UM CORPO PROFESSOR-ARTISTA

PRÁTICAS PROFANAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 16/02/2024.

BANCA EXAMINADORA

gov.br
Documento assinado digitalmente
BRUNO ANTONIO PICOLI
Data: 11/03/2024 16:35:07-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____
Prof. Dr. Bruno Antonio Picoli – UFFS
Orientador

Luciana g Loponte
LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE:57257710082
CN=LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE:57257710082, OU=UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, O=ICPEdu, C=BR
2024.03.12 09:58:46 -03'00'

_____
Prof.ª Dr.ª Luciana Gruppelli Loponte – UFRGS
Avaliadora

gov.br
Documento assinado digitalmente
ODAIR NEITZEL
Data: 12/03/2024 08:25:58-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____
Prof. Dr. Odair Neitzel – UFFS
Avaliador

_____
Prof. Dr. Renilda Vicenzi - UFFS
Avaliadora - suplente

Este trabalho é dedicado ao meu eu de 10 anos.

AGRADECIMENTOS

Eu falo sobre labirintos aqui.

Passar por esse processo se assemelha a entrar em um - e acredito que assim seja para todas as pessoas que se aventuram no meio da pesquisa. Nesse processo, apesar de não haver nenhum novelo de lã à mão, algumas pessoas e experiências aparecem para nos mostrar caminhos, possibilidades.

O professor Bruno, meu orientador, foi fundamental para que essa pesquisa se constituísse. Por muitas vezes ele apareceu no fundo do corredor, e, gentilmente, disse “você pode seguir por aqui”. Naturalmente, o caminho que ele indicava sempre tinha outras portas e cada uma delas levava para outro caminho possível. Portanto, meu primeiro agradecimento vai para ele, pela atenção, pelo cuidado e por acreditar em minha pesquisa.

Meus pais nunca entenderam ao certo o que me atraía nos livros. Morávamos na roça e eles nunca tiveram a oportunidade de permanecer nos estudos, o mundo do trabalho os chamou muito cedo. No início foram um pouco resistentes e achavam ser um gasto desnecessário. Ainda assim, mesmo sem saber, me estimularam ao mundo intelectual quando depois de muitas insistências passaram a me dar a coleção de Harry Potter. Foi em a Ordem da Fênix que meu pai se foi, e enquanto eu tentava lidar com o meu luto, Harry lidava com o seu. A literatura me tirou um pouco de mim mesmo e em certa medida também me fortaleceu para ultrapassar momentos difíceis. Aos meus pais, Ana e Francisco, gratidão, por tudo que representam e por todas as lutas que travaram para que eu pudesse estar escrevendo essas palavras.

A ideia de família que conheci foi muito tradicional, como se todas as famílias devessem obedecer a uma ordem natural. Apesar das desconstruções, por muito tempo não conseguia me desprender dessa perspectiva, até que, em um movimento muito simbólico, você pegou na minha mão na rua. E juntos, caminhos. Havia medo, mas também esperança. Ao Douglas, meu namorado, toda gratidão pelo apoio e incentivo nesse processo de escrita.

Gratidão aos professores do programa de pós-graduação da UFFS, especialmente às professoras Camila e Renilda, pela inspiração, provocações e sensibilidade na forma de elaborar e conduzir as suas aulas. Obrigado também à todos os professores que fizeram parte do meu processo educativo e me apresentaram outras possibilidades de existência; Professora Jane Andretta, Diane

Sbardelotto, Ana Bortoncelo, Marilei Teresinha Dal Vesco, Gisélia Martini, Marlene Zenaide Friedrich e Marli Ferreira Wandscher – obrigado por inspirarem esse texto e conduzirem seus ofícios de forma ética e responsável.

Aos professores Odair Neitzel e Luciana Gruppelli Loponte, que participaram da banca de qualificação e defesa, obrigado pelos apontamentos, observações e desassossegos. Ambos seguem como referências e inspiração para que eu possa continuar no mundo da pesquisa/docência.

Obrigado ao UNIEDU pela concessão da bolsa de estudos, possibilitando que a pesquisa transcorresse de forma mais tranquila. Que programas dessa natureza continuem a oportunizar, cada vez mais, a permanência de estudantes no ensino superior, qualificando a educação e fortalecendo subjetividades através do estudo, da atenção e do compartilhamento do conhecimento.

A fidelidade às palavras é a fidelidade a isso que arranca o eu de si mesmo, a isso que permite estabelecer uma nova relação entre o eu como si mesmo e o eu como outro. A fidelidade às palavras é manter a contradição, deixar chegar o imprevisto e o estranho, o que vem de fora, o que desestabiliza e põe em questão o sentido estabelecido daquilo que se é. A fidelidade às palavras é não deixar que as palavras se solidifiquem e nos solidifiquem, é manter aberto o espaço líquido da metamorfose. A fidelidade às palavras é reaprender continuamente a ler e escrever (a escutar e a falar). Só assim se pode escapar, ainda que provisoriamente, à captura social da subjetividade, a essa captura que funciona nos obrigando a ler-nos e escrevermo-nos de uma maneira fixa, como um padrão estável.

(LARROSA, 2019, p. 55)

RESUMO

A presente proposta investigativa nasce das inquietações que cercam a constituição do corpo-professor, especialmente ao se pensar nos dispositivos modeladores e em suas possibilidades de superação. Desta forma, a partir do espaço da dúvida e da incerteza, o estudo busca abordar a seguinte pergunta: O que significa a ação ética/estética do corpo-docente num cenário de resistência à educação modeladora? A pesquisa tem como fio condutor a obra performática “DNA de DAN”, do artista brasileiro Maikon K, numa escrita ensaística que busca encontrar possibilidades discursivas no encontro entre arte e educação. Metodologicamente, a pesquisa se estrutura através da análise crítica do fenômeno educativo (Plá, 2022), situando a pesquisa dentro do pluralismo epistemológico, onde não há a defesa de um caminho único, mas um esforço de diálogo entre diferentes correntes, abraçando-as e assumindo as contradições que isso pode incorrer. O texto persegue uma narrativa autobiográfica com o objetivo de elaborar experiências educativas. Os capítulos, aqui intitulados como Atos, se dividem em diferentes cenas, se estruturam dessa forma para fazer referência a uma ação performática - num primeiro momento, se busca criar um panorama sobre os esforços neoliberais, vertente mais criativa do capitalismo, para a dessubjetivação do ser contemporâneo, submetendo-o ao tempo do constante trabalho e da produtividade (Dufour, 2007; Ball, 2012; Picoli, 2021). No Ato II, o esforço se dá no sentido de perceber como o neoliberalismo tem o poder de sequestrar a linguagem e a forma escolar, barrando as possibilidades para que possamos acontecer enquanto seres únicos e irrepetíveis, sequestrando subjetividades e modelando corpos (Masschelein; Simons, 2013; Biesta, 2012; Larrosa, 2018). Na parte final, se busca refletir sobre a (im)possibilidade de novas subjetivações ao corpo-professor, encontrando no conceito de professor-artista (Capra; Loponte, 2016) e contraeducador (Gur-Ze’ev, 2002; Picoli, 2021) figuras capazes de um comportamento profanador (Agamben, 2005), questionador do discurso hegemônico, atento para o chamado do outro e do mundo que está em vias de se (des)fazer.

Palavras-chave: professor-artista; educação modeladora; contraeducação; performance.

ABSTRACT

This research proposal arises from the concerns surrounding the constitution of the body-teacher, especially when thinking about modeling devices and the possibilities of overcoming them. Thus, from the space of doubt and uncertainty, the study seeks to address the following question: What does the ethical/aesthetic action of the body-teacher mean in a scenario of resistance to modeling education? The research is based on the performance piece "DNA de DAN", by Brazilian artist Maikon K, in an essay that seeks to find discursive possibilities in the encounter between art and education. Methodologically, the research is structured through the critical analysis of the educational phenomenon (Plá, 2022), situating the research within epistemological pluralism, where there is no defense of a single path, but an effort to dialogue between different currents, embracing them and assuming the contradictions that this may incur. The text pursues an autobiographical narrative with the aim of elaborating on educational experiences. The chapters, here titled Acts, are divided into different scenes, structured in this way to refer to a performative action - at first, it seeks to create an overview of neoliberal efforts, the most creative aspect of capitalism, to desubjectivize the contemporary being, subjecting it to the time of constant work and productivity (Dufour, 2007; Ball, 2012; Picoli, 2021). In Act II, the effort is made to understand how neoliberalism has the power to hijack language and the school form, blocking the possibilities for us to happen as unique and unrepeatable beings, hijacking subjectivities and shaping bodies (Masschelein; Simons, 2013; Biesta, 2012; Larrosa, 2018). The final section seeks to reflect on the (im)possibility of new subjectivations for the body-teacher, finding in the concept of teacher-artist (Capra; Loponte, 2016) and counter-educator (Gur-Ze'ev, 2002; Picoli, 2021) figures capable of a profaning behavior (Agamben, 2005), questioning the hegemonic discourse, attentive to the call of the other and the world that is in the process of (un)making.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Instalação - coreografia de Maikon K 17
Figura 2 – Instalação - coreografia de Maikon K 44
Figura 3 – Instalação - coreográfica de Maikon K 74

SUMÁRIO

1 PRÓLOGO 1

2 PRIMEIRO ATO: CARTOGRAFIAS DA PELE 17

2.1 CENA I - QUERO SER UMA MÁQUINA 20

2.2 CENA II - COM DEFEITO DE FABRICAÇÃO 29

2.3 CENA III - PERFORMANCE COMO RESISTÊNCIA 39

3 SEGUNDO ATO: A PELE COMPARTILHADA 44

3.1 CENA I: PROTEJA-ME DO QUE EU QUERO 53

3.2 CENA II: ESTETICAR 63

3.3 CENA III: DITOS SOBRE UM CORPO IN-ÚTIL 70

4 TERCEIRO ATO: COREOGRAFIAS DO IMPOSSÍVEL 74

4.1 CENA I - CORPO-MOLDE 86

4.2 CENA II - CORPO-FRESTA 91

4.3 CENA III - A OBRA PEDAGÓGICA 97

5 EPÍLOGO 105

REFERÊNCIAS 111

1 PRÓLOGO

> *Há um quadro de Klee que se chama Angelus Novus. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. essa tempestade é o que chamamos de progresso.*
>
> *(Walter Benjamin)*

Ontem à noite desenhei em minha pele um labirinto. As marcas desenhadas se confundem com as marcas que já estavam ali, numa composição que produz esse corpo que aqui se coloca através da escrita. Rolnik (1993, p. 2) está para nos lembrar que “(...) as marcas são sempre gênese de um devir”, sendo frutos de violências, de deslocamentos, rompimento de contornos que desestabilizam nosso corpo de sua forma atual, fazendo-o adquirir uma diferente perspectiva de existência, condizente com esse novo estado que se fez em nós.

Com o dedo eu vou percorrendo os caminhos que me levam para todos os lugares e para lugar algum. Nesse exercício me dou conta do quão desconfortável é se perder em territórios (des)conhecidos.

Conheço-o porque é meu, mesmo que algumas forças se mobilizem para me fazer acreditar que não, empurrando-o em direção a uma racionalidade técnica e instrumental - uma descaracterização que se impõe através da automação normalizada. Eu desejo sair do lugar, e penso em que medida isso é possível. Pondero

em que medida elaborar essa dissertação tem fortalecido meu processo de subjetivação enquanto professor, pesquisador, aprendiz, ser humano.

Em muitos momentos, penso que meu tempo é distinto do tempo da academia, que minhas pretensões parecem destoar das exigências deste espaço que impõe as réguas para medir o que é a ciência. Ao mesmo tempo, sinto que estou exatamente no lugar que deveria estar, tendo a oportunidade de elaborar minhas experiências através de uma pesquisa que talvez não apresente grandes novidades para a comunidade científica, mas que está aqui para legitimar um processo de potencialização da minha escrita, que, encarada pelos viés de Rolnik (1993), tem o poder de tratar nossas “marcas-feridas”.

É a partir desse desejo que desenho o labirinto, me perguntando se essa pele que o abriga é realmente minha, ou se é uma pele que me foi imposta performar. Que outras camadas são essas e como elas vieram parar aqui? Que coreografias eu preciso inventar para me livrar delas?

É certo que nossos corpos não se bastam em suas funções biológicas, para além delas se desenvolvem como corpos-territórios, corpos-acontecimentos, na assunção de uma postura em relação ao que nos acontece, que possa estimular nossa potência de vida e de criação, perpassando a existência de todos nós enquanto pertencentes à espécie humana. Neste trabalho, porém, se propõe pensar um corpo em específico, que participa da constituição de corpos outros, ao tomar para si a tarefa responsável e ética de mobilizar estratégias e possibilidades para responder ao novo: o corpo-docente. Aqui, a grafia escolhida através do hífen faz referência aos aspectos da corporeidade, dos ideais que performamos enquanto indivíduo, refletindo um corpo que é atravessado pela linguagem e que se constitui na relação com o **outro** “Este corpo que é devir, afeta e é afetado, é corpo de afeto (...)” (De Luca, 2015, p. 75).

O escrito reivindica uma educação que se proponha estimular a ocupação de espaços diferentes por corpos que, a princípio, parecem condicionados a determinados padrões comportamentais de subalternização a um sistema econômico, ecológico e político que caminha para a destruição - “(...) o incêndio começou já há muito tempo, quando o cego impulso da humanidade em direção à salvação e ao progresso se uniu à potência do fogo e das máquinas” (Agamben, 2020, p. 15), num processo já naturalizado, como se tudo estivesse acontecendo da forma como deveria ser, uma vida atrelada ao tempo mensurável do relógio e do trabalho - o que, em certa medida, oferece a sensação de segurança, e por isso é também perigoso,

pois contribui para a conformação dos corpos, para a recusa da responsabilidade de ação no mundo (Picoli, 2021).

Esse movimento nos empurra para o futuro junto ao anjo da história, com a força de uma tempestade, num processo que se convencionou chamar de *progresso,* tido como uma norma histórica e um dos principais anseios da modernidade, que buscou se alicerçar na ciência e na razão. As ruínas do passado são deixadas no lugar a que elas pertencem e parecem já não importar, enquanto uma nova catástrofe nos alcança, sem que percebamos que é nova, apesar de possuir roupagens semelhantes às catástrofes não superadas. Movidos pelos desejos de uma norma ditada pelo progresso, uma das únicas coisas que compartilhamos com o **outro** é o desejo irrefreável de consumir (Benjamim, 2012). Consumimos tudo e todas as coisas, ao mesmo tempo que nossos corpos são consumidos, e, com ele, também nossas experiências. Essa lógica invade os espaços educativos, usando-os como um mecanismo que legitima a reificação do ser humano, naturalizando-a, no que Gur-Ze'ev (2012) identificou como educação modeladora.

Encontramos em Biesta (2018) o argumento de que os processos educativos contribuem para que crianças e adolescentes encontrem seu lugar no mundo, sendo fundamental para a edificação de identidades e, por isso, afetando quem eles se tornam, quem eles desejam se tornar. Larrosa (2018, p. 40) encara a escola como um espaço em que se encontram as vocações, "saindo de seu ensimesmamento e vertendo-se no mundo". Pode-se acrescentar que esse processo não afeta somente crianças e adolescentes, mas contribui inclusive para a subjetivação do ser professor. Para Biesta (2018, p. 24) a subjetivação tem a ver com a assunção de uma postura onde os indivíduos

> (...) não adotem apenas uma identidade particular, não sejam apenas parte da comunidade e tradições específicas, apenas objetos de ações e intenções de outras pessoas, mas existam como (um) sujeito por direito próprio, capaz de suas próprias ações e disposto a assumir a responsabilidade pelas consequências dessas ações.

Desse princípio, parte a necessidade de se pensar em uma possibilidade educativa em que a escola não seja descaracterizada, mas que se mantenha como um espaço "[...] para que cada ser humano possa vir a Ser - possa acontecer. Tornar-se presença, ser um Ser, um *quem*" (Picoli, 2021, p. 242). A ideia de tornar-se presença faz referência à linguagem artística da performance, em que o próprio corpo do artista passa a ser a obra de arte - concepção que começou a tomar forma já com

os dadaístas, quando diziam que nem tudo é arte, mas tudo pode *vir a ser* uma obra de arte -, num momento em que ele se coloca à *disposição* em relação ao espaço e ao público, convidando as pessoas para dialogar/pensar a partir de determinada ação, assim como faz a figura do professor.

A proposta de Biesta (2017) para se pensar a educação faz referência a este corpo que performa em diálogo com o mundo plural, assumindo um caráter de autenticidade, de presença, e, por consequência, de convite à presença por parte dos estudantes, engajando-os e também os responsabilizando pelo processo educativo. Sendo assim, o professor assumiria uma postura de reivindicação de seu corpo, como os artistas o fazem na performance. Este mesmo corpo que cotidianamente é empurrado por processos de descaracterização, neutralizado e funcionalizado em relações mecanizadas (Cauquelin, 2005).

O discurso vigente e estabelecido como norma versa sobre a performatividade desse corpo docente, e se ocupa com a produtividade, com as avaliações externas e com os níveis de *aprendizagem* (Biesta, 2009; Picoli, 2021; Ball, 2012), entendida na perspectiva de acúmulo, de obter mais e mais como se fosse um produto a ser consumido, distanciando-se da noção de "aprendizagem como resposta", que "consiste em mostrar quem você é e em que posição está" (Biesta, 2017, p. 47). Essa atitude responsável e ética é também estética, pois se dedica a pensar sobre as experiências que cercam o fazer docente e a nossa própria vida pessoal - uma palavra que surge a partir das discussões da arte, mas que é reivindicada para que se liberte do conceito de belo e passe a pensar sobre como as coisas do mundo nos atravessam, como nos abrimos (ou não) como um espaço para o acontecimento, e, por consequência, como nos deixamos contagiar pelo **outro**. A estética, uma vez dessacralizada do campo específico da arte tradicional como dimensão do belo, passa a explorar as experiências humanas e, por isso, um solo fértil para se pensar uma formação docente (Loponte, 2017).

Diante desse panorama, a pesquisa se desenvolve tendo como fio condutor a seguinte pergunta: O que significa a ação ética/estética do corpo-docente na resistência à educação modeladora? A tessitura da narrativa proposta é desenvolvida a partir da obra performática "DNA de Dan", do artista brasileiro Maikon K, que, dividida em três atos, serve como metáfora para os três capítulos que estruturam a dissertação.

Nesse processo, se objetivará refletir sobre o potencial humanizador e criativo, ético e estético do professor a partir da análise crítica do discurso educativo. Para atingir esse objetivo, faz-se necessário pensar sobre como o discurso hegemônico se projeta sobre a docência. Essa reflexão deve dialogar com o potencial das formações de professores alicerçadas em ideais libertários e humanizadores, um potencial capaz de adentrar os espaços educativos e, para além das políticas e discursos, profanar esse território com um olhar atento para as narrativas neoliberais que têm tomado espaço na educação, de forma a solidificar uma relação de subserviência do educativo ao mercado. Agamben (2005) aponta que a profanação se caracteriza como a devolução ao uso comum da humanidade aquilo que anteriormente se situava em local destituído de sua presença, estava sacralizado em um lugar de não-questionamento. O discurso hegemônico se desenvolve dentro dessa esfera sagrada, pois já não é mais percebido como discurso, sendo encarado como parte da natureza, da Verdade. Laclau e Mouffe (2015, p. 39) apontam que “Uma pedra existe independentemente de qualquer sistema de relações sociais, mas é, por exemplo, um projétil ou um objeto de contemplação estética somente dentro de uma configuração discursiva específica”, remetendo à ideia de que são as linhas discursivas nas quais estamos submetidos que nos constituem enquanto sujeito. O conjunto sistemático de nossas relações excessivamente voltadas ao mercado configuram a prática discursiva neoliberal como hegemônica, instaurando a normalização de mecanismos que anulam nossa subjetividade.

Laclau e Mouffe (2015) buscam superar a oposição entre a Teoria do Discurso e a Teoria da Ideologia, refutando o caráter negativo da ideologia comumente encontrada no marxismo. Para os autores, a ideologia não seria uma névoa capaz de encobrir a “verdade”, mas sim um processo resultante da interação entre sujeitos a partir dos lugares que ocupam, da troca de valores e de discursos que almejam hegemonia. Guareschi (1997) aponta que tudo na sociedade se estabelece discursivamente, inclusive nossas relações e contradições. Por ser composto por sujeitos cujas posições não são permanentemente fixas, a autora observa que nenhum discurso se encontra totalmente fechado, fixo e, portanto, inalterável. Essa percepção em relação ao discurso me permite dialogar com um leque de autores que discorrem sobre questões que me provocam a partir de diferentes perspectivas teóricas, colocando a seguinte pesquisa no campo do pluralismo epistemológico. O pluralismo epistemológico se encontra em um lugar oposto ao marxismo,

estruturalismo, positivismo, neo-marxismo ou pós-estruturalismo, justamente por sustentar uma visão que não define uma verdade universal para se pensar o mundo, mas está para a diversidade de perspectivas. Portanto, não busca edificar um caminho epistemológico engessado que se fecha para as possibilidades dialógicas de diferentes correntes, mas as abraça e as assume como parte de uma mesma realidade, incluindo as contradições que isso possa incorrer (Tello; Mainardes, 2015).

Para Picoli e Guilherme (2021), o neoliberalismo busca afirmar a sua verdade como a Verdade, dominando não apenas a esfera econômica, mas todos os âmbitos de nossas vidas. Os autores afirmam que esse modelo se apresenta como “episteme”, pois constitui todo o pensamento que estrutura nossa realidade social - convencendo as pessoas de que qualquer tentativa de movimentar esforços na direção contrária está relegada ao fracasso, não superando os avanços do livre mercado.

Os aparatos de que se utilizam a educação modeladora são vastos, se apresentando não apenas em reformas e políticas públicas, mas também em ideários que são levados à comunidade escolar, como o projeto “Escola Sem Partido”, objeto de amplas discussões nos últimos anos e que buscou impedir que assuntos polêmicos fossem tratados em sala de aula, ao mesmo tempo em que abria canais que incentivaram a comunidade escolar a denunciar e culpabilizar o professor[1]. Apesar de algumas dessas propostas não terem respaldo constitucional e não avançarem em suas discussões, e aqui também se pode pensar sobre o *homeschooling* (educação domiciliar) e seu completo apagamento da figura do professor e do contato com o que é **outro** (Picoli, 2020), seus discursos continuam vivos e produzindo efeitos no campo educacional, apresentando ameaças quando não enfrentados, tendo muito a nos dizer sobre o projeto de sociedade que está subjacente.

A problemática posta exige um movimento de reflexão/ação para se oportunizar um chamado à responsabilidade ética, valorização do tempo atual e de histórias de vida. A prática profana se apresenta como uma alternativa de resistência a esse modelo, e a pesquisa visa investigar quais suas (im)possibilidades na potencialização e inspiração do fazer pedagógico (Agamben, 2007; Masschelein; Simons, 2018; Larrosa, 2019), tornando a formação de professores um solo fértil para que dali possa surgir um corpo capaz de questionar discursos hegemônicos e ampliar repertórios de conhecimento, superando uma lógica tecnicista ao construir sua própria obra

[1] Ver em Frigotto (2018).

pedagógica. Esse corpo pode ser chamado de contraeducador (Gur-Ze'ev, 2010; Picoli, 2021), uma figura que enxerga os processos de instrumentalização da educação e não se submete a tornar-se um agente que contribui para o seu avanço. Essa postura oportuniza a prática do professor-artista, numa abordagem que contribui não apenas para a formação do professor em arte, mas de todos os profissionais envolvidos na educação. O conceito não faz referência ao professor que também é artista, por mais que possa sê-lo, mas sobretudo diz respeito ao professor que performa essa ideia de educação. "O trabalho do professor-artista seria um *meio de expressão* necessariamente *partilhado* com outros", escrevem Capra e Loponte (2016, p. 5, grifo das autoras), apontando que:

> principalmente em textos recentes, a arte na docência é associada ao *desejo* pelo *novo na educação,* e, para isso, necessariamente reivindica presença de ação do corpo (...) Em última instância, passa a valer a responsabilidade do professor em combater modelos e imitações (...) O professor agora é um *criador performático* em encontro com a arte, ele *inventa* na escola, *inventa* o currículo entre existências e estéticas. (CAPRA, LOPONTE, 2016, p. 5/6, grifo das autoras).

O encontro com os principais conceitos da pesquisa - profanação, professor-artista e contraeducador - não se deu por acaso, mas foram construções que se insinuaram ao longo da minha trajetória, mesmo que eu não soubesse nomeá-los. O conflito criado a partir de modelos impositivos de comportamento foi algo que se apresentou desde a infância, num momento da vida em que temos a necessidade da sensação de pertencimento, de sermos acolhidos e legitimados, independente das características que possamos carregar - se essas especificidades confrontam uma norma estabelecida, se abre um solo fértil para que ali se instalem "marcas-ferida":

> Refiro-me a marcas de experiências que produzem em nós um estado de enfraquecimento de nossa potência de agir que ultrapassa um certo limiar, uma espécie de intoxicação. Uma marca desse tipo permanece portadora de um veneno que pode a qualquer momento vir a se espalhar e contaminar tudo. Ora a escrita, enquanto instrumento do pensamento, tem o poder de penetrar essas marcas, anular seu veneno, e nos fazer recuperar nossa potência (Rolnik, 1993, p. 10).

Qualquer discurso que se estabelece como norma tem o poder de deslegitimar o que é **outro**, numa atitude violenta que busca modelar comportamentos dissidentes através de uma prescrição modeladora, já naturalizada. Essa prática discursiva está presente na sociedade de modo geral, internalizada como uma verdade inequívoca, tendo na educação um dos principais mecanismos de reprodução do seu ideário:

> A educação normalizante, com o auxílio das mais bem-intencionadas teorias pedagógicas, amplifica seu poder de destruição e de desumanização do

> humano para que ele se torne um vulto, uma sombra, um eco, um mero produto do contexto, e não um Ser irrepetível e capaz de ação (Picoli, 2021, p. 204).

Por muito tempo senti essas imposições, sem que se soubesse teorizar sobre elas ou se quer conseguir externalizar essa insatisfação. Sendo assim, o percurso formativo na educação básica foi pontuado por momentos hostis. Apesar disso, houveram professores que me trouxeram a presença, proporcionando momentos em que eu poderia estar livre das exigências da família e do mundo, instantes de suspensão, experiências pelas quais eu pude compreender ao que gostaria de me dedicar na vida adulta. Uma dessas professoras chegou na Escola de Educação Básica Celso Ramos, localizada na Linha Consoladora, interior de Maravilha, SC, quando eu estava no terceiro ano. Seu nome era Jane, e ela distribuía abraços. Quando alguém não fazia o dever de casa, ela chamava em sua mesa para conversar e não castigava, como algumas professoras faziam anteriormente. Havia sensibilidade em sua forma de trabalhar, e seus olhos de fato nos viam. Foi uma grande oportunidade para experienciar a escola de uma perspectiva diferente do que havia sido apresentado até então.

Alguns anos mais tarde, ao participar de oficinas de arte, dança e teatro pertencentes a um programa educativo não formal, encontrei professores que são referência até os dias de hoje. A professora Diane, com sua sensibilidade e força, me apresentou uma perspectiva sobre a arte que até então eu desconhecia, era como uma forma de existir, de potencializar uma existência. O professor Luciano, com seu violão, as músicas da banda Legião Urbana para aquecer a voz e as tentativas de interpretar Shakespeare, nos fazia acreditar que poderíamos ser quem quiséssemos. Até Hamlet fui.

Nas aulas de filosofia da Educação, já na faculdade, ao final de cada noite de estudos, o professor Roque solicitava que se realizassem perguntas baseadas nas discussões para serem entregues de forma escrita. “Vocês precisam saber perguntar”, ele enfatizava, em uma educação que muito nos havia ensinado a responder coisas de forma mecânica. Sobre o que perguntar? De que forma elaborar essa pergunta? Como ser objetivo e, ao mesmo tempo, deixar margem para a reflexão? Esse foi um dos principais desafios dos primeiros semestres da graduação, e percebo que é uma constante na vida acadêmica.

Sendo assim, o caminho metodológico foi uma escolha que se deu pautada no referente empírico, aqui entendido pelo viés de Plá (2022) como um “acontecimento educativo”, algo que está fora de mim, mas de alguma forma me atravessa. Esse referente empírico é o que inventa o pesquisador, uma vez que ele mobiliza esforços para compreender determinado recorte, fazendo surgir um objeto de investigação, uma problemática, um fio condutor de perguntas. Nesse caminhar, o pesquisador reivindica seus próprios interesses de investigação através de seus posicionamentos teóricos e metodológicos, deixando fluir aspectos que surgem também do inconsciente, negando espaços de neutralidade.

Portanto, os escritos nascem a partir da experiência, daquilo que atravessa este corpo-espaço, na tentativa de criar um lugar para habitar, um lugar para se perder, se demorar (Larrosa, 2014, 2019), pensar sobre essas experiências e, em diálogo, significá-las para que não se bastem em si mesmas, para que não me bastem, para que possam servir de impulso para me inventar.

A pesquisa em educação é essencialmente social, e nossas escolhas investigativas estão condicionadas por aspectos materiais e históricos que contribuem para que nossas experiências se instaurem. Não podemos escapar ou negar esse momento histórico, mas podemos atuar sobre ele (Plá, 2022). O autor nos lembra que qualquer investigação social está implicada em escolhas moldadas por nossas experiências de vida, e que elas também contribuem para a constituição de nossas preferências políticas, culturais, morais e artísticas.

O uso da experiência pode potencializar a pesquisa, mas requer atenção. Não se busca uma investigação que responda aos anseios individualistas, mas que se crie uma linha discursiva passível de ser descontextualizada da pesquisa em si e utilizada para refletir sobre realidades outras. Para situar a ideia de descontextualização do conhecimento criado a partir da investigação em educação, Plá (2022, p. 42) nos oferece uma analogia em relação ao campo das artes: em 1917, Marcel Duchamp apresentou ao público uma de suas obras mais polêmicas; tratava-se de um mictório masculino, um objeto produzido em escala industrial é destinado para um uso específico, um utilitário cotidiano. Ao colocar esse objeto dentro de um espaço institucionalizado e designar-lhe uma posição de objeto de arte, ele passa a assumir uma nova significação, um diferente (des)uso, e as pessoas passam a olhar para ele de uma forma diferente da imagem que tinham anteriormente. Agora, passa a ser “A Fonte”, um objeto cotidiano que questiona esteticamente os padrões de representação

da arte, abrindo também a discussão sobre o que é arte. O conhecimento produzido no processo deve ajudar a mobilizar reflexões/ações sobre diferentes realidades, sem que tenha uma aplicação imediata ou mobilize esforços no sentido de prescrever orientações, pois incorre no risco de impor Verdades que não se aplicam em outros contextos e que impossibilitam o diálogo com o texto.

A própria história é utilizada como uma narrativa de afirmação no mundo, num momento em que se dedica a trazer histórias de vida para o campo consciente, podendo analisá-las na criação de uma rede de significados atemporais, entre passado, presente e futuro, para que se possa problematizar, compreender e transformar práticas de formação docente (Brito, 2010), encontrando em suas vivências uma potência criadora, um recurso pedagógico para a construção do conhecimento, que aqui se edificará através de uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se da autobiografia como um recurso da análise crítica do discurso (Plá, 2022; Laclau, 2015), tornando o processo de fazer pesquisa o trilhar de uma nova subjetivação; uma invenção de ser, para além do que está posto (Gur-Ze'Ev, 2002). Assumir a postura de autorreflexão sobre o fazer docente se apresenta como um exercício intelectual necessário ao se investigar a educação, um fazer cotidiano que não deve ser entendido no sentido produtivista ou de autoexploração, como lembra Plá (2022), mas deve também dar tempo ao ócio, às coisas da vida humana, aos conhecimentos que não são necessariamente científicos, mas se apresentam dentro da esfera da produção de saberes e de ampliação de nossa bagagem imagética, e que nos convidam para pensar sobre as coisas que nos cercam, "por amor ao mundo, e ao novo" (Picoli, 2021, p.12).

A concepção de produção de conhecimento a partir do acontecimento, se aproxima do conceito de *experiência,* apresentado por Larrosa (2002, p. 21), quando observa que "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca", sendo este um fenômeno que se passa *em* mim e não *por* mim. O autor assinala que o mundo contemporâneo se inscreve em um contexto que dificulta momentos em que a experiência possa ser sentida, analisada, fruída. Isto ocorre devido ao constante bombardeamento de informações, criando uma obsessão por estar informado, inteirado do que se passa no mundo nos âmbitos mais banais, porém, ao nos tornarmos sujeitos da informação o que conseguimos é que nada nos aconteça (Larrosa, 2002, p. 23). Não se suporta mais o tédio e o silêncio, a insatisfação parece uma sensação inerente à nossa existência.

E, conforme Larrosa (2002), somente o sujeito da experiência é capaz de oferecer seu corpo como o espaço da transformação. Experiência que se dá não apenas com o que me acontece, mas com o que eu faço com o que me acontece. Além disso, a velocidade com que os eventos ocorrem em nosso tempo também contribui para barrar o que nos acontece, pois o ser contemporâneo constantemente anseia pela novidade, pela excitação fugaz, por estímulos imediatistas; fatores que, segundo Larrosa (2002), obstruem o caminho de se trilhar uma conexão significativa com o acontecimento, para que desse encontro/reflexão possam surgir outras possibilidades narrativas. Benjamin (2012, p. 86) aponta que:

> Uma coisa é clara: a cotação da experiência baixou, e isso aconteceu com uma geração que fez, em 1914-1918, uma das experiências mais monstruosas da história universal. Talvez isso não pareça tão estranho quanto parece. Não se tinha, naquela época, a experiência de que os homens voltavam mudos dos campos de batalha? Não voltavam mais ricos, mas mais pobres de experiências partilháveis.

Para o autor, o excesso de experiências que o tempo-espaço da Primeira Guerra Mundial proporcionou impediu que as pessoas conseguissem elaborar aquilo que as atravessou, tamanha a velocidade e absurdez com que os eventos se desenrolaram. Outros traumas coletivos carregam dessas mesmas características, como a Segunda Guerra Mundial e, mais recentemente, a pandemia de COVID-19, por exemplo. No entanto, não é necessário que se fale de momentos catastróficos em âmbito global para se entender o que Benjamin (2012) chamou de "pobreza de experiência", uma vez que nossos traumas pessoais também obstruem o caminho da experiência no sentido de torná-la linguagem e ressignificá-la, transformando-se nessas marcas-feridas de que Rolnik (1993) trata. Portanto, o que define a experiência não é tanto o fato em si, mas como eu consigo elaborar aquilo que me atravessa, como explicitado por Larrosa (2014, p. 50) "(...) se as experiências não são elaboradas, não adquirem um sentido, seja ele qual for, com relação à própria vida, não podem se chamar, estritamente, experiências".

No caminho escolhido para se trilhar a pesquisa, faz-se necessário o movimento de trazer as experiências à consciência, indo ao encontro dos aspectos profundos do acontecimento, de uma forma que não seria possível dentro de outro processo metodológico.

Na intenção do fortalecimento de uma linha discursiva que considere processos de subjetivação que preparem para ações afirmativas coletivas, as histórias de vida se apresentam como um tempo-espaço que propicia o exercício da autorreflexão, que

conduz à realização de análises formativas que perpassam o eu pessoal e profissional (Soares; Souza, 2008), que ao longo da história da humanidade se convencionou separar em nome de uma produtividade que deseja coisificar o corpo humano, igualando-o a uma máquina. Os autores argumentam que o distanciamento do eu pessoal do eu profissional ocasiona uma crise de identidade, que enfraquece o poder pedagógico do professor, colocando-o em um papel de mero reprodutor de conhecimentos, atendendo a uma lógica tecnicista, em um momento em que ele se torna subserviente ao ensino de manual.

Em nossas relações com o mundo, nos diferentes espaços que ocupamos, nossa identidade também sofre alterações, não existindo assim um Eu que é sempre igual, mas transitório, apesar de existirem características que são inerentes à nossa existência enquanto seres únicos e irrepetíveis. O problema se dá quando o que me caracteriza é invalidado dentro do processo educacional, favorecendo os mecanismos de controle social, principalmente no que se refere à prática docente, despersonalizando não somente os professores, mas os próprios alunos que vêm sendo orientados por eles, tornando a crise de identidade um problema recorrente, objeto de grande número de pesquisas nos últimos anos (Nóvoa, apud Soares; Souza, 2008, p. 199). Essa influência de um corpo sobre o outro, especificamente na relação professor/aluno, é poderosa e pode transcender gerações e se converter em tradição, assumindo uma dimensão relacional. Mesmo o professor, não foi formado apenas pela sua graduação ou especializações, mas em seu cerne está também a ideia de educação que se constituiu enquanto aluno da educação básica. Ao assumir a posição de docente, tem a oportunidade de trazer à luz essa experiência e refletir sobre os aspectos que não devem ser reproduzidos, e buscar mudanças possíveis para potencializar os processos formativos, observando-o como uma prática que se estabelece através de uma rede de relações e interações, na tarefa de encontrar as outras vozes que habitam nossa voz (Alliaud, 2010).

O tempo, o espaço e a memória assumem uma importante função na valorização do corpo-professor, que também será o ponto de catarse da experiência estética, num momento de atenção às sensações que nos atravessam, sendo sempre um conceito que se metamorfoseia em coisas outras, negando mobilizações de verdades absolutas.

Trata-se, portanto, de “(...) colocar o dedo na ferida aberta” (Tessler, 2009, p. 106): “Lá, onde há sensibilidade, carne ou nervo exposto, há também a possibilidade

de construção de um novo corpo", apontando para a importância da investigação do que me acontece, sensibilizando os sentidos, na construção de um conhecimento que começa em mim, mas que ao ser externalizado cria uma rede dialógica plena de significados.

A problemática da pesquisa que, como já especificado, busca refletir sobre o significado da ação ética/estética do corpo-docente na resistência à educação modeladora, nasce não apenas de uma observação de como os sistemas educacionais podem funcionar como mecanismos de reprodução de relações opressivas de poder, mas como dito anteriormente, de experiências autobiográficas enquanto aluno e professor.

Desta forma, a dissertação se articula em três capítulos principais, que aqui são chamados de "atos", cada um subdividido em "cenas" que edificam a narrativa proposta, alinhando-se à linguagem da performance. O primeiro ato, intitulado "Cartografias da pele", busca realizar uma reflexão sobre o estado atual da educação, com foco especial nas práticas de que se utiliza a educação modeladora como discurso hegemônico, que naturaliza processos de subalternização em relação ao capital, incutindo a ideia de que esta é a única possibilidade de existência, que acaba por se infiltrar em todas as instâncias da existência humana. Estabelecendo-se como verdade única, a força do mercado se coloca como fita métrica para legitimar a sociedade da aprendizagem e os conhecimentos úteis, criando um sujeito igualmente utilitário para o avanço do sistema, um sujeito que, sobreposto por diferentes camadas, parece não mais se reconhecer.

A segunda parte da pesquisa possui como título "A pele Compartilhada", fazendo referência ao segundo momento da performance "DNA de Dan", em que o artista percebe o líquido acomodar-se sobre si como uma segunda pele - um momento de espera, e para além dela, um momento de tomar consciência sobre a existência dessa pele outra, um prelúdio para os movimentos que seguem a parte final da performance. Sendo assim, o capítulo irá discorrer sobre essas camadas que compõem o que hoje conhecemos por escola, pensando nos processos de desescolarização e despersonalização docente assinalados no capítulo anterior - em que medida esse espaço em acordo com os preceitos do mercado ainda é uma escola?

A parte final se intitula **"Coreografias do Impossível",** e tem sua discussão centralizada no corpo-professor e nos processos de subjetivação pelos quais visa

passar na assunção de uma postura ética e estética em relação ao mundo. Através da coreografia de Maikon K, podemos pensar que movimentos somos capazes de inventar para nos livrarmos dessas peles que não nos servem mais. Para tal, são articulados os conceitos de professor-artista e contraeducador, sob a prática da profanação, visando performar um exercício educativo que fomente a autoexpressão como um recurso para ser presença, na criação de uma obra pedagógica capaz de resistir à educação enquanto norma.

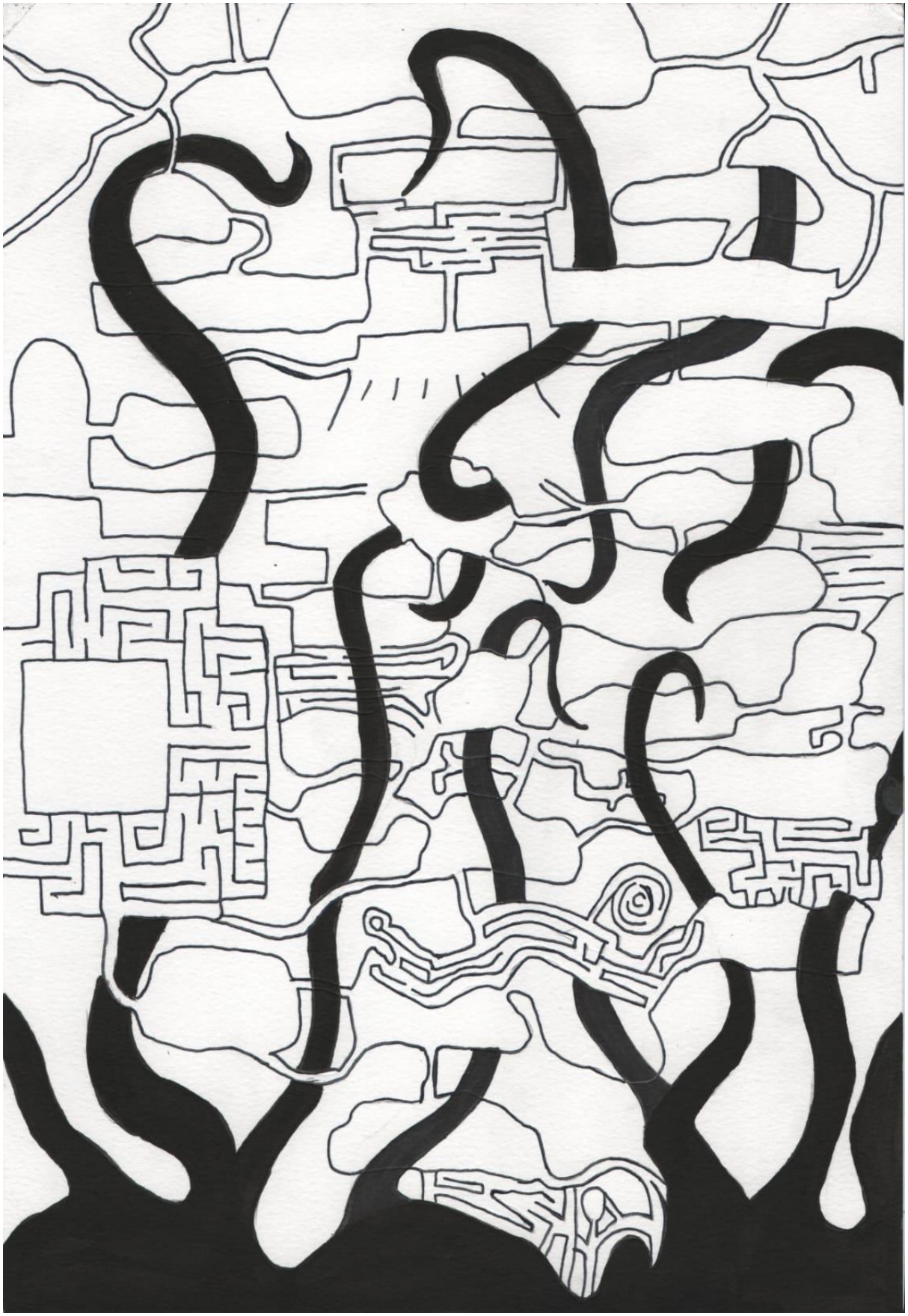
É importante lembrar que tais conceitos não são trazidos à tona como caminhos únicos para a superação da educação normalizante, mas sim como possibilidades, e dentro de suas limitações, se pensa também em suas *impossibilidades*. São ideias passíveis de problematização e abertas para o pensamento, ao diálogo e a ação.

A pesquisa aqui proposta, ao mesmo tempo que edificará vislumbres e caminhos de resistência à educação modeladora, buscará uma narrativa de ressignificação de aspectos da vida escolar que podem nos atravessar de forma violenta, buscando reafirmar posições hierárquicas e excludentes, como se a escola - e também o mundo - não fosse um lugar para todos. Nessa relação internalizam-se ideias colonizadoras de nossos imaginários, nos moldando para um ser pré-determinado, cerceando nossas possibilidades num espaço plural. Partindo desse princípio, o texto ensaístico é escolhido como forma para estruturação da pesquisa, pois evoca a resistência necessária para se pensar em uma narrativa que não seja prescritiva, mas que se desenvolva na direção de uma autonomia estética e abandono de certezas indubitáveis (Adorno, 2003). Larrosa (2004, p. 34) observa que:

> O que interessa ao ensaísta-historiador é a história do presente: não a verdade de nosso passado, mas o passado de nossas verdades; não a verdade do que fomos, mas a história do que somos, daquilo que, talvez, já deixamos de ser.
> (...)
> Trata-se de proibir a racionalização retrospectiva, a história linear, o sujeito constante e fundador. Trata-se de produzir, entre nós e o nosso passado, fraturas, diferenças e mutações, descontinuidades. Trata-se de apontar para algo de nosso passado que não podemos chamar de nosso, que possa ser tomado como o outro do que somos.

O caminho para chegar ao presente escrito foi longo, e o desafio que se coloca, em boa parte do tempo, parece assustador: disserte. O se jogar nas palavras representa a ruptura de um ideal de trabalho que se projetou até o momento em que ele começou a se materializar - até o momento em que me encontrei com os riscos do possível. Nesse percurso de ressignificação, a arte é reivindicada como um espaço

afirmativo em relação à vida, de potência criadora, e, portanto, plena de possibilidades para se pensar o mundo que nos cerca, mobilizando saberes que ultrapassam as barreiras do conhecimento dito científico, para que possam inspirar ações no agora.



2 PRIMEIRO ATO: CARTOGRAFIAS DA PELE

Figura 1 – Instalação - coreografia de Maikon K

Fonte: Maikon K (2013)

Uma estranha armação de plástico inflável se instala contendo uma abertura para que naquele espaço pessoas possam se demorar. Trata-se do cenário, que também constitui parte da obra “DNA de DAN”, que estreou em 2013 em Curitiba como resultado dos experimentos performáticos de Maikon K. O artista indica que ainda na adolescência, de forma intuitiva, elencou o teatro como uma de suas principais formas de expressão, mas como ele explicita:

> (...) não um teatro textocêntrico, com personagens psicológicos e cotidianos, mas um teatro de devaneio, que se desprende e desafia o cotidiano, foi o que sempre me instigou a estar no palco, a criar a partir do meu corpo outros corpos ou a cair nos abismos de meu próprio corpo. Um confronto com o mundo. Um diálogo. Uma busca (Kenpinski, 2008, p. 06).

Através dos estudos do corpo, numa narrativa quase mítica que aproxima o teatro do xamanismo, Maikon K desenvolve obras provocativas, em que seu principal trabalho é estar presente, não permitindo que a mente vá para qualquer outro lugar senão aquele em que seu corpo se encontra - absorvendo e sendo absorvido pelo espaço. O objetivo é estabelecer uma comunicação profunda sobre as coisas do mundo, que transcende nossa visão cotidiana, se lançando para outras realidades possíveis. Nos escritos de Kempinski (2008, p. 42), ainda durante a sua formação no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná (UFPR), podemos

perceber sua perspectiva de trabalho em relação à linguagem cênica, nos entrelaçamentos entre arte e ciência:

> E o verdadeiro teatro liga-se ao xamanismo pela busca de desmoronar o mundo como o conhecemos, e revelar um outro mundo, esse outro que sempre buscamos e que somos nós mesmos. É do vazio que emergem arte e ciência, e ao vazio são impelidas, e essa é a sua constante ameaça, e por isso arte e ciência são a mesma coisa, e se dissolvem no corpo, palco de toda representação e de toda essência. Ciência e arte são escolhas de como sentir o mundo (Kempinski, 2008, p. 42).

O corpo do artista é o primeiro a se colocar no espaço inflável, como se adentrasse em um novo mundo, um território no limiar entre realidade e ficção, ritual e encenação. Para Carmo (s.d.)[2], a instalação coreográfica de Maikon K se apresenta através de extremos: “vida e morte; humano e animal; dentro e fora; ser parido e desencarnar; a miudeza do ovo e a imensidão do mar”, porém não se detém nesses opostos, se preocupando em “esgarçar o minúsculo espaço no qual um algo nem deixou de existir e algo outro já principiou a ser”.

No processo de criação da obra, não se chegou a nenhuma roupa específica na contextualização da temática, mas se chegou a uma nova pele, fazendo referência ao arquétipo da serpente, um animal cuja peçonha tem potência suficiente para matar, ao mesmo tempo em que pode curar quem foi envenenado. A escolha em retratar esse arquétipo faz ligação com a espiritualidade do artista, filho de Oxumarê, entidade Orixá que se apresenta sob a forma de uma serpente e se movimenta entre o céu e a terra, orientando as forças que movimentam o universo.

Uma vez dentro da estrutura inflável que lembra um ovo, Maikon se banha com um líquido desenvolvido especialmente para a performance, que escorre e se embrenha por cada parte de seu corpo. O tempo para a secagem do líquido é de duas a três horas, momentos em que o artista permanece imóvel, respirando o mínimo possível para que aquela segunda pele possa secar sobre si.

Neste primeiro capítulo, o banho de Maikon K no início da performance fará referência aos processos aos quais estamos inseridos e que contribuem para nossa dessubjetivação, nos introjetando comportamentos, valores e atitudes que não condizem com nossas necessidades humanas, obstruindo a passagem para que possamos nos inventar e acontecer como seres humanos únicos e irrepetíveis. São processos que muitas vezes se apresentam sob uma pretensa ideia de liberdade,

[2] Disponível em: https://maikonk.com/dna-of-dan. Acesso 03 mar. 2023.

como se fossem escolhas de cada indivíduo, ou ainda como um mecanismo naturalizado, que não há como ser revertido ou sequer questionado. Um ideário que se desdobra em camadas sob nossa pele, enrijecendo nossas articulações e fechando nossos olhos - para que não vejamos que nossa casa está em chamas, e, em consequência, não nos movimentamos para reverter o processo de (auto)destruição que avança com a força do progresso, que hoje toma forma no consenso neoliberal.

A linguagem da performance é utilizada como metáfora para pensar os processos de subjetivação humana, justamente por se apresentar como possibilidade de profanar os dispositivos neoliberais - estes mesmos dispositivos que a colocam em um patamar de *inutilidade*, como qualquer outra linguagem artística. “Toda arte é perfeitamente inútil”, escreve Oscar Wilde (2000, p. 4) no prefácio de O Retrato de Dorian Gray, pois quando submetida à lógica utilitarista e instrumental do sistema ela assume esse contorno. Afinal, para que serve algo que nos provoca, inquieta e faz pensar sobre seus sentidos?

Ter a performance como ponto de partida para refletir sobre a educação modeladora e possíveis formas de resistência não se trata de “(...) buscarmos decifrar a obra de arte como se houvesse nela um conteúdo essencial ou fundamental que devesse ser descoberto e revelado”, como expressa Pereira (2012, p. 185), pois incorreria ao risco de se realizar uma leitura estanque, inscrita em um ideal de racionalidade, compactuando com o utilitarismo e aplicabilidade dos conhecimentos que nos são exigidos. Trata-se, portanto, de realizar uma interpretação possível, aberta à problematização e ao diálogo, originada de uma escolha teórico-metodológica, pois:

> podemos captar e experimentar esteticamente *qualquer* coisa, sim. E essas experiências sempre apresentam um grande potencial formativo para os sujeitos nela implicados. Porque a experiência consiste, justamente, no deslocamento que sofremos da forma tradicional de racionalidade que nos circunscreve, colocando-nos diante do inédito, da novidade, da interpretação. (...) Ademais, se chegamos a produzir *uma* interpretação, é porque *infinitas* outras interpretações permanecem como interpretações possíveis (Pereira, 2012, p. 192).

Pereira (2012) defende o conceito de arte como um acontecimento estético, como a experiência que se dá no encontro do objeto de arte com o público, na relação que ali se estabelece. Esse encontro ocorre em níveis muito singulares e pessoais, fomentando uma abertura para que dali possam emergir leituras outras, a depender da relação que se institui com o objeto. Portanto, o movimento de inserir a obra “DNA

de DAN” na contextualização da temática não se dá no sentido de revelar uma verdade escondida na performance, mas se trata da realização de uma leitura possível, uma interpretação metafórica que faz ampliar as possibilidades de territorialização do conhecimento, deslocando-o de um contexto para outro (Greiner, 2010). A escolha da performance/instalação se dá, inicialmente, pela potência que o corpo-aqui do artista representa, pela experiência que esse gesto é capaz de proporcionar ao convidar corpos outros a também ser presença no compartilhamento de um espaço.

Greiner (2010, p. 56) destaca que todo processo de representação, em certa medida, nasce da dor e da metamorfose, desse deslocamento de nós mesmos que perpassa nossa pele, pois “(...) tanto a pele de fora como a de dentro sempre representam uma espécie de fronteira (onde tudo termina e tudo começa). Toda ação da e na pele é uma ação que transita pelas bordas”. Ao longo da dissertação, cabe a reflexão sobre quais são os pontos de encontro dessas peles - do artista, do professor, do professor-artista.

2.1 CENA I - QUERO SER UMA MÁQUINA

Fechamos o corpo
Como quem fecha um livro
Por já sabê-lo de cor

Fechando o corpo
Como quem fecha um livro
Em língua desconhecida
E desconhecido o corpo
Desconhecemos tudo
- Paulo Leminski

Quais os discursos e práticas que nos tiram de nós mesmos? Que movimentos esses discursos mobilizam para nos descaracterizar enquanto seres humanos únicos e irrepetíveis? Como assentamos sob nossa pele um vigia que nos pune a cada comportamento dissidente, divergindo da norma estabelecida? Apesar de não sermos mais, continuamos a existir, e que existência é essa? De que forma essa existência dialoga com nossas necessidades humanas, que não se bastam pelas funções

biológicas e de trabalho? Essas perguntas são redigidas em um momento de crise, um momento em que me demoro num ato de autossabotagem que parece não ser possível, ou o que é ainda pior, que não parece ter sentido continuar a avançar.

Aqui, eu insiro meu corpo como pesquisador-professor, mas, antes disso, como um ser humano que tem refletido sobre essas coisas que nos tiram de nós mesmos. Parece desnecessário situar esse local de fala, desde uma instância humana, mas estamos inseridos em um sistema que constantemente nos exige produtividade e conhecimentos úteis e aplicáveis, como se fôssemos máquinas programadas para atingir esse objetivo. Este processo atua como um dispositivo que anula subjetividades, reduzindo a prática docente à medida que professores são encarados e transformados em produtores/fornecedores da educação, com anseios exageradamente voltados ao mercado. Na desqualificação de nosso trabalho enquanto condição humana e sensível, nossas próprias vidas acabam relegadas à utilidade instrumental. A minha vida, a do **outro** e o encontro que poderia se estabelecer entre ambos.

Os papéis assumidos sob este contorno se tornam submetidos a sistemas de avaliação que procuram mensurar o desempenho de cada indivíduo, gerando comparações que levam a competição entre sujeitos e instituições - numa busca constante de *eficiência* e produtividade (Ball, 2005). Ball (2005) identifica essa interiorização como “ventriloquismo docente”, num momento em que essas linguagens impostas falam por nós. Um boneco de ventríloquo pode não ser uma máquina, mas certamente também não se trata de uma pessoa, está destituído de um potencial de ação/reflexão. É conduzido segundo os interesses de quem o manipula, do poder hegemônico.

Plá (2022) escreve que a ética do pesquisador consiste em sua consciência e na exigência constante em mobilizar esforços para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, dentro das suas possibilidades. É a este ideal que tenho me colocado à disposição, tornando esse um momento de efetivamente realizar uma ação no agora através da pesquisa. Kafka, em aforismo de 1943, escreve:

> Ele tem dois adversários: o primeiro combate-o por trás, da Origem; o outro barra-lhe o caminho para a frente. Ele luta contra os dois. Para dizer a verdade, o primeiro, propulsando-o, ajuda-o contra o outro, e, do mesmo modo, o outro, repelindo-o, ajuda-o contra o primeiro. Mas isto só em teoria. Pois não há só os dois adversários: existe também ele próprio — e quem conhece as próprias intenções? É o seu sonho que num momento inesperado — e deveria ser uma noite, tão escura como nunca houve igual — abandona

> o campo de batalha, elevado que foi, graças à sua experiência na luta, à condição de juiz dos dois adversários.

Para Greiner (2010, p. 51) “O corpo é sempre uma realidade experimental e viva”, e no aforismo de Kafka nos interessa observar o corpo d’Ele e o lugar que ele ocupa. É onde seu corpo está que tudo acontece - tudo o que está no limiar do possível, do que é capaz de se fazer, não no sentido de totalidade. As duas forças que Ele enfrenta estão intrinsecamente ligadas a qualquer existência humana: de um lado o passado nos lembra de nossas origens, do que vivemos e não há como ser desvencilhado de nossa história, empurrando-nos ao encontro de um futuro incerto, que por sua vez nos joga ao passado novamente. Entre esses dois extremos, vivemos no presente, sem que muitas vezes nos façamos presentes. A terceira força é representada por Ele, pelos desejos que anseia sem que saiba reconhecer, por suas ações dominadas pelo inconsciente sem que consiga identificar, por uma ausência dominada por aquilo que poderia ter sido e não foi - e pela possibilidade do que ainda pode ser. Ele inicia uma batalha dentro de si mesmo, e um dos seus principais desafios se encontra em como traduzir seu passado: “como relato de algo que passou ou como recurso capaz de ativar o futuro" (Greiner, 2010, p. 26).

O chamado à responsabilidade do fazer docente e da concepção da pesquisa exige esse momento de suspensão temporal, atentando para as coisas do passado e para as exigências de um futuro que se deseja e de um futuro imposto, comumente conhecido por “progresso”, ditado hoje pelas normas neoliberais. Este exercício proporciona a assunção a uma condição que Kafka (1943) nomeia de “juiz dos dois adversários”, num momento em que Ele “(...) observa o conflito para posterior retorno qualificado ao ponto do tenso encontro entre as forças do passado e do futuro” (Picoli, 2021, p. 266).

Agamben, em entrevista de 2012, aponta que estabelecer uma relação de conhecimento para com o nosso passado é uma das únicas formas de acessarmos o presente:

> O passado não é, pois, apenas um patrimônio de bens e de tradições, de memórias e de saberes, mas também e sobretudo um componente antropológico essencial do homem europeu, que só pode ter acesso ao presente olhando, de cada vez, para o que ele foi (Agamben, 2012).

Apesar do autor abordar especificamente a crise econômica enfrentada pelos países europeus em 2012, sua fala pode ser descontextualizada e aplicada também à nossa realidade. Assim, as crises que enfrentamos no Brasil atualmente podem se

caracterizar a fundo como a própria crise com o nosso passado, em âmbito coletivo e pessoal:

> (...) os humanos são feitos de passado, vivem todo dia evocando e recordando o que neles mesmos não é mais e, todavia, ainda arde dentro deles. O humano é o vivente que tem um passado e deve em todos os instantes acertar as contas com ele, testemunhar por ele (Agamben, 2020, p. 71).

Evocar o passado para pensar o presente faz emergir (des)subjetivações que estavam ali sem que soubéssemos da sua presença, provocando-nos a vivenciar nossas marcas-feridas (Rolnik, 1993), de forma consciente ou não - como parte de quem somos e de quem desejamos ser. É um processo que inquieta e desassossega, desestabiliza e rompe com nossos contornos. É desconfortável, e, ao mesmo tempo, é o que possibilita a Ele tornar-se alguém.

O ato de pesquisar se apresenta como uma oportunidade para mobilizar esforços que contribuam para a reflexão de nossa constituição enquanto humanidade em um mundo que nos molda para o consumo e para sermos consumidos - numa forma de adestramento dos corpos dentro das diferentes repartições sociais, “(...) a fim de extrair deles uma utilidade máxima. A condição para que esse adestramento funcione é que seja interiorizado como uma necessidade”, aponta Dufour (2005, p.140).

Esta mesma pesquisa é um tempo-espaço para que se possa articular experiências, e esse ato por si só se transforma em uma experiência, ao menos desde uma perspectiva de escrita, de ir e vir com as palavras, me fornecendo subsídios para que eu avance pelo caminho desde uma perspectiva de subjetivação, para que possa desdobrar-se no encontro com o **Outro**. Benjamin (2012, p. 86) questiona “(...) de que nos serve toda a cultura se não houver uma experiência que nos ligue a ela?”, nos alertando de como a pobreza de experiência se manifesta tanto em âmbito privado quanto em escalas coletivas.

Os processos de descaracterização de individualidades parecem ser sintomáticos de um sistema, de um projeto de sociedade que está em curso, muito mais amplo que os sistemas educativos, mas que fazem deles mais uma engrenagem que contribui com o avanço dessa máquina. Na realização de uma pesquisa, ou mesmo no fazer docente que se dá cotidianamente no chão da escola através da interação com os alunos, avaliações, planejamentos, reuniões, organização do espaço, cada pequena ação nos exige uma *presença*, que não se basta pela presença

física, mas que está ligada a ideia de assunção de uma postura ética e estética em relação ao **Outro**. Essa tomada de postura exige colocar-se à disposição, exige fazer escolhas, tomar partido e lutar por suas causas para além de qualquer espaço de neutralidade. Exige, inclusive, decidir a que educação colocaremos este corpo à disposição, tomando consciência sobre o que significa o escolar - apenas uma engrenagem desse mecanismo, ou a oportunidade de superação de uma forma de ser enquanto norma, vislumbrando possibilidades e ocupação de espaços para além do que aqueles corpos estariam condicionados a ocupar, inclusive o corpo-docente.

Fazer essa escolha não parece algo complexo, o reconhecimento de uma tomada de postura responsável e ética em relação ao mundo parece consenso, assim como a ideia de educação para uma formação humana. Porém, esse consenso não se sustenta somente no “discurso”, não se mantém quando não estão intimamente ligados à nossa ação no cotidiano escolar. Devemos falar não apenas de uma escolha, mas da subjetivação de uma série de valores que tornarão essa decisão possível, real, palpável. Mesmo que não seja o ideal de educação vigente em sociedade, mas que seja parte da minha prática enquanto professor, enquanto ser humano que acredita nessa forma de se fazer educação, resistindo aos modelos de educação que se impõe enquanto molde. Essas escolhas determinam nosso caminho por um espaço em que não estamos sozinhos, mas que se confunde com o caminho do outro que também avança, se aventura, se perde. Picoli e Cavanna (2022, p. 39) observam que “A autoridade do professor se manifesta (ético-esteticamente) no cuidado, na atenção que dispensa ao mundo (a fonte da autoridade) e no convite que faz aos estudantes para que atentem/cuidem do mundo”, na medida em que encaramos a escola como um espaço compartilhado. Para Biesta (2018, p. 25) essas decisões que nos são exigidas ao longo do processo educativo estão intrinsecamente ligadas aos nossos valores, portanto “(...) precisam ser orientadas por valores mais amplos, educacionais e preocupados com perspectivas sobre viver bem e viver bem juntos”.

Na direção oposta, as promessas neoliberais - o discurso hegemônico hoje - possuem forte apelo popular. Todos desejam possuir as habilidades e competências inerentes ao ser humano contemporâneo, capazes de se tornarem empregáveis e empreendedores, modelados dentro de uma escola moderna e antenada, atualizada. A mentalidade dominante está voltada para as questões “úteis” desde uma perspectiva de sobrevivência, mantendo esforços constantes para se ter o maior tempo com o máximo de conforto possível. É importante destacar que o capitalismo

contemporâneo produz um desejo irrefreável em consumir coisas – e nunca parecem ser suficientes –, gerando uma condição que dificulta a superação desse modelo, uma vez que sempre estaremos envolvidos no processo de consumir, inclusive nossos próprios corpos. Para atingir esse fim, encontra seu meio no trabalho, na venda de seu tempo de vida, para que se possa consumir o produto desse trabalho. Picoli (2021, p. 279) aponta que o tipo de pensamento incutido nesse panorama "(...) é um não pensamento, porque todo o risco que envolve parar para pensar é evitado". Pelas ações irrefletidas, pela reprodução de modelos e comportamentos sociais, ele acaba por se tornar apenas um membro de uma espécie, despersonalizado de um processo de subjetivação que poderia caracterizá-lo como um sujeito único e irrepetível capaz de assumir posturas. Fromm (2009, p. 378) alerta sobre que caminhos estamos percorrendo enquanto sociedade:

> (...) a nova forma de industrialismo gerencial, na qual o homem constrói máquinas que agem como homens e desenvolve homens que agem como máquinas, conduz a uma era de desumanização e completa alienação, na qual homens são transformados em coisas e se tornam apêndices do processo de produção e consumo.

O processo de consumo ao qual Fromm (2009) se refere abarca também o consumo de si mesmos e do mundo, não somente dos produtos que são resultado de seu trabalho. Cria-se um corpo incapaz de olhar para além do "útil". A estruturação de uma sociedade a partir da lógica utilitarista é sintomática de um sistema desigual, que faz com que muitas pessoas não tenham escolha a não ser dedicar suas vidas ao trabalho para manter formas dignas de sobrevivência, e em muitas situações, mesmo mobilizando todos os esforços, algumas existências não se qualificam, ficando relegadas ao fracasso social. Fracasso, este, que culpabiliza as pessoas vítimas desse processo, ao invés de efetivamente realizar uma crítica e repensar o sistema que lhes é imposto. O sujeito submetido a esse sistema:

> (...) é um sujeito que usa seu tempo como um valor ou uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o seu tempo, que não pode aproveitar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, esse sujeito já não tem tempo (Larrosa, 2014, p. 23).

Diante da "quase" certeza do fracasso, como se permitir fazer algo que não seja útil? Esses corpos estão obcecados pela ideia de "aproveitar o tempo", encontram-se destituídos das discussões sobre liberdade, pois esse enfoque é dado desde uma dimensão mercadológica. Para Picoli, Radaelli e Tedesco (2020):

> A defesa da liberdade para o mercado, que contrasta com o aprisionamento do corpo no âmbito da sexualidade, da identidade e das relações de trabalho. Em resumo, corpos ao dispor do poder e do lucro. Em um país forjado em bases escravocratas nada disso pode ser chamado de “nova política”.

Han (2017, p. 30) afirma que vivenciamos hoje a sociedade do cansaço, que especialmente produz corpos que sofrem com a depressão ou a síndrome de *burnout*. Nesse processo, ele identifica a experimentação de uma liberdade paradoxal, pois ela não apresenta condições de se estabelecer efetivamente, se caracteriza apenas como uma promessa, pois acabamos por explorar a nós mesmos. Para o autor, “(...) essa é mais eficiente que uma exploração do **outro**, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos”. Como essa exigência por um bom desempenho, produtividade e flexibilidade acaba por se assentar em nossos corpos, e exigidas por nós mesmos, cria-se a ideia de que estamos, portanto, livres, quando na verdade estamos submetidos a novas formas de coerção. Essa falsa sensação de liberdade é necessária ao sistema capitalista, tanto no que se refere às formas de (auto)exploração quanto às formas de consumo, conforme aponta Dufour (2007, p. 24):

> É preciso que cada um vá *livremente* na direção das mercadorias que o bom sistema de produção capitalista fabrica para ele. Digo bem “livremente” pois, forçado, resistiria. Ao passo que livre, pode consentir em querer o que lhe dizem que deve querer enquanto cidadão livre. A obrigação permanente de consumir deve, portanto, ser redobrada por um discurso incessante de liberdade (...)

Um discurso que produz a sensação de que podemos fazer tudo o que estiver disponível ao nosso desejo, funcionando como um simulacro, enquanto a espécie humana é conduzida como um rebanho para lugares já designados - posso escolher tudo, dentro das opções permitidas. A escolha por construir novas opções é interditada. Han (2017) afirma que os adoecimentos psíquicos são manifestações dessa liberdade paradoxal. Esse processo cria um ser contemporâneo ensimesmado, incapaz de sair de si mesmo, de tornar-se presença no mundo, de olhar para fora e, consequentemente, olhar para quem é **outro**.

O encontro com o **outro** deixa de ser algo que nos satisfaz enquanto humanidade, para ser um meio de atender à nossa necessidade de sobrevivência, precarizando inclusive nossas relações interpessoais. O encontro, portanto, perde sua característica principal de abertura, passando a exercer a mera função de contato, pela mecanização e rotinização das relações propostas pelo capital (Gur’-Ze’ev,

2002). Nesse sentido, Dufour (2007, p. 132) aponta que “(...) cada um se preocupa consigo e ninguém se preocupa com o que Hegel chama tão bem “o resto”, o interesse coletivo, e os outros são utilizáveis como um meio para atingir os fins de cada um”.

Faz-se importante observar que muitas das relações estabelecidas na contemporaneidade estão baseadas nas novas formas de comunicação ligadas a tecnologia e à virtualidade, que distorcem a realidade, levando ao seu desaparecimento. Para Han (2017), é justamente nossa ligação com a realidade que nos ofereceria a capacidade de resistência necessária para a superação do sistema. O autor segue afirmando que, para o sujeito da sociedade do desempenho, infindáveis opções são oferecidas, dificultando que se criem relações verdadeiramente significativas. Nessa dificuldade em estabelecer relações intensas, a relação consigo mesmo acaba se fragilizando e rompendo. Sendo assim, “A alegria que se encontra nas redes sociais de relacionamento tem sobretudo a função de elevar o sentimento próprio narcísico. Ela forma uma massa de aplausos que dá atenção ao ego exposto ao modo de uma mercadoria” (Han, 2017, p. 93). Gur-Ze’ev (2002) percebe esse ciberespaço como parte imprescindível do processo de globalização capitalista, representando não somente uma diferente percepção econômica, mas se colocando como uma lógica de relações “(...) um mundo de paixões, esperanças e coexistência humana narcisista onde não há qualquer espaço para o ‘totalmente outro’ do que a ordem presente, nem, com certeza, para a alteridade do Outro”. Timm (2020, p. 58) contribui para a discussão ao apontar que o ego é necessário na medida em que é reconhecido como parte fundamental para se constituir aquilo que chamamos de “Eu”, numa instância em que desenvolvemos a nós e as nossas relações, nosso desejo pelo **outro**. Para o autor, é isso “(...) o que lhe permitirá apropriar-se da vida possível de ser vivida de modo que esta não a reduza a um joguete casual de circunstâncias incontroláveis”.

Contudo, a instância do ego narcísico é o que identifica a condição humana no neoliberalismo (Han, 2017). Diferentemente do ser humano moderno, que renunciou à sua individualidade em nome do trabalho anônimo e do mero pertencimento à espécie, o ser contemporâneo internalizou a ideia de desempenho e ser ativo, independente do que se faça, numa atividade de fomento ao ego narcísico que o leva ao encontro da fragmentação. Para Dufour (2007, p. 23), é errônea a afirmação de que vivemos em uma sociedade individualista, pois “(...) caímos na trilha estreita do egoísmo antes mesmo de termos alcançado o horizonte de um individualismo bem

compreendido”. O autor compreende que essa individualidade bem estabelecida seria a responsável pela criação de um sujeito autônomo, capaz de pensar sobre as coisas que o cercam a partir de suas próprias experiências. Em um caminho contrário, essa “trilha egoísta" produz um ego cego, incapaz de compreender os mecanismos que os recrutam em “conjuntos massificados”, como na definição de Dufour (2007), ou mesmo “sociedade-rebanho”.

Encontramos em Picoli (2021, p. 237) que um dos principais perigos que envolve o avanço dessa mentalidade envolve o “(...) abandono da busca de sentidos, haja visto não fazer sentido de uma perspectiva utilitária”. Assim, nossos corpos são entregues a um determinado uso, coisificados em algo que deve ser *útil*, e a exigência nesta direção se torna tão intensa que acabamos por internalizar a necessidade de nos inscrevermos dentro da lógica do ideário dominante, desejando nos tornar essa máquina. Esse anseio é expresso por Andy Warhol, ao proferir a máxima que dá título ao presente texto, e ele o faz de forma paradoxal, pois ao mesmo tempo que pode ser lida como uma crítica, o artista se submete ao sistema e com ele compactua (Marcondes, 2016). Essa dualidade é também identificada por Cauquelin (2005, p. 107), “Se Warhol é um artista - e não se pode negar como tal - é porque sua obra será dupla: de um lado, ele irá se situar no sistema mercantil, mas do outro, ao exibir notoriamente esse sistema, ele o criticará”. Para a autora, Warhol havia claramente constatado que a arte também seria regida pelos interesses do mercado, e por isso os objetos de arte seriam produtos como quaisquer outros.

Warhol realizou uma extensa produção artística em que repetia imagens populares, sejam pessoas ou produtos, buscando nesse movimento um apagamento de individualidades e certa despersonalização, como se desejasse desaparecer. Aí reside outra contradição de sua prática, pois “A despersonalização visada vai, portanto, transformar-se em personalização desmesurada por meio da invasão do nome ‘Warhol’ sobre todos os suportes” (Cauquelin, 2005, p.110). O artista sempre manteve clara sua ligação com o mercado da arte e sua crença no capitalismo, fazendo uso de imagens populares e rentáveis dentro do tempo espaço que ocupou, sejam de personalidades como Marilyn Monroe ou produtos amplamente comercializados como a Coca-Cola e a lata de sopa Campbell's. Ligando seu nome a objetos públicos, que todos conhecem, indiferente de camadas sociais, o artista se torna tão conhecido quanto eles, e o faz de forma *repetitiva, saturada, redundante*, entendendo como os processos de publicidade controlam o desejo de consumo das

pessoas. Em seu livro de memórias, traz uma série de descrições de um corpo que nega sentimentos e emoções humanas, enaltecendo processos de objetificação e inclusive narrando situações em que o corpo humano, literalmente, transforma-se em um objeto-máquina-coisa (Marcondes, 2016).

A partir dos escritos de Orwell, na distopia “1984”, Fromm (2005) faz pensar: “pode a natureza humana ser modificada de tal maneira que o homem esquecesse seu desejo de liberdade, dignidade, integridade, amor - ou seja, pode o homem esquecer que é humano?”. Em uma sociedade-rebanho de comportamento egoísta, como apontado por Dufour (2007), talvez a primeira figura a ser anulada seja a imagem do **outro**, justamente pelo foco estar centrado no fortalecimento de egos unilaterais que pouco dialogam com demandas e necessidades coletivas. Sem perceber que, com o apagamento do **outro**, apaga-se a si mesmo, apaga-se o que Agamben (2020, p. 17) chama de “sentir-se viver”, se deixar ser afetado pela própria sensibilidade - aspectos que permitiriam a atribuição de sentidos e significados às nossas existências.

> Os búfalos e os cavalos têm quatro patas: eis o que chamo de Céu. Colocar o cabresto nos cavalos, perfurar o nariz dos búfalos: eis o que chamo de humano. Por isso digo: tome cuidado para que o humano não destrua o Céu dentro de você, tome cuidado para que o intencional não destrua o celeste (Agamben, 2020, p. 21-22).

O humano, inserido e entusiasta do seu próprio processo de reificação transforma-se nessa imagem que carece de sentido, incapaz de identificar - e proteger - o seu próprio Céu. O humano, portanto, deixa de *ser humano* quando é reduzido à mera existência biológica. De uma perspectiva mercadológica, sua finalidade já está dada ao utilitarismo, e sua linha de montagem desconhece singularidades.

2.2 CENA II - COM DEFEITO DE FABRICAÇÃO

> *Depois de uma longa jornada plantando cenouras, Tom Zé parou para observar a lua invisível à tarde, que sempre tem um fascínio especial. As preocupações finalmente estavam distantes. Aqueles momentos de pura contemplação foram interrompidos pelo ronco de sua barriga. Estava com fome. Com uma das mãos, agarrou os talos de uma planta que brotava do terreno e puxou-os tirando dali uma cenoura. Raspou a casca com uma faca e deu uma mordida, surpreso que um gesto tão simples pudesse lhe trazer tanta tranquilidade. Ao longe, a silhueta de*

> *uma cidade operária chamou a sua atenção. Era uma cidade fantasma que só voltava a ser habitada ao final da tarde, quando a sirene das fábricas anunciava o fim do expediente. Na rua, um operário corria numa motocicleta. Tom Zé o acompanhou com o olhar. Depois, se pôs a pensar: "Não passamos de robôs programados para trabalhar. O que nos salva são os pequenos defeitos de fabricação: cantar, sonhar, pensar."*
> *Pietro Scaramuzzo, em "Tom Zé: o último tropicalista"*

Vivemos em um mundo que constantemente nos bombardeia com informações. E as desejamos. Desejamos a novidade, a excitação momentânea e repentina, estímulos que nos atravessam para logo em seguida serem esquecidos. Não suportamos o tédio, que, para Han (2017, p. 34), não deixa de ser importante para o processo criativo, e a inquietação por si só "não gera nada de novo. Reproduz e acelera o já existente".

> Quem se entedia no andar e não tolera estar entediado, ficará andando a esmo inquieto, irá se debater ou se afundará nesta ou naquela atividade. Mas quem é tolerante com o tédio, depois de um tempo irá reconhecer que possivelmente é o próprio andar que o entedia. Assim, ele será impulsionado a procurar um movimento totalmente novo. O correr ou o cavalgar não é um modo de andar novo. É um andar acelerado. A dança, por exemplo, ou balançar-se, representa um movimento totalmente distinto. Só o homem pode dançar (Han, 2017, p. 34-35).

A dança representa um movimento desvinculado do produtivismo. Não é reto, estanque, linear. Exige disponibilidade, libertar-nos de amarras e aceitar nossa estranheza - o que parece um luxo para o sujeito do desempenho, que simplesmente não dispõem do tempo de repouso que o olhar contemplativo exige. A experiência, portanto, seria o ponto de encontro para a sensibilização para temas inerentes à existência humana, podendo ter como agente viabilizador as linguagens da arte.

O sujeito do desempenho se vê incapaz de fechar os olhos, pois "(...) ele se despedaça sob a coação de sempre ter de produzir mais desempenho" (Han, 2021, p. 30). Para o autor, a história é constituída por diversas camadas que se sobrepõem. Por consequência, quando uma história é apresentada como a única narrativa possível, o sujeito do desempenho facilmente a aceita como verdade universal, esquecendo de olhar para suas outras camadas, ou mesmo para as diversas camadas que o constituem, que recobrem esse corpo que chama de *eu* - sequer imaginando que elas possam existir. Encontramos em Adichie (2019, p. 12) que: "O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja

sua história definitiva", num processo de anulação de subjetividades cujas raízes estão entranhadas na hegemonia do capital.

Para Benjamin (2013), o capitalismo tomou forma cada vez mais resistente como um parasita do cristianismo, e a história de ambos acabou por se confundir, abrindo precedentes para que o próprio Mercado ocupe o lugar de deus. Em seu escrito inacabado "Capitalismo como Religião", Walter Benjamin deixou anotações dispersas, ideias a serem desenvolvidas ao longo do tempo, sugerindo a realização de comparações entre as iconografias de religiões com as imagens estampadas em cédulas bancárias, possivelmente buscando refletir sobre o caráter de "idolatria", que nasce a partir de uma prática puramente cultural. O culto a seres superiores, imagens que representam "grandes sujeitos", como identificado por Dufour (2007) é compreendido quase que como uma obrigação aos seres humanos, "pequenos sujeitos" inacabados. Acaba-se por erigir imagens de deuses, santos, forças transcendentais que nos atravessam e que independem de qualquer outra existência, em contraponto à existência humana, essas imagens se bastam em si mesmas e estão postas à adoração.

Portanto, "O Mercado corresponde assim a uma tentativa de produzir um novo grande sujeito suscetível de ultrapassar em potência todos os antigos (...)" (Dufour, 2007, p. 87), que, com sua "mão invisível"[3], permite que esteja presente em todos os lugares, o tempo todo. O lugar do culto passa a ser o centro comercial, numa prática em que as pessoas são levadas a acreditar que necessitam consumir, conduzidas pelo que Dufour (2007) identifica como o "catecismo publicitário". Para o autor, o mundo agora está sob o domínio de um novo deus, independente da crença ou vontade dos indivíduos, por mais que eles se considerem livres da influência de qualquer deus. "Não é no momento em que nos acreditamos mais livres que estamos mais irremediavelmente alienados?" (Dufour, 2007, p. 89), e tornamos a ideia de liberdade paradoxal cunhada por Han (2021) para compreender como essa falsa sensação contribui na conformação dos corpos e no avanço progressivo do sistema que nos consome.

Partindo das ideias de Benjamin, Agamben ressalta em entrevista de 2012:

> (...) o capitalismo é, realmente, uma religião, e a mais feroz, implacável e irracional religião que jamais existiu, porque não conhece nem redenção nem trégua. Ela celebra um culto ininterrupto cuja liturgia é o trabalho e cujo objeto é o dinheiro. Deus não morreu, ele se tornou Dinheiro. O Banco – com os

[3] Conceito criado por Adam Smith, *La Richesse des Nations*, 1776.

> seus cinzentos funcionários e especialistas - assumiu o lugar da Igreja e dos seus padres e, governando o crédito (até mesmo o crédito dos Estados, que docilmente abdicaram de sua soberania), manipula e gere a fé – a escassa, incerta confiança – que o nosso tempo ainda traz consigo.

No altar do deus Mercado, o que há de humano é sacrificado em nome de um tempo que só encontra seu valor na produtividade, não no tempo da experiência e da contemplação. A forma de sacrificar nesse altar é fazer apenas o que é útil, aquilo que seja do agrado de deus. Na educação, isso diz respeito à submissão aos modelos educativos modeladores – que nos exigem produtividade, conhecimentos úteis, aplicáveis e mensuráveis. Picoli e Guilherme (2021) observam que o neoliberalismo se apresenta como uma forma de pensar os processos educativos, e, por isso, precisa dominar os discursos e a linguagem que os orientam, afinal, a linguagem é aquilo que modela o mundo (Picoli; Guilherme, 2020). A responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso é sintomática do sistema que se utiliza desse subterfúgio para se eximir da responsabilidade sobre o bem-estar das pessoas - não à toa, a ideia de empreendedorismo está entranhado nos discursos contemporâneos, já se manifestando como uma linguagem presente na sociedade em geral, como uma característica que deve ser inerente a qualquer trabalhador *qualificado*. Na condição de “empreendedor de si mesmo”, superar condições difíceis ou estagnar em um processo sem perspectiva é uma escolha individual e depende da vontade pessoal.

> À medida que o neoliberalismo busca estabelecer-se como Verdade, o campo educativo se converte como um dos mais importantes dentro deste novo projeto: é necessário preparar as pessoas para que se ajustem a uma Nova Ordem Mundial, uma ordem do governo de livre mercado (Picoli; Guilherme, 2021).

Duarte Júnior (1991) observa que o corpo do ser contemporâneo se encontra anestesiado para as sensações, obstruindo a passagem para a experiência, num momento em que temos dificuldade em criar relações significativas com o mundo, o **outro** e a nós mesmos. Renunciamos ao corpo como território da experiência em prol de uma rotina cada vez mais apertada, e conforme Larrosa (2014, p. 33) “[...] podemos pensar que tudo que faz impossível a experiência faz também impossível a existência”. Nosso corpo passa a se relacionar e a existir de formas que não mais necessitem da sua presença propriamente dita, da carne e do encontro com o mundo, uma vez que muitas das nossas relações se baseiam na virtualidade, num processo que confunde humano e máquina:

> (...) uma das mais importantes questões do nosso tempo é justamente: onde termina o humano e onde começa a máquina? Ou, dada a ubiquidade das máquinas, a ordem não seria a inversa?: onde termina a máquina e onde começa o humano? Ou ainda, dada a geral promiscuidade entre o humano e máquina, não seria o caso de considerar ambas as perguntas simplesmente sem sentido? Mais do que a metáfora, é a realidade do ciborgue, sua inegável presença em nosso meio ("nosso"?), que põe em xeque a ontologia do humano. Ironicamente, a existência do ciborgue não nos intima a perguntar sobre a natureza das máquinas, mas, muito mais perigosamente, sobre a natureza do humano: quem somos nós? (Tadeu; Tomaz, 2009, p. 10/11).

Tadeu (2009) faz pensar sobre como essa relação próxima do humano com a máquina - não apenas no sentido da produtividade, mas das próprias transformações físicas que a tecnologia e a ciência são capazes de proporcionar ao corpo humano, fator que não se buscará aprofundar no presente escrito - afeta na produção da subjetividade humana. Para Gur-Ze'ev (2002) a virtualidade é característica da modernidade tardia e, por consequência, agrega uma forte dimensão capitalista, que aos poucos promove o desaparecimento do mercado físico pela venda do produto enquanto representação, tornando as formas de consumo mais flexíveis. Flexibilidade, esta, que "(...) é requerida em todos os níveis da arena da vida - desde os fluxos de finanças até a produção e consumo de mercadorias, identidades e conhecimentos (que se transforma em informação) - e até em escolas" (Gur-Ze'ev, 2002, p. 85), fazendo triunfar a racionalidade instrumental, preocupada apenas com o que é útil, que facilmente se adapta em modelos mercantis de educação e nas próprias relações humanas, dentro de uma cultura global sempre conectada. Assim, o mercado assume uma condição ubíqua, tal qual Deus.

O capital pode ter tomado força parasitando a religião, mas se desenvolveu de tal forma que tornou-se capaz de habitar todas as atividades humanas, sequestrar experiências e devolvê-las na forma de um produto. A educação tem sido uma das principais áreas a serem reguladas por seus princípios, num momento em que se percebe os limites entre o público e o privado serem corroídos, inclusive através de políticas públicas que se dispõem a tal. Para Ball (2004), as políticas não devem ser analisadas unicamente sob um viés de Estado-Nação, ou de modo regional, uma vez que estão intimamente ligadas a uma agenda estruturada para se pensar relações comerciais e de negócios, orquestradas por agências de alcance global:

> Cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento de habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade (Ball, 2004, p. 1109).

O autor destaca a privatização e a terceirização dos serviços como meios explícitoss de aniquilação do setor público, sob a ideia de “parcerias” com empresas privadas, em modelos de organizações educacionais que o Banco Mundial tem proposto aos países em desenvolvimento, com o objetivo de obter melhores desempenhos e “eficácia”. Segundo Picoli e Guilherme (2021) o próprio Banco Mundial, em documento publicado em 1998, respalda a realização de ações que visem a diminuição das desigualdades sociais, mas, no mesmo documento, acabam por entrar em desacordo com qualquer movimento que efetivamente enfrente essas desigualdades, gerando uma narrativa que só se possibilita através de um envernizamento, mostrando preocupação e ao mesmo tempo dando a entender que não há nada que se fazer - sua interferência na vida prática acaba sendo perversa, pois funciona como agente naturalizador desse processo. Esse envernizamento democrático acaba por relegar ao sujeito o “mérito” por seu avanço social, ao passo que naturaliza a desigualdade (Picoli; Guilherme, 2021).

Ball (2004) assinala que, nesse modelo, empresas são contratadas para admitir e regular trabalhadores no setor público, tendo como os primeiros serviços a serem atingidos a limpeza, cozinha e segurança. Uma das principais preocupações, e nesse sentido o texto do autor nos alerta para nos mantermos atentos, é de que essa prática se estenda também para tarefas centralmente características da educação, como o ensino e a pesquisa. Na época da publicação do texto de Ball (2004), a terceirização de atividades fins se apresentava principalmente como uma possibilidade teórica, vindo a assumir contornos respaldados pela lei 13.429, em 2017, quando se instalou a reforma trabalhista.

Outro aspecto do avanço do discurso capitalista é identificado por Gur-Ze’ev (2002), que aponta que no início do século, a educação dentro dos moldes virtuais, fazendo-se uso do chamado ciberespaço, foi amplamente defendida como uma forma de democratização do acesso à educação, e esse fator pode ser percebido principalmente no que se refere à educação superior. Porém, não basta refletir somente no âmbito do acesso, mas principalmente a democratização da qualidade do processo educativo, pois é justamente nesse meio que o mercado encontra um solo fértil para lucrar vendendo determinada ideia de educação. O autor identifica nessa forma educativa uma nova manifestação da educação modeladora, a “(...) mais avançadamente niilista que já ameaçou a humanidade” (Gur-Ze’ev, 2002, p. 88). Picoli

(2021, p. 210) entende a educação modeladora, ou educação *normalizante*, como um mecanismo responsável por construir determinada concepção do Eu, já definida a priori, e por isso capaz de anular subjetividades inerentes à existência do indivíduo, aproximando-o mais ao conceito de *coisa* do que de *alguém*, pois:

> O indivíduo dessubjetivado é mero produto do meio, uma partícula da coletividade, do grupo, um espelho do seu tempo, incapaz de enfrentar as forças opressoras do passado e do futuro, estando, portanto, a elas aprisionado. Como um espelho do seu tempo, não é um contemporâneo.

Apesar de a educação dentro do espaço virtual ter sido utilizada para inserir a discussão sobre a educação normalizante, é importante observar que ela está longe de ser a única manifestação de um sistema educativo enquanto norma, pois ela possui a capacidade de sequestrar discursos libertários e conceitos como autonomia, democracia, cidadania, etc. para inseri-los dentro de uma proposta veiculada aos interesses do capital, contribuindo para a coisificação dos corpos, obstruindo sua capacidade de ação e de inauguração de algo *novo* (Picoli, 2021). Sendo assim, na medida em que as normas internacionais exigem, a educação modeladora se apresenta de forma mais sofisticada, manifestando possibilidades de reflexão e flexibilidade, desde que estejam inseridas em um regime de controle para que se atinjam as metas traçadas, para que modele o corpo do sujeito a partir do que imaginam que sejam as necessidades do mundo contemporâneo, desde uma lógica instrumentalizada, o que para Gur-Ze'ev (2002) seriam características ideais para a reprodução do capital. Han (2017) e Gur-Ze'ev (2002) convergem ao observar que dentro desse sistema, a figura do opressor acaba por ser descartada, uma vez que nos tornamos nossos maiores reguladores, entusiastas do sistema que nos consome sem que percebamos, pois, manipulados pela falsa ideia de liberdade anteriormente expressa, somos incapazes de perceber.

"A educação normalizante reproduz o presente como única possibilidade viável para o sujeito e, por isso, é um dispositivo poderoso da catástrofe que sequestra o futuro por sua negação à novidade (...)" (Picoli, 2021, p. 210), nos sequestrando inclusive de nós mesmos, em um momento em que não nos percebemos mais aqui. Este movimento já está dado à normalidade, está posto como algo "natural", causando justamente a sensação de que "não há o que ser feito, não há para onde correr, não é um espaço possível para a ação", conformando os corpos a partir de ações que se

estabelecem em cada pequeno aspecto cotidiano, podendo ou não culminar em grandes catástrofes.

Toda essa problemática tem como principal mecanismo uma forma neoliberal de organização pública. Picoli e Guilherme (2021) identificam que o sistema neoliberal não se basta em um âmbito econômico, mas para além, atinge todas as esferas da vida individual e social, se apresentando também como uma forma de ser, agir e pensar. Por ser essa forma de pensamento, Foucault o identificou como uma "episteme", sendo responsável por concretizar as fundações de nossa organização social. "Esta 'nova episteme' busca convencer os indivíduos de todas as formas possíveis de que qualquer oposição a ela é uma perda de tempo, uma tentativa débil e irrelevante frente aos processos sócio-políticos e econômicos do livre mercado" (Picoli; Guilherme, 2021, p. 203). Dufour (2007) analisa a "intrusão" do conceito de governância no setor público, se alastrando principalmente a partir dos anos 90. O que seria uma lógica de se gerir empresas acaba por se tornar também o método de gestão pública.

> (...) a governância busca guardar a *coisa pública* na estante das velharias e substituí-la pelo conjunto dos *interesses privados*, supostamente capazes de se auto-regulamentarem. É precisamente nessa auto-regulamentação dos interesses privados que consiste a governância política. O problema é que uma adição de interesses privados, mesmo legítimos, não faz o interesse geral (Dufour, 2007, p. 130).

Para o autor, a possibilidade que a governância oferece a cada indivíduo de defender seu local e seus interesses de forma racional é legítimo e, em certa medida, representaria sua natureza democrática. Porém, em uma sociedade desigual, alguns desses interesses são muito mais poderosos que outros e provêm de formas mais rápidas de atingi-los. Além do Banco Mundial, Ball (2004) percebe o interesse da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) nos assuntos educativos, buscando traçar novas relações entre educação e economia ao propor diferentes modelos de governança. A educação, inclusive, se torna um dos elementos centrais da Organização Mundial do Comércio (OMC). Apesar de proporem documentos e políticas gerais em escala global, os órgãos citados atingem os diferentes locais de formas e ritmos assimétricos (Ball, 2004).

As reformas apresentam documentos que funcionam como fios orientadores do projeto de educação que está em curso, tendo muito a dizer sobre as linhas discursivas dos atores políticos envolvidos em seu processo de criação e

implementação, que perpassam diferentes políticas públicas, mas que acabam por convergir na edificação de uma proposta em comum. As políticas neoliberais podem parecer e ser contraditórias entre si, mas todas atendem aos interesses do deus Mercado. No Brasil, podemos perceber como esse processo se dá ao observar documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional para a Formação de Professores (BNC-Formação), caracterizando, principalmente, pelo aligeiramento de seu desenvolvimento, aprovação e implementação, podendo ser entendido como um sintoma de um governo antidemocrático, pois a pressa com que as coisas se dão impede o acontecimento de um debate qualificado (Picoli; Vicenzi, 2020).

O tempo histórico em que a Base Nacional é aprovada se apresenta de forma conflituosa, num momento em que o país viveu grandes divergências políticas, sociais e econômicas. O caráter do tempo fez com que a base adquirisse um teor conservador ao evitar a abordagem de determinadas temáticas. Picoli (2020, p. 4) aponta que “(...) a exclusão de discussões demasiadas importantes em um país complexo como o Brasil, tais como os estudos de gênero, as relações inter-raciais e os conflitos sociais produzidos pelo modelo de capitalismo” caracterizam a redação final do documento, incutindo ideários neoliberais e neoconservadores. Neste processo, agentes sociais privados aparecem no cenário educacional, interferindo nas políticas públicas e intervindo sobre a construção do currículo. A presença de grupos como a Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemman e Natura, faz pensar sobre o caráter do documento; busca-se uma educação democrática de caráter libertador, ou se está a serviço da manutenção de um monopólio criado pelo tradicionalismo liberal, num mecanismo que se volta para o processo de privatização e submissão ao trabalho? Picoli (2020, p.03) observa que já na primeira versão da base a palavra “capitalismo” se quer apareceu, numa “(...) pressão de grupos desejosos de construir uma narrativa apaziguadora das contradições sociais e naturalizadora do capitalismo”.

A realização da BNC-Formação ocorreu posteriormente à Base para o ensino básico, e se deu em um espaço temporal de um ano, com início em dezembro de 2018 até sua aprovação através da Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, como Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. A maneira como esse processo se deu representa um retrocesso em relação à DCN de 2015, que passou por um período de discussões e maturação de 10 anos até a

sua aprovação. A BNC-Formação, inclusive, se interpela dentro do período de implantação da diretriz anterior, a Resolução Nº 2 de 2015, que tinha como prazo final de adequações dezembro de 2019 (Picoli; Vicenzi, 2020).

À educação é relegado o papel fundamental de resistência a esse cenário. No entanto, para que esse espaço seja reivindicado e ocupado, não basta que se democratize a ciência e o conhecimento, como evidenciado anteriormente, porque transmitidos de forma irrefletida, de forma a cumprir uma norma, eles acabaram por contribuir para o avanço da barbárie em suas formas mais violentas, refinando seus discursos e métodos de disseminação, a exemplo de Auschwitz (Adorno, 1998; Sgró, 2017). Os autores apontam para os processos educativos como uma oportunidade de formação individual, em um momento em que a barbárie possa ser trazida à tona e não negada por ser algo desagradável de se tratar. No que chamam de “pedagogia da memória”, pois “trazer o passado para o presente por meio da memória é a única forma de justiça que está ao nosso alcance” (Sgró, 2017, p. 195). Benjamin (2013, p. 78) alerta para a necessidade da memória, observando que:

> Quem esquece séculos de experiências jamais obterá uma verdadeira autoconsciência histórica baseada na consciência presente das experiências históricas, em seus reflexos, em seu controle ininterrupto. Num mundo que a cada dia fica mais velho, não há como querer bancar a eterna criança que a cada manhã que o Senhor Deus nos proporciona quer começar um novo mundo.

O corpo-professor, responsável por assumir essa postura ética em relação ao tempo, a memória e ao espaço, também se encontra envolvido nos processos de despersonalização. Como qualquer forma de trabalho, pode contribuir e ser produtivo à lógica do capital, porém, como observado por Duarte (2015), ele se situa fora da esfera da produção material, o que, em tese, lhe proporciona uma maior autonomia em seu fazer, pois trabalha com ideias, conceitos, conhecimentos que estão para além de qualquer objeto físico que pode ser fabricado, fiscalizado e diretamente comercializado. Esse corpo, que ousa olhar para além dos preceitos neoliberais, que encontra nesse discurso brechas para que possa desenvolver sua prática profana, se insere aqui como um corpo *defeituoso.* Um corpo que se recusa a dobrar-se à norma dominante e que, apesar de contaminado por ela, busca mobilizar discursos e práticas de superação, não se mantendo como um agente que se anula frente aos processos que sequestram nossa subjetividade. Esse é o grande defeito de fabricação desse corpo que resiste aos anestésicos que insistem em se acomodar sob nossa pele. Para Duarte Júnior (1991, p. 4):

> Essa “anestesia”, que pode ser verificada no mais simples cotidiano de todos nós, precisa ser revertida através de uma educação da sensibilidade, dos sentidos que nos colocam em contato com o mundo. Com isso poder-se-á chegar à criação de uma razão mais ampla, na qual os dados sensíveis sejam levados em conta, o que nos possibilitaria conhecimentos e saberes mais abrangentes.

Atingir esse estado nos exige perceber que a educação não se limita à aprendizagem como uma forma de acúmulo de conhecimento, e aqui se insere também à forma com que se estruturam as formações de professores. A aprendizagem como aquisição consiste no acúmulo contínuo de conhecimento, consolidando os preceitos do capital até mesmo em nossa relação com os saberes historicamente construídos. Em contrapartida, Biesta (2013, p. 47) defende o que chama de “aprendizagem como resposta”, que “[...] consiste em mostrar quem você é e em que posição está. Vir ao mundo não é algo que os indivíduos podem fazer sozinhos”, indicando a educação como uma oportunidade de encontro com o **outro**, ao mesmo tempo em que nos apresentamos e somos apresentados ao mundo. Para o autor, a forma como respondemos a quem é **outro** e como nos colocamos como o **outro**/eu é o que faz de cada um de nós seres humanos únicos e singulares (Picoli; Vicenzi, 2020).

A autovalidação desses *defeitos* é um desafio. Uma vez que não atendem aos desejos dominantes, situam-se em um não-lugar, um território incerto e que parece nos colocar em dúvida a todo momento.

2.3 CENA III - PERFORMANCE COMO RESISTÊNCIA

O fazer artístico envolve, inicialmente, fechar os olhos. Esse ato não deve ser entendido como manifestação de indiferença, mas como desaceleração, como um “demorar-se contemplativo” (Han, 2021, p. 16). O artista precisa assumir sua temática, desenvolver experimentos, encontrar materiais e linguagens que melhor materializem suas ideias. Tudo isso acontece não necessariamente nessa ordem. Maikon K desenvolve seu trabalho através da performance, tendo a obra “DNA de DAN” tratada como uma *instalação coreográfica* (Do Carmo, s.d.)[4]. A própria linguagem escolhida pelo artista se caracteriza como uma prática profanatória dos dispositivos tradicionais da arte, pois uma instalação-performance pode se colocar em qualquer lugar, não

[4] Disponível: https://maikonk.com/pt-br/dna-de-dan. Acesso em 27 mai. 2023.

dependendo da existência de um espaço de arte institucional para existir. Para Cauquelin (2005) a linguagem da instalação abre um espaço para que ali possa se produzir o objeto da arte - podendo ser em uma praça pública, biblioteca, universidade etc. “(...) a não submissão aos códigos da arte acadêmica aduz a um ímpeto de crítica dentro da própria arte, como forma de negar o caráter institucionalizado e, portanto, reprodutor da arte na cultura” (Pereira, 2012, p. 304).

A bolha inflável é o receptáculo da coreografia/performance, num momento em que o artista busca oferecer uma experiência sensorial, que começa em si mesmo e vai de encontro ao público: “Minha busca é por ativar no meu corpo e no das outras pessoas sensações que normalmente não são experimentadas na vida cotidiana, propiciando a conexão com diferentes estados de presença” (Kenpinski, 2013, s/d)[5].

Para Cauquelin (2005, p. 148):

> A arte assume com frequência uma postura de reivindicação: o corpo na cidade contemporânea é negado, rejeitado, neutralizado, funcionalizado ao exagero. É apenas uma peça de um jogo abstrato, dentro de uma enorme máquina que devora a energia. O artista reivindica então um ‘direito ao corpo’, à emoção carnal (...)

Esse corpo neutralizado e funcionalizado, de que trata Cauquelin (2005), é esse corpo constantemente pressionado para ser produtivo, inclusive em seu tempo livre. A ubiquidade do capital pode ser percebida quando temos dificuldade de criar uma relação com o tempo que não seja relacionada ao trabalho e à produtividade. Como criativa extensão do capitalismo, o regime neoliberal coloniza nosso imaginário e nossos corpos, sequestrando-nos desde uma perspectiva humana e sensível. Sob nossa pele, se assenta a necessidade de constante *atualização* e *flexibilidade,* características que Ball (2004) enquadra dentro de um modelo de *performatividade.*

Nesse cenário, como tudo passa a ser encarado como uma mercadoria, cada indivíduo é responsável em “performar” um conjunto de habilidades e competências que lhe garantirão empregabilidade, um futuro e sucesso. Para atingir esse ideal, investe-se tudo que se tem, especialmente o tempo. Sendo assim, o sucesso ou o fracasso de cada indivíduo depende de seu esforço ou inação. Essa prática naturaliza os dispositivos que produzem as desigualdades, uma vez que elas são geradas porque os indivíduos não se qualificaram o suficiente. Encontramos em Larrosa (2019, p. 372) que: “A desigualdade é o comum, o curso normal das coisas, essa ordem da

[5] Disponível: https://sistema.funarte.gov.br/noticias-antigas/?p=60028. Acesso em: 27 mai. 2023.

dominação na qual cada posição social determina o que a partir daí pode ser visível, dizível e pensável, a ordem dos saberes úteis, do prático e instrumental (...)".

Na área da educação, há em vigência um discurso sobre atualização profissional, como se a todo momento o docente estivesse ultrapassado, desconectado das demandas do presente, impondo a necessidade da constante formação. Não cabe aqui desacreditar do poder emancipador do conhecimento, tampouco deslegitimar cursos de formação continuada que visem democratizar não apenas o acesso, mas também a qualidade do ensino. O que se busca é problematizar a hegemonia do discurso que se impõe e fazer pensar sobre que projeto de educação está em curso quando o sistema educacional está subjugado sob prescrições normativas da economia (Ball, 2004), sendo avaliados em sistemas de larga escala e padronizados, gerando um ranqueamento que fomenta a competitividade e a culpabilização do corpo docente.

Nesse contexto, somos convidados a determinada performatividade pautada por critérios de avaliação mensuráveis e estanques, geralmente ligados ao atendimento pontual de demandas burocráticas. Essa dinâmica suscita reflexões sobre as possibilidades de o professor se humanizar a partir de sua prática docente, e poder partilhar desse ideal também com o **outro**, na assunção dessa postura responsável. Aos olhos de Ball (2012, p. 37), a "Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meios de controle, desgaste, e mudança", sendo utilizada como subterfúgio para muitas das reformas contemporâneas no campo educativo. Para o autor, a intervenção dessas tecnologias de controle por meio das reformas, buscam não apenas mudar a forma como realizamos nosso trabalho, mas para além disso está a serviço da mudança de quem somos e de quem podemos ser, e então "Os professores são considerados e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais eles são considerados como técnicos pedagógicos" (Ball, 2012, p. 40). Assim, a autenticidade dos indivíduos e das relações sociais que compõem nossa subjetividade são transformadas a partir da lógica econômica, fazendo emergir esse corpo performativo, pelo qual, conforme Ball (2012) nós somos valorizados a partir da nossa produtividade.

Larrosa (2019) assinala que o trabalho produz não apenas mercadorias, mas produz nossos próprios corpos, nosso imaginário, em uma relação com o mundo que torna-se repetitiva e automática. Apesar do autor referir-se especificamente ao

trabalho no chão de fábrica, essa ideia pode ser descontextualizada e aplicada também ao fazer docente, principalmente no que se refere à educação básica. Nesse cenário, os professores, frequentemente, estão sobrecarregados em tarefas burocráticas e conteúdos pré-estabelecidos - que, por sua vez, estão atrelados às avaliações externas que tem por objetivo medir os resultados, ranqueando as instituições. Em meio a esse contexto, que se constitui sob este pano de fundo, as próprias relações humanas acabam perdendo sua autenticidade, dificultando a visualização de um propósito no fazer docente, como explicitado por Ball (2012, p. 44):

> professores (...) não são mais estimulados a ter uma justificativa pessoal para a prática, uma narrativa sobre eles mesmos no que se refere à importância daquilo que fazem, em contraposição; ao invés disso, exige-se deles que produzam e "melhorem" os resultados e desempenhos mensuráveis; o que é importante é *o que funciona* para alcançar esses fins.

A performatividade, como um eficiente dispositivo neoliberal, "(...) reage profundamente no nosso senso de eu e em nossa autoestima. Ela convoca uma dimensão do estado emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade - ela incide pesadamente sobre a culpa e a responsabilidade" (Ball, 2012, p. 41). Esse ideal dessubjetiva não somente o corpo-docente, mas também aquele que é colocado sob sua responsabilidade, o aluno.

Subjugado pela lógica mercantilista que invade os espaços escolares através de um modelo gerencialista, o corpo-professor deseja apresentar resultados, elevar suas avaliações, ranquear sua instituição em melhores posições e apresentar à sua *clientela* um conhecimento *útil*. Crianças e adolescentes, por sua vez, encarando a escola como esse espaço em que podem "se tornar alguém na vida" ou onde conseguirão "construir um futuro melhor", acabam cedendo a essa mesma lógica.

Para Larrosa (2019), uma forma de emancipação de nossas existências enquanto trabalhadores não está apenas relacionada com a melhoria das condições de trabalho, mas sobretudo à invenção de uma forma de vida e relação com o mundo que não seja estritamente utilitária. Dentro desse novo caminho perceptivo, nos cabe retomar palavras que foram sequestradas em prol de uma narrativa neoliberal, ressignificando-as e criando contrapontos de resistência que busquem afirmar nosso corpo enquanto presença.

Sendo assim, nos cabe criar um tensionamento entre os conceitos de performance e performatividade - esta última caracterizada como uma forma

desumanizadora, de tornar-se uma máquina, de desejar tornar-se uma máquina. A performance, em contrapartida, pode se caracterizar como essa relação autêntica que se cria em relação ao mundo e ao **outro**, e, antes de tudo, em relação a si mesmo. Portanto, se busca resgatar o conceito do uso limitante que lhe foi atribuído, como mero tradutor da ideia de profissionalismo “(...) numa forma de *performance* onde o que conta como prática profissional depende do satisfazer às decisões fixas impostas externamente” (Ball, 2012, p. 12), aproximando-o das noções de performance enquanto manifestação humana da presença.

Para Pereira (2012), a performance, vista sob esse novo espectro, dá visibilidade às marcas da história que são impressas em nosso corpo. Assim, assume um ponto de vista testemunhal, questionando a natureza deste espaço que habitamos, problematizando os dispositivos que anulam nossa subjetividade, que nos fazem de joguete entre um passado que busca nos definir e um futuro que nos empurra com a força de uma tempestade, seguindo um fluxo que nos impede de *parar para fechar os olhos.*

A performance possibilita qualificar existências e relações, uma vez que nos convida a estar presentes, tanto para o **outro**, quanto para os meus próprios desejos e anseios. Desejos estes que não estejam unicamente atrelados ao tempo do consumo, mas que possibilitem a assunção de uma postura ética e responsável, que nos possibilite acontecer.

A autenticidade da performance é o defeito de fabricação de um corpo que se recusa a ser máquina. Que resiste.

3 SEGUNDO ATO: A PELE COMPARTILHADA

Figura 2 – Instalação - coreografia de Maikon K

Fonte: Do Carmo (2017)

Iniciei meu percurso formativo na Escola de Educação Básica Celso Ramos, localizada na Linha Consoladora, zona rural da cidade de Maravilha, no interior do Estado de Santa Catarina. Era um espaço que comportava um pouco mais de 200 alunos, que se reuniam em sua maioria no imenso pátio gramado que cercava a construção em todas as direções. Haviam árvores, flores plantadas em pneus e uma escada de concreto que levava até a rua. Lembro-me de que naquela escola não existiam cercas ou muros suficientes para isolar a escola do restante da comunidade. Ao caminhar alguns metros para além da sala de aula, poderia se chegar à igreja, ao salão em que eventos festivos eram realizados ou ao campo de futebol, que era o principal ponto de encontro aos domingos. Andando mais um pouco poderíamos chegar na casa da Tere, que era quem fazia nosso lanche, e logo adiante, havia um bar em que comprávamos doces ao final da aula. Para além do ponto de ônibus, só se viam plantações, animais, matas e algumas casas esparsas, onde viviam os

vizinhos, que semana após semana, visitavam-se e levavam consigo a capelinha com a imagem de Nossa Senhora.

O ambiente bucólico parecia fazer com que o tempo ali corresse em um outro ritmo, tranquilo e acolhedor à primeira vista. No entanto, minha adaptação foi custosa, muito em função da dificuldade de estabelecer relações fora da segurança do meio familiar. Naquela época, o pré-escolar não era obrigatório como é hoje, então, após algumas tentativas frustradas de me inserir naquele espaço, minha família optou por iniciar o processo de alfabetização em casa, com materiais e recursos que se tinha acesso. Dessa forma, iniciei efetivamente na primeira série aos seis anos de idade. Minha família estava orgulhosa, pois, nesse momento eu já estava alfabetizado, o que representava um passo à frente do que comumente se esperava para a idade na época. Mas apenas em nível de aprendizagem.

A primeira série foi marcada por uma professora que ainda adotava modelos rígidos de trabalho, perpetuando a prática de castigos e pequenas humilhações no caso de não cumprimento de regras ou pela falta do dever de casa. Apesar de nunca ter vivenciado nenhum desses castigos na pele, a sensação de medo era constante. A alternativa que encontrei foi permanecer o mais silencioso e obediente possível - quase invisível - fazendo sempre tudo o que a professora pedia. Ao menor sinal de que eu pudesse falhar, evitava ir para a escola. Dificuldades em matemática ou esquecimento de deveres de casa resultavam em resfriados, dores e mal-estar.

Como eu não havia frequentado o pré-escolar, aqueles anos iniciais seriam fundamentais para estabelecer meus vínculos escolares. Porém, sentia-me cada vez mais afastado dessa possibilidade, e eu sabia que se a escola fosse daquele jeito, eu não queria estar lá. Como minha irmã frequentava a mesma escola, ela me acompanhava até a sala de aula e eu sabia que ela estava por perto, o que me trazia segurança. A memória da sensação de deslocamento naquele espaço é muito vívida, e ainda é algo com o qual tenho de trabalhar em alguns espaços que ocupo. Meu eu criança está em pé numa sala de aula, observando tudo o que se passa ao redor; livros sendo abertos, crianças conversando, indo ao banheiro, bebendo água, conversando, colorindo, copiando um quadro cheio de letras. Eu não faço nada, apenas observo, como se estivesse sendo espectador do que se passa à minha volta, e não fizesse parte daquilo, efetivamente.

Uma relação diferente com a escola começou a se estabelecer no terceiro ano, quando uma nova professora iniciou seus trabalhos na escola. Ela se chamava Jane;

sorria e colava adesivos de incentivo em nossos cadernos. A estrelinha era a minha preferida e significava que havíamos feito um bom trabalho. As coisas estavam mudando e eu percebi que a escola poderia ir muito além quando a professora nos levou para um passeio ao museu Padre Fernando Nagel, no centro de Maravilha. Lá havia objetos que contavam a história da cidade e uma pessoa que parecia saber sobre todas as coisas. Lembro de ficar particularmente encantado com o feto de um bezerro mantido em um pote de vidro, com as borboletas, relógios, roupas, ferro de passar, telefones e fotografias. Quer dizer que as aulas não precisam se restringir à escola? Ou ali também era a escola? Esse encontro com uma diferente perspectiva de se fazer o escolar, apresentado pela professora Jane, se configurou como uma passagem, como a abertura para um corredor onde havia outras portas. Uma experiência que passou a mostrar que não há uma porta certa, apesar das imposições de um sistema, mas há possibilidades. Todas as passagens nos levam para algum lugar, e sinto que essa experiência tenha sido significativamente responsável por me trazer até esse aqui.

> Fazer uma experiência com algo - seja uma coisa, um ser humano, um deus - significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando falamos de “fazer” uma experiência, isso não significa exatamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, agarrar o que nos alcança respectivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso (Larrosa, 2014, p. 99).

Essa experiência pedagógica pegou tudo o que eu tinha em relação ao escolar (inclusive a mim mesmo) e transformou em outra coisa, ou pelo menos iniciou esse processo de ressignificação. Uma virada de postura que me fez vislumbrar para além do sacralizado, e que por consequência, ajudou a formar muito dos ideais que assumi enquanto corpo-professor. Na época, essa visão não era clara, mas se expressou pelo gosto em passar a frequentar aquele espaço.

Aquele terceiro ano representou uma mudança de perspectiva em relação à escola, aguçou minha vontade pelos livros, pelo desenho e pela escrita. Neste ano, participei de uma peça teatral que foi apresentada no salão da comunidade. Eu era um dos integrantes da família real que chegava ao brasil em 1808 como resultado da *invasão* portuguesa três séculos antes. Certo que naquele tempo não tinha essa perspectiva, pois o cenário que nos era transmitido ainda era dominado pela ideia de “descobrimento”. Fiz uma coroa de cartolina amarela decorada com cola *glitter* e usei uma joaninha para prender uma toalha de banho vermelha no pescoço. A professora

confeccionou um barco com papelão e papel pardo, o que deu muita veracidade à cena histórica retratada. Eu passei o restante do evento usando a coroa.

Nessa mesma época, minha irmã estava no ensino médio e ia estudar na cidade. Isso a colocava em um novo patamar, e eu sonhava com o dia em que chegaria minha vez. Sua ausência na escola de ensino fundamental era sentida, uma vez que eu não tinha mais um ponto de apoio familiar para que pudesse recorrer. Agora, no entanto, essa parecia não ser mais uma necessidade. O mundo já parecia mais suportável para além do escudo familiar.

O acesso à TV, videocassete ou demais ferramentas de entretenimento ainda nos era escasso na época. Lembro de ouvir a rádio local, esperando ansioso o momento em que tocaria uma música que gostasse para colocar gravar em uma das fitas em desuso. Era um momento muito específico, que requeria sorte e agilidade para que a música não ficasse gravada pela metade, o que era comum acontecer. Na nova escola, agora na cidade, minha irmã assistia filmes em TV 's de tubo fixadas em grades na parede da sala de aula. Era mágico pensar que filmes inteiros poderiam estar gravados no rolo de uma fita cassete. Eu sempre esperava o ônibus que vinha da cidade deixar minha irmã no portão de casa, curioso para saber o que havia se passado naquele dia em uma escola tão grande e tecnológica. Ela me narrava as histórias dos filmes, que depois eu transformava em desenhos e pequenas histórias, editados e publicados dentro da nossa própria casa, com papel sulfite extra que a professora Jane disponibilizava. Esses pequenos livros ficaram ainda melhores quando ganhei um estojo com canetinhas, lápis de cor e aquarelas de qualidade questionável, que eu carregava para todos os lados como se a qualquer momento fosse precisar usá-los - uma urgência poderia exigir que eu sacasse um hidrocor. Eram usadas com o máximo de cuidado e sempre que emprestava para algum colega pedia que, por favor, não apertasse (esse ato poderia fazer com que a ponta sumisse para dentro do corpo da caneta). Era preciso fazer com que os materiais durassem o maior tempo possível.

Livros e filmes sempre representaram um momento especial e esperado. Conhecer uma nova história era uma possibilidade de conhecer um outro mundo, em que tudo poderia ser possível e que não precisaríamos nos limitar aos nossos condicionantes naturais. Em algum momento deste percurso me deparei com a literatura de fantasia, sendo a forma que encontrei de me conectar com as coisas do mundo, de estar no mundo:

> Leitores, estamos autorizados a ver o mundo pelos olhos dos outros, de um autor, sendo assim permitido não-ser-eu, ser um outro, sem grandes conflitos egóicos, sem as ameaças que usualmente sentimos no conflito com a outridade: o medo de ser aniquilado, diminuído, vencido, silenciado. (...) Com a literatura, pensamos com as palavras do outro, sentimos com as imagens do outro, adentramos mundos e regras de um outro, e seguimos experimentando a ausência do eu, cedendo o lugar para que outros sejam narradores de mundos e do nosso próprio mundo, nos deixando levar pela experiência do não ser (Silva Junior; Carvalho, 2015, p. 36).

Ainda encontramos em Silva Junior e Carvalho (2015) que o literário é um exercício para se perder de si, é um convite para sermos levados a outra condição que não a nossa. A literatura proporciona um encontro alteritário que em muitas situações não seria possível de outra forma. Alguns desses encontros eram narrados para a minha mãe enquanto ela fazia o trabalho de casa, e é para uma dessas histórias que irei me voltar agora: Na narrativa há uma menina, que em determinado momento, após entrar em uma toca na árvore e cair em um mundo completamente novo, deixou de se perguntar o *por quê?,* abrindo-se para a possibilidade do *por que não?* Essa mudança de percepção representa, sobretudo, uma mudança política e epistemológica. Política, pois encontra no comportamento modelado uma brecha para se abrir ao novo. Epistemológica, pois não se basta por uma racionalidade instrumental e explicativa, mas vai ao encontro de uma razão diaspórica, imaginativa, aberta e desafiadora - profanadora.

Tal mutação só se deu através do encontro com as criaturas que habitavam aquele mundo, estranho à primeira vista, mas pleno de possibilidades. O acesso ao que é **Outro** se deu em primeiro plano no encontro com o **Outro** que Alice tem em si mesmo: seu inconsciente. “Alice escuta seu próprio inconsciente e por isso não segrega, dialoga com todas as inusitadas cenas e figuras que a ela são propostas” (Silva Junior; Carvalho, 2015, p. 39). Nosso inconsciente sempre esteve ali, e sempre estará. Parar para pensar o que isso significa e desbravar essa terra que é desconhecida dentro de nós, implica renunciar a uma zona de conforto e se lançar em uma viagem desconfortável, mas transformadora.

> Ela tinha visto aqueles animais muitas vezes. Ela conhecia alguns deles pelo nome. O gato e o cachorro, é claro - correm à solta na casa. Ela conhece as aves também. Podia distinguir um pardal de um canário-da-terra e um melro de um corvo. E, é claro, todos os animais da fazenda. Mas ela nunca pensou nisso duas vezes. É exatamente como era. Todo mundo da sua idade sabia essas coisas. Era senso comum. Até aquele momento. Uma aula com nada além de estampas. Sem fotos, sem filmes. Estampas bonitas que transformaram a sala de aula em um zoológico, só que sem as gaiolas e sem as barras. E a voz da professora que comandava a nossa atenção, porque ela deixava as estampas falarem. As aves tinham um bico, e o bico, uma

> forma, e a forma falava sobre a comida: comedores de insetos, comedores de sementes, comedores de peixe… Ela foi atraída para dentro do reino animal, tudo se tornou real. O que antes parecia óbvio tornou-se estranho e sedutor. As aves começaram a falar de novo, e, de repente, ela podia falar sobre elas de uma maneira nova. Que algumas aves migram e outras ficam quietas no lugar. Que um quivi é um pássaro, uma ave não voadora da Nova Zelândia. Que as aves podem se extinguir. Ela foi apresentada ao dodó. E isso em uma sala de aula, com a porta fechada, sentada em sua carteira. Um mundo que ela não conhecia. Um mundo ao qual ela nunca tinha prestado muita atenção. Um mundo que apareceu do nada, invocado por estampas mágicas e uma voz encantadora. Ela não sabia o que a surpreendia mais: esse novo mundo que tinha sido revelado a ela ou o crescente interesse que ela descobriu em si mesma. Isso não importava. Caminhando para casa naquele dia, algo havia mudado. Ela havia mudado (Masschelein, 2021, p. 31-32).

Masschelein (2021) reflete sobre algo que já nos é comum sem que saibamos. Reflete sobre o quão transformador pode ser parar para pensar e questionar aquilo que já está dado à normalidade através do senso comum. Um processo que se faz possível dentro de espaços que se propõem a assumir a forma escolar, de acolhimento e cuidado, de ética e responsabilidade, uma escola que me foi apresentada pela ótica da Professora Jane.

A primeira criatura que aparece na narrativa onírica de Alice é o coelho, que entra em cena ansioso, olhando para o relógio e repetindo a si mesmo que está atrasado para não se sabe o quê. Poderia o coelho ser uma referência ao indivíduo submetido à racionalidade instrumental que já não dispõe do tempo para a contemplação, seguindo uma rotina apertada, um tempo cronológico destituído de qualidade? O coelho exerce o papel de deslocar Alice do tempo em que ela estava para um estado de aceleração e confusão. Como a narrativa se trata de um sonho, o animal representa a própria percepção da garota sobre as pessoas que a cercam, ou metaforicamente retrata um momento que a própria Alice estivesse passando, uma vez que em nossos sonhos todos os personagens que se desdobram são reflexo de nosso inconsciente (Oliveira, 2018). Para Oliveira (2018), a relação com o tempo é uma das principais temáticas das aventuras de Alice, seja pela forma ansiosa e apressada estabelecida pelo coelho, quanto pelo aprisionamento do Chapeleiro Maluco ao espaço temporal do chá das cinco. Ambas as situações desencadeiam numa relação patológica, pois se estabelecem de forma desequilibrada (Oliveira, 2018). Em Canton (2015, p. 20) encontramos:

> O tempo contemporâneo surge como um elemento que perfura o espaço, substituindo a sensação de objetivação cronológica por uma circularidade plena de instabilidade. Turbulento, esse tempo parece fugaz e raso. Retira as

> espessuras das experiências que vivemos pelo mundo, afetando inexoravelmente nossas noções de história, de memória, de pertencimento.

Essa crise incorre na sensação de inadequação aos espaços, também vivenciada por Alice instantes após cair na toca do Coelho - diante a inúmeras portas, ela precisa tomar uma decisão sobre por onde seguir, porém é grande demais para passar por qualquer uma delas. O uso de uma poção faz com que ela diminua para que possa se adequar àquela passagem, e isso se dá em outros momentos da narrativa também, como se lhe fosse exigindo passar por processos que a modifiquem para conseguir se adequar aos espaços.

Em determinado momento Alice está completamente perdida nesse novo mundo, afinal “(...) o encontro com o estranho da alteridade nos parece inquietante e traz consigo o desconforto do desambientamento (...) este é o próprio movimento de crescimento pela integração da diferença” (Silva Junior, Carvalho, 2015, p. 41). Em diálogo com o gato - personificação de seu ego - ela pede ajuda para decidir que caminho seguir, sem saber onde quer chegar. Em resposta, o gato lhe diz que para quem não sabe onde quer chegar, qualquer caminho serve. A garota continua perdida por um tempo até se conectar ao seu propósito naquele lugar, até conhecer os motivos que a levaram até ali, e que a fizeram agir no momento de conflito. Esse processo reforça sua estrutura psíquica num exercício de subjetivação que a leva a olhar para além de si mesma:

> (...) os sorrisos do inusitado reaparecem novamente convidando a novos encontros dialógicos, mas desta vez, para a nova Alice, pois a menina, a cada lagarta, a cada chapeleiro e a cada riso aberto no ar já é outra: “Não me lembro mais das coisas como antes… E não conservo o mesmo tamanho nem por dez minutos!” (Carroll, 1988, p.33) É o legado de quem não se furta a convites alteritários do inconsciente, dos gêneros literários, dos muros de hospício, das fronteiras entre países e saberes (Silva Junior, Carvalho, 2015, p. 42).

Meu encontro com Alice ocorreu na biblioteca do Centro de Educação Professor Ivo Luiz Honnef, na cidade de Tigrinhos, lugar para onde uma série de eventos nos levou a viver. Havia muito tempo livre, estudava de manhã e sempre que podia eu ia para a escola no contraturno com a desculpa de que tinha um trabalho para fazer. Sendo um dos primeiros livros de fantasia com que tive contato, a sensação inicial foi de estranhamento, *mas de que cabeça saiu isso?* Ao mesmo tempo, perceber que histórias assim poderiam ser escritas me encantava - nada era impossível. Era como se a realidade, muitas vezes opressora e limitante, que insistia

em se impor sobre meu corpo, pudesse ser suspensa por alguns instantes, dando lugar a outra forma de existir - abria um novo tempo.

A experiência que ocorreu naquele momento, no início da adolescência, quando me deparei com Alice, é uma experiência que exige algo cada vez mais raro: tempo para se fazer uma coisa só, profundamente. A escola é um tempo-espaço para poder fazer isso, longe de todo excesso de influências e estímulos dessa sociedade incessante, que não fecha os olhos. A imagem de uma garota perdida, desencaixada de seu mundo natural, frágil à primeira vista, mas capaz de enfrentar uma rainha má e um dragão ancestral, capturou-me de uma forma impossível de explicar racionalmente.

De forma metafórica, “Alice no País das Maravilhas” aborda nossos próprios processos de crescimento e o significado de tornar-se adulto no mundo. Assim como a protagonista da história, atravessamos situações que contribuem para a tessitura de nossa subjetividade, que nos auxiliará na construção e travessia do nosso próprio percurso constitutivo, repleto de escolhas e renúncias.

> “Ai, ai! Como tudo está esquisito hoje! E ontem as coisas aconteciam exatamente como de costume. Será que fui trocada durante a noite? Deixe-me pensar: eu *era* a mesma quando me levantei esta manhã? Tenho uma ligeira lembrança de que me senti um bocadinho diferente. Mas, se não sou eu mesma, a próxima pergunta é: ‘Afinal de contas quem sou eu?’ Ah, *este* é o grande enigma!” (Carrol, 2010, p. 25).

A passagem nos remete à ideia de interrupção, pois, no pensamento dialógico e alteritário, as coisas não são mais como eram de costume, e somos confrontados a perceber os processos em que estamos inseridos e que estão instituídos como norma. Tecer essa ideia faz com que nos sintamos diferentes do que éramos, ao mesmo tempo faz com que percebamos o que continuamos sendo e o que precisamos transformar, ao mesmo tempo em que compreendemos que esse é um processo que não tem fim.

À semelhança de Alice, Maikon K adentra em um novo mundo simbólico, e seu país das Maravilhas é a estrutura inflável concebida para a realização da instalação/coreografia. Nu, ele está nascendo para esse novo mundo, ainda sem marcas ou interferências, até que o líquido espesso o recobre como uma segunda pele, enrijecendo seus movimentos. As pessoas começam a adentrar o espaço e compartilhar daquele acontecimento, que, apesar de ensaiado, está aberto à imprevisibilidade. A performance só acontece no encontro com o público, na

experiência que se instaura na suspensão do tempo entre aquele grupo de pessoas; “Quero utilizar essa proximidade para estabelecer uma comunicação mais intensa e sensorial com a plateia. Descobrir como minha arte pode se transformar num encontro mais direto com o outro e vice-versa” (Kenpinski, 2013).

O que significa ter um corpo? De que forma satisfazer minhas necessidades humanas em um mundo que constantemente nos induz à instrumentalidade e a artificialidade? São muitas perguntas que surgem a partir da performance, e é este também um dos objetivos do artista; problematizar o já naturalizado, confrontando o sacralizado a partir da ação, da presença.

Antes de iniciar seus movimentos, o corpo de Maikon K precisa tomar consciência da pele que o recobre e que o enrijece. É preciso um tempo e um espaço propícios para que a assunção dessa postura seja possível, provocando uma nova necessidade: movimentar-se. Encontramos em Biesta (2018), que a educação ajuda os jovens a se movimentar, a encontrar o seu lugar no mundo, afetando quem eles se tornam, suas identidades e a forma com que se colocam em relação ao mundo social. A *socialização*, inclusive, é identificada por Biesta (2018) como uma das três dimensões da educação escolar, junto à *qualificação* e a *subjetivação*. Socializar implica adentrar em um mundo que já possui as suas próprias regras. É, portanto, essa segunda pele que vai se ajustando sob nossos corpos, esse conjunto de valores, princípios e ideias internalizados coletivamente. A subjetivação, por sua vez, aparece como resposta, sempre direcionada a um **Outro** que indaga, que chama a responder. Portanto, Biesta (2013) argumenta que o desenvolvimento da subjetividade tem a ver com a ação, com a forma que introduzimos nossos inícios ao mundo e como respondemos ao início do **Outro**. Se estabelece uma relação de interdependência, em que somos convocados a assumir uma responsabilidade não apenas pelo **outro**, mas também “[...] de criar e manter a existência de um ‘espaço mundano’ por meio do qual novos inícios podem se tornar presença” (Biesta, 2013, p. 142).

A tensão que se cria é que livrar-se completamente dessa pele é inviável, tampouco recomendável. Ela representa o mundo e todo um conjunto de valores que precisam ser internalizados em certa medida para que nos tornemos conscientes da necessidade de manutenção desse espaço compartilhado. Em determinado momento, Maikon K passa a engolir fragmentos da pele artificial que o recobre. Na impossibilidade de se livrar completamente daquela pele, ela passa a fazer parte de

si mesmo. No entanto, essa pele não pode ser tão espessa que acabe por anular a pele sensória, impedindo movimentos e inviabilizando o novo.

Neste capítulo, me debruçarei sobre a ideia da tomada de consciência sobre os processos que buscam nos reificar, refletindo em que medida o espaço escolar oferece subsídios para que essa subjetivação se estabeleça. Em que medida a escola ainda é uma escola, ao passo em que se vislumbram possibilidades de resistência ao evocar uma nova linguagem para se descrever o escolar.

3.1 CENA I: PROTEJA-ME DO QUE EU QUERO

Deus me proteja de mim
E da maldade de gente boa
Da bondade da pessoa ruim
Deus me governe e guarde, me ilumine e zele por mim
(...)
Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber

Perigo é se encontrar perdido
Deixar sem ter sido
Não olhar, não ver
Bom mesmo é ter sexto sentido
Sair distraído, espalhar bem-querer

- *Chico César*

Pensar a escola contemporânea é uma tarefa de múltiplos caminhos. Neste processo, busca-se investigar elementos que (des)caracterizam a escola a partir de uma perspectiva de subjetivação, de encontro consigo e com o **outro** no exercício de pensar o mundo. Aqui, a escola será investigada como cenário em que se insere o corpo-docente, pensando não somente nas condições deste espaço de trabalho, mas nas possibilidades que ele apresenta para uma formação humana que começa pelo professor, mas não basta em si mesmo, indo ao encontro do aluno e da comunidade que o cerca.

“O que viemos fazer aqui?”

“Qual é o propósito da escola?”

Certamente, no mundo atual, muitas das respostas possíveis para essas questões convergem para uma racionalidade instrumental ou para o mero cumprimento de uma obrigação formal (no caso de alguns estudantes). Para Masschelein e Simons (2013), a “empregabilidade” é o termo que tem orientado o discurso em torno da escola, afetando a perspectiva de toda a comunidade escolar. Evoluindo, atualmente, para o termo “empreendedorismo”, onde cada um é responsável por criar suas próprias oportunidades de emprego. Professores precisam desenvolver determinadas habilidades e competências em seus alunos, maximizando o potencial produtivo de ambos na direção de um saber fazer que pode concretamente ser colocado em uso. Desta forma, o propósito da escola se afasta da ideia de formação para oferecer a oportunidade de colocação no mercado de trabalho. Tais elementos configuram uma concepção neoliberal de educação, que toma o espaço educativo com ações distintas e fragmentadas. Essas ações representam uma forma de controlar o escolar, pois carregam a ideia de que cada indivíduo ou instituição são centralmente responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso.

Para Picoli e Guilherme (2021), o neoliberalismo necessita de um sujeito que internalize seus ideais - de responsabilidade, e, por consequência, de culpa -, para que possa assumir um papel de autocontrole. “Com uma aparência de liberdade e democracia, o tipo de educação aprovada pelo neoliberalismo é uma manifestação mais profunda da educação normalizante” (Picoli; Guilherme, 2021, p. 205). Para os autores, a educação modeladora não apenas cumpre o papel de introduzir seus valores no indivíduo/sociedade, mas também objetiva naturalizar o próprio sistema que nos modela. Essa naturalização, portanto, legitima desigualdades, injustiças e uma estrutura social destinada à perpetuação dessas mazelas. Inserido nesse contexto, o indivíduo passa a ser vítima, e, ao mesmo tempo, um entusiasta desse gerenciamento educacional. Qualquer um pode obter êxito, qualquer um pode ter sucesso (medido desde uma perspectiva financeira), contanto que se esforce para atingir esse objetivo. A decisão deve partir de cada um. Em caso de fracasso, não há culpa para além do próprio indivíduo; não fez o suficiente.

Nesse cenário, a possibilidade de vivenciar experiências e de renovação do mundo são inviabilizadas, pois todos os esforços estão direcionados para atender às demandas da esfera do mercado, ao desenvolvimento do capital humano. Um momento em que cada indivíduo busca criar a si mesmo como um ser competitivo,

em que essa parece ser a única opção possível. Com Picoli e Guilherme (2021), percebemos que esse ideário implica na instrumentalização do conhecimento. Alguns componentes curriculares se tornam irrelevantes dentro dessa perspectiva, como a filosofia, a sociologia e a arte. Nota-se, gradualmente, a redução da carga horária dessas áreas do conhecimento, pois não representam auxílio no molde de um sujeito competitivo, ao contrário, são in-úteis para isso.

Para Greiner (2010, p. 102):

> As recentes crises no valor trabalho deveriam, portanto, abrir a possibilidade de fundar uma relação social que valorizasse atividades culturais, artísticas, cognitivas, educativas e ambientais e que constituiriam, por sua vez, uma alternativa às regras tradicionais do capitalismo.

A despeito dos anseios de uma formação humana, na prática, tais atividades ainda apresentam dificuldades para se consolidarem mediante as regras vorazes do capitalismo, empurrando as pessoas na direção daquilo que, de forma mais eficiente, as tornará empregáveis. Greiner (2010) aponta que, em nome da empregabilidade, são feitas diversas concessões, enfraquecendo as dimensões coletivas, uma vez que o trabalho individual é o que importa. Uma das principais concessões que se percebe é o próprio abandono do que significa o escolar. É uma escola que se caracteriza apenas pelo nome, mas já deixou de ser.

> O que queremos enfatizar é que essas versões domadas da escola (isto é, a escola como família estendida, ou a escola produtiva, aristocrática ou meritocrática) não deveriam ser confundidas com o que realmente significa estar “dentro da escola” e “na escola”: tempo livre. O que muitas vezes chamamos de “escola” hoje em dia é, na verdade (total ou parcialmente), a escola desescolarizada (Masschelein; Simons; 2013, p. 28).

Os autores apontam para a urgência de se resgatar a forma escolar, não no sentido de criar um ideal, mas de explicitar aspectos que tornem possível a escola, efetivamente. Aspectos que façam da escola um limiar para um novo mundo, que ofereçam um tempo-espaço que não precise estar atrelado à produtividade - um tempo-espaço que não seria possível fora da escola.

A versão domada da escola reforça os processos de instrumentalização dos corpos, submetendo todos ao rótulo de coisas, “[...] permitindo que funcione como agente do sistema, como algo e não como alguém. Nessa condição, supõe-se que o sujeito seja produtivo em reproduzir a vigente ordem das coisas e o domínio hegemônico da auto-evidência” (Gur-Ze’ev, 2002, p. 89). Desejamos ser essa máquina, sem saber ao certo para onde esse desejo nos leva, sem saber que se trata de um desejo autodestrutivo, falsamente caracterizado por uma vontade de

“crescimento pessoal”. Esse ideal, quando naturalizado, acaba por adentrar todos os espaços de nossa existência, como discutido no capítulo anterior. Para a educação é relegada uma nova pele que a descaracteriza, sendo imposta inclusive uma nova linguagem educacional, alinhada aos anseios do mercado e do sujeito coisificado por ele, que numa relação simbiótica acabam por se tornar um só (Biesta, 2013). Essas novas camadas de pele, em excesso, desarticulam o sentido do escolar, impedindo sua movimentação na criação de um tempo liberto. Em termos de Masschelein e Simons (2013), essa seria a versão domada da escola, a versão de uma escola já deixou de ser. Essa versão domada da escola funciona para os fins a que se propõe no sentido de atender aos anseios do mercado, mas não sem pagar um alto custo humano.

Larrosa (2018) aponta que a linguagem da educação se encontra colonizada pela economia, e que por isso os principais termos que se encontram presentes no discurso educativo são “aplicabilidade”, “flexibilidade”, “aprendizagem”, “resultados”, “recursos” etc. O autor nos convida a refletir sobre novas palavras que possam contagiar nosso fazer, e, por consequência, o que se fala sobre os processos educativos: “um vocabulário que nos permitisse ver a escola, torná-la presente, fazê-la aparecer na luz” (Larrosa, 2018, p. 27), caracterizando-se ela própria, na criação de um autorretrato que não esteja submetido ao que a sociedade ou a família espera da escola, mas ao que ela mesma afirma ser. Essa mudança na linguagem escolar se faz importante, pois, conforme aponta Biesta (2013), as práticas linguísticas definem os contornos não apenas do que pode ser visto, dito ou pensado sobre o escolar, mas também impõem os limites do que pode ser feito, e, por consequência, daquilo que é *impossível* se realizar. “Precisamos, então, construir uma nova linguagem da educação para a Educação em que a centralidade não seja o aluno nem o professor, mas o **Outro** e sua outridade, ou melhor, a relação ética da responsabilidade pelo outro” (Picoli; Guilherme, 2020, p. 07).

Para o senso comum, a tarefa de educar, no sentido mais amplo, é dever de uma família que toma para si tal responsabilidade. Enquanto, à escola, é relegado o papel de instruir, de repassar o conhecimento historicamente acumulado e fazer com que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem. No cerne desta questão, Picoli e Guilherme (2018, p. 4) chamam a atenção “para a impossibilidade ética de instruir sem educar”, o que colocaria em crise o foco na noção de aprendizagem, sendo um conceito que tem tomado cada vez mais destaque na forma de se conceber

o escolar (Masschelein; Simons, 2013). Biesta (2013) contribui ao afirmar que o próprio conceito de educação tem sido deixado em segundo plano em favor das “teorias de aprendizagem”, resultando na criação de um sujeito aprendente - conceitos amplamente difundidos em políticas públicas e documentos orientadores da educação. No entanto, os autores observam que muitas coisas podem ser aprendidas de forma mais rápida e eficaz fora da escola. Atrelar o espaço escolar unicamente a ideia de aprendizagem pouco tem a dizer sobre o que significa a escola, sobre seu propósito. Aos professores, fica o desejo de saber ensinar. Aos alunos, que saibam aprender. Para a escola, é importante manter ambos, professores e alunos, *motivados*, capazes de elevar *rankings* e avaliações externas.

Biesta (2018, p. 27) provoca:

> A principal questão que a escola precisa responder é, portanto, se o que se deseja - não apenas em termos do que se quer ter, mas também em termos do que se quer ser - é realmente desejável para a própria vida e para a vida com outros nesta terra.

É possível desenvolver cálculos e conceitos sem que nunca se pare para pensar sobre essas questões. Pensar sobre esses desejos, seja em âmbito pessoal ou coletivo, está “para além da aprendizagem”, para além do conhecimento instrumental com aplicabilidade prática - para além do *útil.*

Cada um dos corpos que se insere nesse espaço que chamamos de escola, faz com que ela aconteça, projetando nela seus próprios anseios. A artista Jenny Holzer nos provoca a pensar sobre nossos desejos, especialmente sobre o que somos levados a desejar. A obra “*truisms*”, inicialmente composta por pequenos aforismos de forte impacto, foi distribuída em cartazes por Nova York, colados em postes, cabines telefônicas e muros. Ao se apropriar dos espaços urbanos, ela costura as palavras, seu principal recurso expressivo, e entrega ao público um novo espaço cotidiano, um espaço que agora cumpre um papel político ao provocar determinadas reflexões que parecem óbvias, mas que não fariam parte do dia a dia das pessoas caso não estivessem expostas em lugares públicos, principalmente por se tratar de processos naturalizados que são reproduzidos sem que se pense sobre (Guerche, 2014).

A obra que se busca evidenciar se trata de uma tela cuja projeção expõem a frase "*Protect me from what i want”* (Proteja-me do que eu quero), na Times Square dos anos 80, em Nova York, símbolo da indústria do entretenimento e do consumo. O local escolhido, segundo Guerche (2014), é estratégico, pois a artista subverte o

sentido do letreiro ao colocar tais palavras no local onde as propagandas estavam anteriormente. O espaço urbano tornou-se uma ferramenta do apelo capitalista, a materialização de um conjunto de valores que subverte o indivíduo à instrumentalização, levando-o a desejar um modelo educacional que, ao menos, possa garantir-lhe a empregabilidade, ou para que possa torná-lo um sujeito que consome, que é útil ao mercado - a possibilidade de ascender a uma posição que o oportunize desfrutar do objeto de seu desejo, de tornar-se a figura de seu desejo.

Holzer faz parte de um movimento de democratização da arte ao levá-la de encontro ao público, sem esperar que esse vá até museus e galerias para que possa fruir a partir de suas expressões. A artista, que inicialmente expunha suas “obviedades” de forma anônima, ao desenvolver sua linguagem, passou a usar as novas tecnologias, como projetores, painéis e letreiros de LED para *incisão* de suas palavras dentro do espaço urbano, atingindo assim um público cada vez maior. Para Guerche (2014, p. 72) “A composição urbana evidencia o delírio que a cidade-sociedade passa, e passa correndo sem ver, ouvir, tocar ou massagear (...)”, na caracterização de um modelo social pobre de experiências, como evidenciado por Benjamin (2012). Um modelo que se através do excesso de estímulos.

Larrosa (2014) observa que nesse cenário, muitas coisas nos passam, mas poucas nos acontecem, tornando a experiência algo cada vez mais raro e obstruindo os caminhos para se compor uma relação significativa com o que nos cerca. “Compor é massagear os espaços, implantar aí desvios antes invisíveis” (Guerche, 2014, p. 72), e para isso o sujeito contemporâneo necessita de um tempo que parece despossuir, pois tudo passa muito depressa, ele já está habituado a novidade e ao estímulo fugaz da *informação*, sempre insaciável e insatisfeito, tomado por uma fome que não tem fim, uma fome que:

> Não dá tempo às coisas para afirmarem a sua presença. Faz desaparecer as coisas ao incorporá-las, por isso, a sociedade de consumo, na medida em que está estruturada pela fome, é a da destruição generalizada. Ademais, a fome é infinita, não tem limites, é desmedida e começa sempre de novo. Na sociedade capitalista e consumista, uma parte da população não tem nada para comer, está literalmente faminta (sua vida é marcada pela fome), mas a outra parte sempre quer mais, é bulímica, obesa, e a sua vida também é marcada pela fome, pela insatisfação permanente, pelo desejo compulsivo de cada vez mais coisas (Larrosa, 2021, p. 84).

Larrosa (2014) aponta que, dentro dessa lógica de destruição, o aparato educacional corre o risco de tornar-se um dispositivo normalizador do sistema que nos envolve, funcionando cada vez mais no sentido de impedir que algo nos aconteça.

Agamben (2005, p. 13) define dispositivo como “Qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”. Para o autor, os dispositivos que assumem esse poder não se referem somente à espaços institucionalizados, como prisões, manicômios, escolas ou fábricas, “[...] mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e - porque não - a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos”. Greiner (2010, p. 43) contribui para a discussão ao apontar que “Na fase atual do capitalismo, os dispositivos agem menos como produtores de sujeitos e mais como acionadores de dessubjetivação”, apresentando um grande desafio sobre como nos relacionamos com as coisas do mundo, pois, como aponta Agamben (2005) na vida contemporânea não há um único instante em que não estejamos contaminados por algum dispositivo. Para Greiner (2010, p. 43) “O contradispositivo mais eficiente para lidar com isso é a profanação”, pois profanar é subverter uma Verdade posta, passando a olhar para aquele dispositivo sacralizado com uma nova lente. Nessa perspectiva, a obra de Holzer assume um caráter profanador, pois:

> A artista usa um espaço da cidade reconhecido como o centro do capitalismo e do consumo, e um espaço de exposição comercial para questionar o bombardeio de propagandas deflagradas pela instituição capitalista que habita as grandes metrópoles. Esse exemplo retoma o conceito do desejo produzido e forjado pelos meios de comunicação e exposição; as cidades tornam-se ferramentas para tal apelo do capitalismo, a artista chama a atenção e vai contra as ideias presentes nos outros letreiros localizados no mesmo lugar (Guerche, 2014, p. 72).

Substituindo a publicidade para, em seu lugar, advertir sobre as consequências de nossos desejos, sobre o que queremos ter/ser, Holzer profana o templo do capital, atribuindo-lhe um novo uso, desarticulado da necessidade de consumo e do utilitarismo prático. Tais noções se aproximam do que Biesta (2013, p. 140) argumenta para se pensar o fazer educativo, uma vez que “O capitalismo global não está interessado no que torna os indivíduos singulares e únicos”. As especificidades não importam, a não ser que resultem em produtos, a não ser que haja *consumidores.* Biesta (2013) aponta a responsabilidade docente para o encontro da humanidade do ser humano, pela unicidade e autenticidade de cada existência. Uma responsabilidade compartilhada com a arte.

Na obra anteriormente citada, Jenny Holzer tira o espectador da comodidade frente a algo que cotidianamente não estaria ali, firmando a ideia de aproximação da arte e o público em sua desvinculação das paredes institucionais. Para Meira (2003), há uma pedagogia envolvida nesse jogo criado pela arte, capaz de olhar para as coisas e pensar para além da sua funcionalidade imediata.

Partindo da ideia de arte como agente provocador, entende-se que ela precisa exercer estímulos sobre a sociedade, nada mais propício que fazê-la se encontrar na cotidianidade das pessoas a fim de "criar linhas de fuga para pensar o papel da beleza, da forma, do gesto e das imagens, num contexto que interpola o pessoal com a presença no aqui e agora da estética do cotidiano" (Meira, 2007, p. 28). A arte seria uma forma de convidar as pessoas para a consciência de si mesmas e do mundo, mas não a única possível. Nesse sentido, Masschelein e Simons (2017, p. 57-58) apontam que à educação também é relegado esse papel, pois "(...) é com a educação escolar que uma sociedade se torna de um modo particular consciente de si mesma. Uma sociedade que permite a forma escolar pensa - ou é provocada a pensar - de um modo diferente sobre si mesma". Não se busca afirmar aqui que ambas as manifestações, arte e educação, cumprem o mesmo papel e que por isso podem ser substituídas entre si, pois, cada uma possui especificidades e assume contornos diferentes para se chegar a objetivos que podem ser comuns. Cabe refletir pontos de encontros e contribuições da arte para se projetar o fazer docente e a forma de pensar o escolar.

A escola coloca sobre a mesa aspectos do mundo para serem conhecidos e debatidos com/entre os alunos, numa atitude provocativa e *violenta.* Biesta (2017, p. 49, grifo do autor) aponta que é tarefa do professor "(...) desafiar seus estudantes a responder, confrontando-os com o que é o outro e com quem é outro", pois "Ao propor as questões difíceis que permitem aos estudantes virem ao mundo, desafiamos e possivelmente perturbamos quem nossos estudantes são e onde estão. Isso significa que a educação acarreta uma *violação* da soberania do estudante". Esse elemento provocativo, conforme apontado pelo autor, seria o que torna possível a tomada de postura de "seres únicos e irrepetíveis", capazes de assumir suas responsabilidades éticas e estéticas em relação ao mundo, não apenas se apropriando de conhecimentos reprodutivistas, mas explorando a capacidade intelectual em processos de humanização e de encontros com o que é **outro**. A violência, de que trata Biesta (2013), se qualifica como *transcendental,* uma postura capaz de impactar,

transformar e perturbar o estudante, pois não se basta em transmitir o conhecimento científico e examinar em que medida ele foi apreendido, mas se coloca a pensar sobre o sentido desse conhecimento. Portanto, “Negligenciar a abertura para o pensamento, para a discussão do sentido das coisas, característico da violência transcendental da educação, é renunciar à responsabilidade de adultos da relação” (Picoli, 2021, p. 260). Essa negligência se condiciona à educação modeladora (Gur-Ze’ev, 2002) e caracteriza uma violência que não é transcendental, “[...] porque não desafia a superação de si ao abrir as possibilidades para o Ser aparecer, tornar-se presença” (Picoli, 2021, p. 261).

Assumir esse papel de proteção em relação ao que se deseja não diz respeito unicamente aos aspectos do desejo de produtos e serviços de consumo, mas antes disso é um chamado para pensar que modelo de sociedade se deseja perpetuar ou alcançar - o que se deseja ser. Faz refletir sobre nossas existências - perpetuação de uma espécie e sobrevivência ou existências dignas e qualificadas?

Biesta (2018) nos lembra que nossos desejos não devem ser movidos unicamente no sentido da sobrevivência, da nossa manutenção enquanto espécie (ao menos, não deveria), mas que se deve ambicionar uma vida significativa. O autor aponta que para chegar nesse lugar, a educação deve ser usada não como máquina de aprendizagem, mas como aquilo que irá fomentar e desenvolver os potenciais da criança, orientando-as a uma vivência e ao mundo não “ego-lógico”:

> O que se argumenta aqui é, de fato, que a educação deve ter uma orientação para a qualidade do crescimento, porque esta denota um modo de ser no mundo que não é autocentrado, não é dirigido pelos desejos, mas tenta levar em consideração o fato de que existe sempre com outros em um planeta com sua própria integridade e com as suas próprias limitações. Philippe Meirieu (2007) descreveu o que está em jogo aqui quando disse que o sujeito-estudante é o que é capaz de estar no mundo sem ser o centro do mundo - e tal modo de ser descentrado é o que caracteriza a qualidade do crescimento (Biesta, 2018, p. 27).

Larrosa (2018) contribui para a discussão ao apontar que a escola deve se caracterizar como um tempo e espaço que propiciem o descobrimento de vocações e seu respectivo desenvolvimento, num processo em que os alunos estão deixando de olhar somente a si mesmos e indo ao encontro do mundo, desenvolvendo uma postura ética e responsável. A figura do professor, ao mesmo tempo que orienta esse caminho, é convidada a repensar suas próprias potencialidades e fragilidades, num processo constante de (des)construção. É uma tarefa carregada de responsabilidade, pois muitas coisas podem surgir a partir das aptidões das crianças e jovens, que nem

sempre estão comprometidos com valores da alteridade e democráticos, fazendo com que enfrentamentos sejam realizados (Biesta, 2018).

Para Picoli (2021, p. 259):

> A violência transcendental é a condição para uma educação que inclua o *outro* sem que se abandone o seu próprio Eu por completo. Entretanto, muito do Eu é um falso Eu (dessubjetivado), produto da educação normalizante, e precisa ser desaprendido para que a outridade, do *outro* e do próprio Eu, tenha possibilidade.

Picoli (2021) observa que um modelo educacional demasiadamente preocupado com a transmissão do conhecimento pode gerar significativos avanços científicos e tecnológicos, mas, ao fim, acaba por reproduzir a mentalidade dominante do utilitarismo, do conhecimento que deve ter uma função prática. Desta forma, não oportuniza a problematização das questões que nos são naturalizadas, e, por isso, impede a construção de novas formas de viver em um mundo que é compartilhado e não ego centrado. Para Arendt (2022, p. 272), a atividade educacional sempre esteve envolta de uma dimensão de duplo cuidado:

> [...] a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça por parte do mundo. porém, também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração

Larrosa (2021, p. 96) contribui:

> Para que o mundo (da economia e da sociedade, da fome e da utilidade, das coisas de comer e das coisas de usar) não seja comido às crianças e aos jovens, instrumentalizando-os, e para que as crianças e jovens não devorem o mundo (o das coisas de olhar, o das maravilhas), consumindo-o ou usando-o.

O título desta cena é evocado para se pensar nessa dupla proteção: proteja-me do que eu quero, do que eu sou levado a querer. Para que a escola assuma essa responsabilidade (e consciência), é necessário pensar uma linguagem escolar capaz de significar a prática docente, articulando a noção de tempo liberto e profanação, atribuindo sentidos sobre o estar presente na escola e ter seu corpo envolvido em um processo educativo. Essa linguagem outra, capaz de abrir fendas nas espessas camadas que enrijecem a forma escolar, não se restringe a uma lista de competências e habilidades que devem ser atingidas, tampouco pode ser aferida em avaliações padronizadas. É uma linguagem que também oportuniza o silêncio, a passividade - que se põe a ouvir e prestar atenção ao que é **Outro** - e assim criar um espaço que não estimule o ensimesmamento, mas o encontro. Uma pele que recobre a mim e ao

outro, mas que ainda assim permite que ambos apareçam e sejam capazes de *iniciar.* Do corpo-professor, espera-se que seja interessado por esses inícios, sempre acompanhados pela imprevisibilidade. No entanto, essa linguagem não é unicamente responsabilidade do professor, mas de toda uma rede social que espera resultados mensuráveis de forma obsessiva - o que nos faz questionar se ela é realmente *possível* (Biesta, 2013; Picoli, 2021).

Seguindo essas linhas, as próximas cenas buscarão abrir espaços para discutir a linguagem escolar a partir de uma perspectiva estética, entendida aqui pelo viés de Greiner (2010) não apenas como uma teoria da arte, mas como uma possibilidade de criar e experienciar significados. Essa dimensão estética se faz importante para que não nos percebamos envolvidos em uma atividade maquínica destituída de sentido, desarticulada das possibilidades de *ação. Tem coisa mais autodestrutiva do que insistir sem fé nenhuma?* (Abreu, 2016, p. 28).

3.2 CENA II: ESTETICAR

> *É comum a vida da cidade, as formas de vida, os jargões e as palavras. São comuns a memória, a beleza, o conhecimento e a sabedoria. É comum a expressão, a música e a arte. É comum a diversidade e a diferença. E sendo todas essas coisas comuns, são também comuns os aproveitamentos, as imagens e a criatividade que dela emana, não podendo haver mais riqueza do que a coletiva. E é direito de toda pessoa a participação e o desfrute de tais riquezas.*
>
> - *Jorge Larrosa*

Em Agamben (2018, p. 142), encontramos que “A subjetivação do ser, a pressuposição de algo que jaz debaixo é, portanto, inseparável da predição linguística, é parte da própria estrutura da linguagem e do mundo que ele articula e interpreta”. Em linhas gerais, a linguagem que compõem os discursos que internalizamos pode contribuir para o desenvolvimento de nossa subjetividade ou mover esforços na direção contrária, como se percebe nos discursos hegemônicos sobre produtividade, consumismo, resultados mensuráveis etc. O que se intenta pontuar não é a

substituição de um modelo hegemônico para outro, mas a abertura de frestas para que possamos (re)inventar o escolar, para além de qualquer hegemonia.

Medeiros (2005, p. 91) aponta para a estética como possibilidade significadora da educação, pois está intimamente ligada à ideia de sensibilização do ser humano, apresentando um contraponto a um modelo educacional (e social) embrutecedor, orientado para a "[...] competição, a obediência e o sentimento de inferioridade, a submissão, o respeito à ordem estabelecida e a inconveniência de questionamentos". Nesse sentido, a arte se encontra em lócus privilegiado para realizar provocações que possam contribuir no campo teórico-metodológico educacional.

Por muito tempo, a arte esteve presa às paredes institucionais ou a um pequeno círculo de pessoas que tinham acesso a esse espaço, um limite comumente posto pelas condições sociais. Hoje, a arte exige a participação do público, o encontro. Não à toa, muitos artistas contemporâneos propõem o rompimento das paredes institucionais, levando suas obras de encontro ao público, na rua ou na ocupação de outros espaços que não sejam aqueles tradicionais. Esse movimento não apenas democratiza as linguagens da arte, mas contribui significativamente para a sensibilização dos corpos. Incorporar a estética na linguagem educacional abriria espaço para que outros conceitos que fogem à captura neoliberal, produtivista e utilitária, passem a integrar a formação do corpo-professor, pois se apresenta como "[...] o contrário da devastação gerada pela homogeneização dos meios de in-formação de massa, é a possibilidade de sobrevivência das singularidades" (Medeiros, 2005, p. 97).

Maikon K. inicia um processo solitário ao entrar na estrutura inflável. Antes disso, também a solidão o acompanhou no processo de criação da obra, apesar de ela ser inviável sem a colaboração de outras pessoas. Assim como o professor que entra em uma sala de aula vazia, à espera de seus alunos, Maikon permite a entrada de outras pessoas naquele espaço que passa a se tornar compartilhado. Assim, a obra de ambos pode finalmente *existir*. O movimento se inicia solitário, apenas em nível físico, pois tanto o artista quanto o professor estão intimamente ligados a um contexto social que os cerca, provocando-os a assumir uma postura ética em relação ao **outro** - uma responsabilidade que é intransferível e se manifesta, justamente, de forma estética. Para Medeiros (2005, p. 58) a existência da arte viabiliza a abertura do mundo para o novo, para as possibilidades daquilo que até então parecia inimaginável; "A *aisthesis* funda o imaginário. É ela que abre o ser humano para a

subjetividade e para a intersubjetividade". Aisthesis remonta às origens gregas da palavra estética, referindo-se não apenas ao belo, mas à capacidade de sentir.

A educação se apresenta como uma das atividades humanas mais necessárias, aponta Arendt (2022), observando que ela jamais permanece intacta, mas se renova a cada chegada de um ser humano. Esse nascimento configura não apenas a chegada de um novo ser para a espécie, mas nos lembra que ele está em um estado de vir a ser, ou seja, está em formação. A escola representa a possibilidade de um segundo nascimento, uma oportunidade para se iniciar algo novo no mundo, uma ação. Este segundo nascimento é denominado de natalidade (Arendt, 2022). Nascemos não apenas para a espécie, mas para um mundo que já existia antes da nossa vinda, para uma nação, uma cultura, uma língua na qual precisamos ser inseridos. Nas linhas de Arendt (2022), podemos afirmar que essa cultura que nos é introjetada, esses valores de um mundo que antecede a nossa existência, consistem em uma segunda pele que recobre a forma inicial com que chegamos ao mundo. Essa segunda pele é necessária, pois nos mostra aspectos do mundo que precisam ser mantidos. Essa manutenção não diz respeito ao tradicionalismo, ao deixar as coisas como são, mas nos orienta para as coisas humanas, para a constante lembrança de manter aberto um espaço em que a novidade possa surgir (Picoli, 2021). No entanto, existem formas em que o potencialmente novo é inserido em um mundo velho de forma que sua potência seja sufocada, de modo que seus movimentos sejam impedidos por uma pele que é espessa demais. O fazer educativo que busca inserir o novo no mundo de forma a anular sua subjetividade, é o que se caracteriza como educação Modeladora (Gur-Ze'ev, 2002; Picoli, 2021).

> O discurso de que a educação precisa atender a demandas específicas da sociedade contemporânea e estar centrada no indivíduo de habilidade e competência que o tornaram apto para a vida e para o trabalho no século 21 constituem facetas refinadas desse processo (Picoli, 2021, p. 179-180).

Dentro dessa concepção, os mecanismos que nos modelam estão dados a naturalidade, não há o que fazer a não ser se adaptar. O mundo é esse. Para Picoli (2021) isso coloca em risco o próprio mundo, pois impede que seres únicos e singulares nasçam uma segunda vez, renovando-o. Desta forma, o mundo torna-se fadado a perpetuar velhos padrões de manutenção do *status quo*, de desigualdade, de uma existência voltada para uma vida que não se qualifica.

O espaço em que comumente a criança é apresentada ao mundo, em contato com a esfera pública, diversa e não apenas centrada nos interesses da família, é a escola. Porém, Arendt (2022, p. 275) atenta para a necessidade de não confundir a escola como o mundo em si, mas sim como “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o objetivo de fazer com que, de alguma forma, seja possível a transição da família para o mundo”, sendo um espaço cuja presença se torna exigida pelo estado. A casa e a família representam o espaço privado, e, por isso, seguro. É o território inicial do desenvolvimento da criança, mas permanecerá como símbolo de segurança e proteção ao longo de toda a sua existência, um escudo em relação ao mundo público, que começa a se insinuar através da escola - a travessia entre as duas esferas.

Em Cavanna e Picoli (2022, p. 33) encontramos que:

> A escola é a instituição que possibilita que os perigos da educação sejam experimentados com certa margem de segurança. Um lugar seguro para tentar formas diferentes de compartilhar o mundo. Um lugar seguro para entrar em contato com o que é diferente. Um lugar seguro para se contaminar pelo (e para contaminar o) outro.

Nesse contexto, a escola apresenta uma oportunidade de formação que está para além da aprendizagem. Para Masschelein e Simons (2013, p. 49) o aprender “(...) implica uma extensão do próprio mundo da vida do indivíduo”, no fortalecimento de um eu já existente, de uma identidade pré-estabelecida. Os autores não identificam as chamadas “teorias da aprendizagem” como positivas ou negativas, mas chamam a atenção para se pensar em que elas impactam na prática escolar. Essa linguagem, conforme Biesta (2013, p. 37-38) facilita a descrição do fazer educativo dentro de uma narrativa economicista, pois:

> (1) o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria - uma “coisa” - a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente.

Neste viés, o processo educativo orientado para a aprendizagem deve ser pintado como inovador, interativo, motivador, e, portanto, atrativo ao aprendente. Biesta (2013) busca desvincular a ideia de aprendizagem como acúmulo para se pensar a aprendizagem como resposta, o que colocaria o aprendente em uma posição de correr riscos, de se deixar afetar por aquilo com o que está entrando em contato. É a experimentação dos perigos da educação que tratam Picoli e Cavanna (2022) e

que envolve a ideia de formação, num constante movimento de sair de si mesmo, transcender o seu próprio mundo para abrir outros possíveis, fazendo com que a criança e o jovem se envolvam em um mundo compartilhado. É a toca na árvore na qual nos aventuramos para encontrar um novo mundo, ou a estrutura inflável na qual entramos para compartilhar de nosso tempo em um espaço que nos coloca lado a lado com o outro em igualdade.

Essa nova forma de conceber o aprender, como resposta e não acúmulo, requer entrega. Um tipo de entrega que nos expõe e nos tira da zona de conforto. “Usualmente entendemos que uma prática pedagógica leva outros a um novo lugar” (Kohan, 2017, p. 82), numa viagem que nos faz verter ao mundo. Essa viagem, aponta o autor, não é um caminho exclusivo do aluno, mas antes disso, do professor. É necessário que ele próprio se deixe levar para o mundo além-toca, para que possa assumir sua responsabilidade ética na orientação das crianças em seus próprios percursos.

Em Masschelein e Simons (2013, p. 32) encontramos que o fazer escolar necessita de suspensão, que “[...] significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal”. É, sobretudo, uma suspensão do tempo, situada entre a esfera pública e a privada. Um espaço-entre que permite ao estudante se desconectar do tempo da família e do tempo da sociedade, num momento em que ele não precisa atender aos anseios que lhes são impostos de ambos os lados como modelos a ser seguidos, ou modelos do que se espera que sejam. Uma escola subserviente aos desejos da família e da sociedade é pautada no conhecimento utilitário, na aprendizagem enquanto acúmulo, na empregabilidade, incorrendo numa distorção do que representa a escola, como esse espaço de suspensão e encontro. Esse processo é identificado por Masschelein e Simons (2013) como *desescolarização*, buscando roubar a escola de seu tempo suspenso para inseri-lo dentro do tempo da produção.

Se quer reservar à escola uma noção específica de tempo, aproximando-a às suas origens na Grécia antiga como *skholé* “tempo livre”, que não significa tempo para relaxar ou para fazer o que se deseja, mas precisamente um tempo livre das imposições sociais e da pressão familiar, um tempo liberto das suas predeterminações, convidando-os a estar presentes, guiados pela responsabilidade ética do professor. Um tempo que só é possível dentro do espaço educativo. (Masschelein; Simons, 2013).

> a capacidade da escola e do professor para “libertar” os alunos, isto é, para permitir que os alunos se separem do passado (que os oprime e os define em termos de [falta de] habilidades/talentos) e do futuro (que é ao mesmo tempo, inexistente ou predestinado) e, portanto, se dissociarem temporariamente de seus “efeitos” (Masschelein; Simons, 2013, p. 34).

Desta forma, entende-se a escola como um lugar *à parte* da sociedade, como assinalado por Dufour (2007). Um outro lugar que visa liberar o aluno, mesmo que momentaneamente, das preocupações com a sobrevivência, geralmente ligadas ao mundo do mercado e do trabalho, inserindo-o em uma condição de conseguir domar as suas paixões. Reconstruir a escola enquanto *skholé* é fundamental para Dufour (2007, p. 162), antes da inserção do indivíduo no mundo compartilhado, para que “(...) lhe permita sair da prisão que é si mesmo”, não ficando limitado a seus afetos e identificações. Para que ele possa encontrar-se ao se abandonar, esboçando uma ideia de liberdade justamente ali onde ela não seria esperada. O autor aponta que esse processo não deve incorrer em repressão, mas ao contrário, estimular o ímpeto criativo. A criação não diz respeito somente ao discurso ou às linguagens culturais propriamente ditas, mas à própria criação do sujeito contemporâneo através da suspensão do “eu” em contato com o mundo. Um contato que pode ser desconfortável, inquietante, mas que é precisamente o que configura a formação, a assunção deste outro eu. “Esse novo ‘eu’ é, antes e acima de tudo, um eu da experiência, da atenção e da exposição a alguma coisa” (Masschelein; Simons, 2013, p. 48).

Outra palavra que se quer evocar para pensar numa linguagem escolar é *igualdade.* Para Rechia (2019) a igualdade deve ser considerada um pressuposto do escolar, e não um objetivo a ser atingido. Segundo Larrosa (2019), a igualdade escolar se diferencia da igualdade social ou da igualdade de oportunidades, pois coloca todos em lugar de *ser capaz de*, independente das características de cada um. A escola, portanto, se configura como um espaço e um tempo que se opõem à ordem natural das coisas, tanto por confrontar a naturalização das desigualdades, quanto por instaurar uma nova relação com o tempo. Um tempo que se quer liberto, livre para pensar e sentir. Para Masschelein e Simons (2013) a característica de desativar temporariamente o tempo comum é o que proporciona à escola a oportunidade de pensar sobre a desigualdade social:

> Talvez não haja nenhuma invenção humana mais habilitada em criar a igualdade do que a escola. É exatamente no (re)conhecimento disso que o sonho da mobilidade social, do progresso e da emancipação - que, em todas as culturas e contextos tem sido radicado na escola desde a sua invenção - é nutrido (Masschelein; Simons, 2013, p. 68).

Larrosa e Venceslau (2017) ao escreverem sobre o “Museu do Povo”, uma proposta artístico-pedagógico que levou reproduções de icônicas obras de arte para povoados de uma Espanha rural, que tinham pouco ou nenhum acesso aos espaços de arte institucionalizados, lembram da necessidade de fazer com as pessoas enxergassem aquelas produções como parte de suas próprias histórias. Objetivavam fazer com que o povo conhecesse aquelas obras, soubessem da sua existência, e, ao estabelecer essa relação, criar a percepção desse outro tempo, despreocupado com os resultados, mas com o estar presente:

> Eram justamente essa busca da alegria e essa despreocupação com os resultados que reparavam a injustiça ancestral que o povo sofria: a de ter sido sempre tratado como sujeito do trabalho e da necessidade. A injustiça não está somente na repartição desigual da riqueza, também da “riqueza cultural”, mas está, fundamentalmente, na repartição desigual do tempo, no fato de que algumas pessoas sejam despossuídas de seu tempo e, portanto, de sua vida, no fato de que, para alguns, nunca haja tempo para outra coisa que não seja a estrita necessidade (Larrosa; Venceslao, 2017, p.130).

Os autores escrevem sobre a exposição como uma oportunidade de criar *skholé,* em uma proposta que se coloca e se faz em um mundo desigual, buscando instaurar a igualdade de acesso a bens culturais, como algo pertencente ao povo - um povo que é capaz de *skholé*. Para a arte e a educação fica destinada a tarefa de discernir entre “o trabalho produtivo e o jogo improdutivo”, numa atividade que por muito tempo se considerou um *luxo.*

Arendt (2022, p. 279), ainda aponta para a dimensão conservadora que a atividade educacional deve assumir, num trabalho “cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa, - a criança contra o mundo, o mundo contra a criança”, no encontro entre o velho e o novo. O conservadorismo da educação, onde as relações se estabelecem entre o adulto e as crianças, alerta Arendt (1972), não deve ser confundido com o conservadorismo da política, que se dá somente no mundo dos adultos. Este último, possui como característica a manutenção de um *status quo*, aceitando o mundo como ele é. Essa atitude conservadora na política, portanto, fecha as portas para o que é novo, buscando manter as estruturas hierárquicas de poder. Enquanto na educação, o novo é colocado em uma dimensão de fomento e proteção, para que possa, aos poucos, ser apresentado ao mundo, conhecer novos mundos e instaurar novas formas de existir.

Pensar em uma linguagem educacional é pensar formas de romper com uma pele que é rígida demais, que paralisa. É ter consciência de que certos aspectos do

mundo devem ser apreendidos e conservados, orientando-nos para o bem viver e as coisas mundanas. O mundo corre o risco de ser destruído quando o novo não tem espaço - o novo é aquilo que começa a abrir fissuras na segunda pele, buscando rompê-la. Um rompimento que é acompanhado pela consciência de que não é possível livrar-se totalmente dela. Esse processo incorre em uma noção estética, pois aprendemos aspectos daquilo que nos constitui não apenas enquanto seres humanos únicos, mas enquanto mundo, sociedade - quais aspectos do mundo nos sensibilizam? Para Medeiros (2005, p. 109), uma educação estética está dada a experiência de "[...] deixar-se sensível para as coisas do mundo, ainda que imundo. Confrontá-lo com os poros abertos, deixá-lo se mostrar, falar e sentir".

Esteticar é uma palavra que não existe, ao menos desde uma perspectiva da gramática tradicional. Ainda assim, é uma palavra possível. Aqui, novamente se faz uma analogia à linguagem poética de Tom Zé, que em certo período passou a realizar música com instrumentos que não eram musicais, mas potencialmente capazes de musicalização. Fazer música com aquilo que à primeira vista não parece capaz de fazê-lo. Em linhas do estudo proposto, isso tem a ver com fomentar uma prática profana, referindo-se "[...] a algo que é desligado de seu uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado" (Masschelein; Simons, 2013, p. 39).

3.3 CENA III: DITOS SOBRE UM CORPO IN-ÚTIL

Porque desejo compartilhar, necessito te encontrar, e, para tanto, re-crio a linguagem: poesia.

- *Maria Beatriz de Medeiros*

Para Larrosa (2019) o mundo encontra-se em vias de desvanecimento, sobretudo o mundo comum, o mundo compartilhado, pois narrativas que nos prendem em nossa individualidade estão cada vez mais arraigadas. Daí a necessidade de estimular a linguagem educacional voltada para a escola como um espaço compartilhado. Pensar na dimensão estética da educação se apresenta como um ponto de partida para que essa linguagem educacional possa aparecer, possibilitando

a suspensão do tempo, a profanação e a igualdade. Trata-se de um processo que valoriza ações com enfoque no desenvolvimento de subjetividades, em um segundo nascimento, com um olhar atento para um corpo que pulsa, e que é comum a todos nós. Merleau-Ponty (2013, p. 37) nos lembra que “O corpo é para a alma seu espaço natal e a matriz de qualquer outro espaço existente”, corpo este que também será o ponto de catarse da experiência estética, como esclarecido por Meira (2007, p. 57):

> [...] estética é sempre um conceito recorrente, contingente, contextual, não tendo como finalidade definir-se como verdade absoluta. Essa recorrência faz o pensamento estético voltar sempre às sensações que são os sensores do corpo, aquilo que faz a interface com a vida. A estética traz ao pensamento, de modo manifesto e, ao mesmo tempo latente, a experiência corporal.

A partir da leitura de Agamben (2005, p. 13) entende-se, inclusive, que o corpo é a única coisa que não se classifica como um dispositivo. O autor propõe uma divisão em dois grupos: “de um lado os seres viventes (ou as substâncias) e do outro os dispositivos nos quais estes são incansavelmente capturados”. O sujeito (a identidade, o eu), portanto, seria o resultado da relação entre os seres viventes e os dispositivos. Em outras palavras, o sujeito se caracteriza como aquilo em que os dispositivos nos (trans)formam, aquilo que foi feito com nossos corpos (seres viventes). Os dispositivos, como anteriores ao nosso próprio nascimento, usam nossos corpos, ocupando-os como territórios de subjetivação, de acontecimento, processo inevitável. O desafio, aqui, diz respeito à tentativa de superação dos dispositivos enquanto agentes desumanizadores, capazes de dessubjetivação.

A escola se apresenta como um potente dispositivo capaz de articular dispositivos outros, com a intenção de criar vínculos com o mundo (Rechia, 2019). O fazer escolar se produz dentro de determinadas relações de dispor conhecimentos, linguagens, corpos, tecnologias, materiais etc., podendo se articular como um espaço que estimula a chegada de seres únicos e singulares, ao passo em que também pode impossibilitar que esses mesmos indivíduos rompam suas segundas peles. Larrosa (2019, p. 382) atenta para a necessidade da escola e outras instituições resistirem a dispositivos que buscam capturá-las dentro da ideia de utilidade e produtividade:

> A escola, a biblioteca e o museu são realmente úteis exatamente porque são inúteis do ponto de vista do social e do econômico. E é justamente por isso, porque não se adaptam às demandas sociais e às demandas econômicas, que são emancipadoras. Essas instituições são importantes não porque servem para algo, mas porque criam espaços de igualdade (espaços públicos), tempos de igualdade (tempos livres) e dimensões de igualdade (os saberes no caso das escolas, as artes no caso dos museus e os centros culturais, os livros, nos casos das bibliotecas), porque recebem os sujeitos em termos de igualdade de qualquer um com qualquer outro (e não em

> termos de identidade de cada um com sua própria condição), e porque são de todos para todos, ou seja, de ninguém em particular e de todos em geral (Larrosa, 2019, p. 381).

O corpo-professor, ao mesmo tempo em que é constituído, também é produtor de dispositivos. Ao selecionar um texto ou documentário, ao propor seminários, compor exercícios, organizar e dispor materiais e a sala de aula, ele inventa formas de conceber o escolar (Larrosa, 2019). Tais decisões compactuam com determinada forma educativa, (re)produzindo discursos e práticas. Portanto, cabe ao corpo-professor uma postura de resistência em relação aos dispositivos que nos desumanizam, cada vez mais numerosos e eficazes em capturar subjetividades. Resistir é evocar esse corpo humano e sensível como algo comum a todos nós, apesar dos evidentes esforços para transformá-lo em máquina. É reconhecer que pensamos e sentimos com o corpo todo e qualquer tentativa de fragmentação entre mente e corpo pode incorrer em ruína e ausência (Greiner, 2010).

Os avanços neoliberais continuam a engolir o humano desde uma perspectiva sensível, na direção de um utilitarismo pragmático. Desta forma, a arte emerge como um recurso para fazer pensar sobre nosso corpo, para além de qualquer dimensão racional, de encontro ao que nos (des)subjetiva, gerando um novo tipo de consciência. Greiner (2010, p. 93) argumenta que “[...] é a presença do corpo que dá visibilidade ao pensamento”, e que por esse motivo as experiências são cada vez mais importantes, tanto para se pensar a arte quanto a educação. Trata-se de um momento histórico em que se percebe a necessidade de mexer com os sentidos, de provocar o sujeito para se deixar atravessar por sua sensibilidade. Um conjunto de experiências que sejam capazes de, aos poucos, ir rompendo com o engessamento provocado pelas relações maquínicas estabelecidas dentro de um regime neoliberal, que nos impede de ser um Ser, de acontecer (Picoli, 2021). Por isso, a arte contemporânea, representada aqui através da performance “DNA de DAN”, privilegia expor pensamentos e ideias e não produtos a serem rapidamente consumidos (Greiner, 2010).

Como vimos anteriormente, nos movimentar para criar uma diferente percepção representa mudanças políticas e epistemológicas. Política, pois encontra no comportamento modelado uma brecha para se abrir ao novo. Epistemológica, pois não se basta por uma racionalidade instrumental e explicativa, mas vai ao encontro de uma razão diaspórica, imaginativa, aberta e desafiadora - profanadora.

A essa altura já podemos olhar pelo buraco da fechadura e ver uma diferente possibilidade. Vemos uma estrutura inflável, uma escola, uma toca de coelho. Para que esse espaço possa de fato existir, depende da presença de corpos capazes de compartilhar, de reconhecer a si e ao outro como seres únicos e singulares. Há um corpo específico ao qual esse trabalho se debruça, um corpo pelo qual todos esperam uma ação, uma fala, um movimento, um início - por mais que em muitas situações ele seja subestimado e desacreditado. Trata-se do professor, do artista, ou, como busca se propor, do professor-artista e de sua performance ético-estética profanadora.

4 TERCEIRO ATO: COREOGRAFIAS DO IMPOSSÍVEL

Figura 3 – Instalação - coreográfica de Maikon K

Fonte: MITSP (2018)

Começamos com um grande cenário. De longe observamos uma estrutura inflável com alguém à nossa espera. À sua volta, buscamos seguir os caminhos que nos levam a compreensão do que constitui a educação modeladora. Estando especialmente atrelada ao discurso hegemônico neoliberal, ela se torna subserviente aos interesses do mercado, constituindo um sujeito performativo, modelado. Trata-se de um processo que nos impõe uma segunda pele, que em muitas situações se torna rígida demais, impedindo que nos movimentemos. Ao mesmo tempo, ao elaborar uma cartografia dessas peles, se intenciona estabelecer uma linguagem que possibilite a superação desse modelo, afinal o mundo se dá através da linguagem.

Depois de percorrer os caminhos que cercam a estrutura, nos aproximamos dela, na criação de uma analogia daquele espaço para com a escola, e percebemos que nem toda escola possui a forma escolar. Neste momento, se busca criar um paralelo da escola enquanto instrumento modelador e do escolar como um espaço de

encontro com o **Outro** e com o mundo, numa oportunidade de *formação* e aprendizagem enquanto resposta.

No terceiro e último ato nos aproximamos ainda mais, agora intencionando acompanhar o corpo que habita a estrutura, o professor-artista. A discussão não se centrará nos processos para domar o fazer docente, mas sobretudo moverá esforços para pensar subjetivações que possibilitem a assunção ética e estética desse corpo, que não se quer mais enrijecido, preso e imobilizado; mas que se quer liberto para inventar-se. Liberto para que possa inspirar novos começos. Metaforicamente, a parte final da performance de Maikon K será tomada como forma de contextualizar a possibilidade de superação de um sistema, evocando o potencial performático para ser presença num ato que só existe se compartilhado com o **outro**.

Ao longo de seus escritos, Greiner (2010) conclui que todos nós, enquanto seres viventes, compartilhamos do desejo de que nossas vidas sejam significativas. A partir do desejo de significar o fazer docente, se buscará articular no ato final os conceitos de professor-artista e contraeducador sob a prática da profanação, visando performar um exercício educativo que possibilite a presença e a criação de uma obra pedagógica capaz de resistência. Essa articulação objetiva enfrentar de forma direta o problema que move a pesquisa: O que significa a ação ética/estética do corpo-professor na resistência à educação modeladora?

Por estarmos enredados num modelo social que privilegia o lucro, a produção e o consumo, a tarefa de significar nosso trabalho e a nossa própria existência torna-se difícil de ser compreendida. E em muitas situações, mesmo sendo compreendidas, suas possibilidades são interditadas. Apesar da dificuldade em construir significados, sabemos que todos eles perpassam pelo mesmo lugar: o corpo. Um corpo que se quer inteiro - que nega um estado fragmentário em que se impõe uma mente desencarnada. Um corpo que não se vê pressionado a rejeitar partes de quem se é por não se encaixar em um modelo pré-estabelecido do que deveria ser. Greiner (2010) sugere o estudo sobre a estética e o corpo como forma de encontrar alternativas para a dicotomia razão/sentimento, corpo/mente, que acabam por contribuir à instrumentalização do ser humano. Para a autora, esse pensamento que busca separar mente e corpo, negando que ambos estão amarrados de forma única e orgânica, está relacionado à noção de que a estética diz respeito unicamente aos aspectos subjetivos de gosto, ou que “[...] a arte é um luxo e não a condição para o florescimento da humanidade” (Greiner, 2010, p. 89).

Na condição de corpo-professor, estamos sempre interagindo com aspectos do espaço em que estamos inseridos, seja em aspecto intelectual ou prático. Assim, como o artista, estamos mergulhados num contexto social muito mais amplo que nossas realidades individuais, exigindo respostas. Ao escrever sobre o ofício do professor, Larrossa (2018, p. 37) afirma que “o que faz o professor não é anunciar uma meta, mas começar um caminho”. Em outras palavras, isso quer dizer que a assunção ética e estética nos exige ação, *movimento*. É uma dimensão muito mais ampla e complexa do que qualquer “discurso” é capaz de sustentar. Greiner (2010, p. 90) sustenta que:

> Há uma estreita conexão entre vida e o movimento. O movimento é uma das condições para sentir como o mundo é e quem somos. O conhecimento vem do movimento, tanto do movimento do corpo como dos objetos moventes que fazem parte do entorno. O movimento é, portanto, um dos principais modos como aprendemos o significado das coisas.

Portanto, fazer um novo começo nos exige disponibilidade e coragem, pois sempre incorre em exposição. Iniciar um caminho que se apresenta de forma labiríntica requer que o façamos por livre e espontânea vontade, mesmo sem nenhum novelo à mão para nos guiar até a saída ao final do percurso.

Até porque não há saída, e o percurso tampouco se finda.

Trilhar esse caminho também nos exige consciência de onde estamos, do lugar que ocupamos, do contrário corremos o risco de andar a esmo sem que se saiba onde se quer chegar. Não que se perder não faça parte do processo, pelo contrário, afinal a consciência nos vem quando nos dispomos a abrir as portas, ventilar os corredores, sem saber ao certo o que encontraremos. Quando estamos à deriva, entregues à dúvida, é que podemos vislumbrar novas possibilidades.

A dúvida, no entanto, precisa ser liberta.

Por muito tempo (e essa sensação ainda é recorrente) senti-me acometido por incertezas que pareciam se entranhar em todos os âmbitos da minha vida, se alastrando como uma massa amorfa que eu não sabia como moldar, e por isso deixava que se encaixasse a minha volta, impedindo experiências e obstruindo caminhos, que eram vislumbrados à distância e pareciam impossíveis de percorrer. Um momento de hesitação, uma tensão que começa em algum lugar do inconsciente e passa a percorrer cada camada do corpo, incorrendo em um processo em que “O corpo não acompanha a dúvida. Ele é a dúvida” (Greiner, 2010, p. 91).

No início do trabalho com a docência, um dos maiores conflitos se instaurou. Na época, era comum o “discurso” sobre o distanciamento entre teoria e prática, e eu elenquei essa dicotomia como uma das principais causas do meu desconforto com o trabalho docente. Lembro de na adolescência ouvir minha mãe dizer que “o papel aceita qualquer coisa” quando eu lhe narrava uma das histórias que estava lendo, e mais tarde ouvi palavras semelhantes de colegas professores. De fato, a literatura poderia não dialogar diretamente com as situações que enfrentávamos no chão da escola, mas talvez não estivéssemos em contato com a literatura mais adequada, ou simplesmente nos faltavam os subsídios necessários para descontextualizar a teoria e conseguir criar um paralelo com as situações cotidianas, afinal os escritos nascem das experiências de determinada realidade educativa.

É claro que minhas dúvidas são mais antigas do que o início do meu processo enquanto educador. Elas fincam raízes em uma infância em que certos contatos com o mundo público se deram de forma violenta. A sensação de *ser diferente* sempre esteve presente. Ao mesmo tempo que eu pensava de onde esse sentimento vinha, me perguntava se algum dia ele iria embora. Comumente colegas meninos me chamavam de coisas que a minha ingenuidade impedia que eu soubesse o que significava, e por isso eu apenas dava de ombros. Apesar de não saber o que aquilo significava, sentia que era algo negativo pelo tom jocoso que eles utilizavam. O dar de ombros, portanto, era apenas no sentido de não conseguir elaborar aquilo que se passava e tentar mostrar indiferença, quando na verdade aquelas palavras me atingiam diretamente.

Eu sei que minha dificuldade em me adaptar a escola também se deve a isso, a essas relações que iam se estabelecendo de forma deturpada, me fazendo negar aquele espaço, sentir que aquele espaço não era meu ou que eu não deveria estar lá. Até que chegou alguém e, de alguma forma, pareceu me *enxergar.* Uma professora.

A comunidade da Linha Consoladora, onde vivi meus primeiros anos de vida, era acolhedora à primeira vista, mas compartilhava de um problema que acredito que boa parte das comunidades interioranas sofre. Os papéis sociais parecem muito bem definidos, moldados. Se você nasce menino deve usar azul, jogar futebol e “performar” um determinado modelo de masculinidade. Se não cumprir com certos requisitos, você não é homem. Desde muito cedo eu sabia que não me encaixava naquele modelo, e, se eu não era homem, tampouco era mulher, então o que eu era? Os corpos que apresentam comportamentos e sexualidades dissidentes da ordem

estabelecida são constantemente lembrados: você não pertence a esse lugar. Esse é um assunto que tem tomado espaço nos últimos anos, seja no meio acadêmico ou nas mídias, oportunizando uma nova percepção sobre a temática, apesar de estar longe de qualquer naturalização. Porém, para uma criança/adolescente que viveu entre 2000-2010 em comunidades rurais com pouco ou nenhum acesso à internet, as referências chegavam principalmente através da TV, que apresentava personagens caricatos, geralmente cabeleireiros inseridos em um núcleo de comédia, que com frequência eram satirizados e inferiorizados.

Meu pai tinha o corpo moldado pelo trabalho braçal e pelo esporte. Ele tinha um caminhão para fazer fretes, e nos finais de semana, em época de campeonatos, o caminhão se transformava em um meio de transporte. Saía de nossa casa e ia recolhendo as pessoas que se agrupavam na carroceria, até o campo de futebol da comunidade, que ficava entre a escola e a igreja. Era sempre um momento esperado por todos, menos por mim. Havia uma pressão para que eu fizesse as mesmas coisas, as “coisas de menino”, que definitivamente não me atraíam. Essa pressão era também exercida pelo meu pai, que, ironicamente, também me deu uma *Barbie* depois de muita insistência. Sobre sua aceitação só consigo fazer suposições, para o bem ou para o mal, uma vez que o tema sexualidade só passou a ser abordado anos depois da sua partida.

Por ter um comportamento dissidente sentia que isso deveria ser compensado de alguma forma. Precisava ir bem na escola, ser querido e prestativo. Precisava ser dócil. Não que qualquer traço de rebeldia não existisse, principalmente na adolescência, mas era profundamente reprimido. Era errado, principalmente se fosse expresso por mim.

Com o tempo eu passei a compreender as coisas pelas quais os meninos me chamavam na escola. Eles eram insistentes, e pareciam sempre arranjar um novo motivo para provocar, até que, de alguma forma, eu passei a fingir que aquelas situações simplesmente não existiam. Fingi que aquelas situações não existiam porque parecia que era isso que todas as pessoas faziam, colegas, professores, direções. Nada nunca era feito, então talvez era assim mesmo que as coisas fossem.

Na quinta série minha família se mudou, e passei a frequentar uma escola da região urbana de Maravilha. Havia um menino que, frequentemente, realizava provocações, e, quando ele percebeu que as palavras não surtiam efeito algum (ao menos de forma visível), passou para a violência física. Depois de uma dessas

situações, após o intervalo, sentado no corredor da escola, jurei a mim mesmo que nunca mais entraria naquela sala de aula - ao menos, não enquanto aquele menino estivesse lá. A violência foi ainda maior quando fui obrigado a voltar para a sala, sem que nada fosse feito, do contrário teriam de chamar minha família para conversar. Meus pais nunca souberam de nenhuma dessas situações que aconteciam no espaço "escolar".

No ano seguinte houve uma nova mudança, desta vez para Tigrinhos, uma cidade com cerca de dois mil habitantes e que se localiza a pouco mais de 12 quilômetros de Maravilha. Situações que chegavam à violência física nunca mais tornaram a acontecer, apesar de as provocações verbais serem recorrentes. Meu comportamento se tornou cada vez mais contido, e até as fotografias imitando movimentos de *ballet* pararam de ser feitas. "[...] os sentimentos não são apenas sentidos, mas eles fazem sentido, constroem significados", nos lembra Greiner (2010, p. 92), ressaltando que os significados extraídos de nossas experiências são sempre refletidos em nosso próprio corpo - ficam marcados. Que tipo de marcas nos deixam os processos dessubjetivadores? Ao mesmo tempo que esses significados se tornam corporais eles pertencem ao social, pois surgiram de alguma ordem preestabelecida e passam a ser reproduzidos como Verdades (Greiner, 2010). Ao menino que se dirigiu a mim de forma violenta no quinto ano, apesar de todas as vezes que escrevi num diário despejando minha raiva, entendo que ele também fora uma vítima de como o próprio sistema se estrutura. Era repetente, mais velho e maior do que todos os colegas. Suas frustrações eram desferidas em quem cruzasse seu caminho, especialmente se eram pessoas que não representavam nenhum tipo de ameaça, como meninas, meninos afeminados etc. Sua raiva vinha de algum lugar e esse lugar acabava por se tornar seu próprio corpo - suas marcas.

Em Tigrinhos tive a oportunidade de participar do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), que, na cidade, não se destinava apenas ao público prioritário, mas a qualquer criança e adolescente que desejasse participar das oficinas. Eu tinha cerca de onze anos, e me inscrevi nas oficinas de dança, teatro e arte. Foi uma das maiores descobertas da minha vida. Eu parecia, finalmente, capaz de fazer algo de que me orgulhasse em um espaço em que aquilo parecia *natural,* e não uma afronta à ordem natural das coisas. "Para um menino, você dança muito bem", dizia a professora, apesar de eu ser o único menino que participava da sua oficina. Ainda assim, me sentia orgulhoso. Com o tempo, o teatro passou a se tornar

minha atividade preferida. Lembro de morrer de rir fazendo a leitura de um esquete sobre um funeral em que todo mundo estava em vias de descobrir que, na verdade, o defunto estava apenas em sono profundo. Lembro-me de me emocionar com um filme sobre a vida da Virgínia Woolf, que à primeira vista parecia distante da minha realidade, mas que, de alguma forma, me tocou e me fez querer saber mais sobre. Lembro de tentar interpretar Hamlet e ter crises de riso nas cenas com Ofélia, pois tinha dificuldade em enxergar uma menina daquela forma. De todas as memórias, fica a certeza de que ali, naquele espaço que dispunha de poucos recursos, mas muitas possibilidades, graças aos professores das oficinas, eu passei a criar significações - novas leituras de um mundo possível. Outros significados passaram a compor meu corpo.

Esse processo não se deu de forma linear, e apesar dos avanços também houve muitos retrocessos. Após o Ensino Médio, sem saber ao certo como me colocar no mundo, ofereci-me para dar aulas de teatro de forma voluntária na escola de ensino fundamental de Tigrinhos, onde permaneci por cerca de três meses. Logo, a necessidade de me inserir no mercado de trabalho começou a se intensificar. Dar aulas de teatro voluntariamente não era algo útil. Desta forma, comecei a trabalhar em uma empresa como auxiliar de escritório. Trabalhava durante o dia e as noites me dividia entre o curso de magistério e a oficina de teatro do departamento de cultura de Maravilha. Não cheguei a finalizar o primeiro semestre no curso de magistério, e por muito tempo eu acreditei que havia desistido por não conseguir conciliar as duas coisas, mas na realidade não me restou outra opção a não ser renunciar a um lugar que, novamente, era palco de hostilização. Desta vez, as agressões eram causadas por alunos de outras turmas, ainda do Ensino Médio. Era difícil compreender o porquê de meu corpo causar tanto incômodo. A insistência por parte de direções e professores em fechar os olhos, e, simplesmente não fazer nada, novamente naturalizou um comportamento excludente, normalizador. Portanto, escolher entre permanecer naquele espaço ou nas oficinas de teatro, não foi uma decisão difícil.

No ano seguinte, decidido a ingressar em uma graduação, tive como primeira opção artes cênicas. Lembro de muitas pessoas me perguntando com o que eu trabalharia e se aquilo teria futuro, o que me fez realmente questionar minha decisão. Minha relação próxima com a arte, graças às experiências tidas na adolescência, me fez optar pelo curso de artes visuais - era uma graduação mais próxima da minha cidade, e, naquele momento, parecia a melhor escolha. Iniciei o processo de estudos

envolvido em uma área que eu realmente me identificava, sem me preocupar em demasia com o que eu trabalharia, ou se aquilo realmente poderia me dar um futuro estável.

Foi de forma abrupta e inesperada que iniciei meu percurso como professor. Tudo mudou quando a empresa em que eu trabalhava como auxiliar de escritório anunciou falência. Do trabalho, dependia o pagamento da mensalidade da faculdade, portanto, me dedicar somente aos estudos não era uma opção. No segundo semestre, abriu uma vaga para a área de arte na mesma escola em que eu havia estudado um ano antes no curso de magistério. Dificilmente vagas de 40 horas abrem nesta época do ano, e na ocasião isso se deu em decorrência do pedido de remoção de uma professora efetiva para outra cidade. O ano era 2012 e havia um grande *déficit* de professores e estudantes de licenciatura. Desta forma, sem nem ao menos ter realizado teste seletivo, me candidatei para a vaga e fui contratado.

No início da formação e sem experiências, as reproduções de padrões que eu visualizava em meus professores do ensino básico eram comuns, afinal aquela era a forma que eu havia internalizado como “correta”. Ademais, eu estava empolgado para começar a dar aulas - montei *slides* sobre os conteúdos e organizei uma sacola com alguns materiais que eu poderia compartilhar com os alunos. Cheguei mais cedo para que pudesse organizar a sala, e, sozinho, esperei. Os alunos começaram a chegar, se tratava de uma turma de ensino médio. Alguns rostos me pareciam conhecidos, pois no ano anterior eu havia estado naquela escola na condição de aluno do magistério. Agora, retornava para ocupar um novo lugar. Dentre os alunos, havia um menino que prontamente reconheci como um dos rostos que em outro ano havia se dirigido a mim de forma agressiva. Ele se recusou a entrar na sala de aula e sua família prontamente providenciou sua troca de turno.

Desde o momento em que fui provocado a construir o argumento dissertativo a partir das minhas experiências pessoais essa memória veio à tona. Em muitas ocasiões pensei que não seria oportuno, que era apenas mais uma das muitas histórias que se vê em uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade. No entanto, ela tem me vindo como uma das principais experiências sob a qual a dissertação se justifica. Na época, o adolescente que se recusou a entrar na sala de arte, recusou não apenas a participar de uma aula que talvez não lhe interessasse, mas sobretudo, se recusou a compartilhar o espaço comigo, alguém que representava algo distante de sua realidade e valores. O **outro**. Não acredito que sua atitude

poderia se justificar como imaturidade, como me foi feito acreditar na época. Era preciso que algo fosse feito. Era preciso que algum *movimento* se estabelecesse, mas novamente nada aconteceu. Por muito tempo me culpei por não ter *feito alguma coisa* - chamado a família do estudante para conversar, confrontado a direção, assumido uma postura mais afirmativa. Hoje, entendo que é um contramovimento muito maior que eu, um engessamento que exige esforço para se romper. Exige tempo, disponibilidade. Exige entender que a zona de conforto, muitas vezes, é o próprio desconforto.

A segunda pele, espessa demais, imobilizou não somente a mim, mas também a escola. Assim, o lugar que deveria ser espaço do cuidado, do encontro com o **Outro**, da experiência e diversidade, deixa de ser. A escola se desescolariza e passa a reproduzir padrões, a modelar os sujeitos que nela estão inscritos, deixando de ser um espaço compartilhado que possibilita o movimento. Só há uma forma de ser possível. Alguém que ouse levantar assuntos que busquem abrir brechas na norma vigente não o faz através da linguagem, mas sim do *ruído*. Não há utilidade em contrapor o que já está naturalizado. O ruído incomoda, desconforta, confronta. O ruído possui contornos definidos por aqueles que sempre detiveram o poder de falar (Larrosa, 2014).

A solicitação para a troca de turno por parte da família, talvez sob algum outro pretexto, bem ou mal representa o tipo de cuidado exercido pela família, um cuidado que se dá a partir de valores próprios e que podem não estar articulados com o mundo plural. O cuidado exercido pelo escolar, por outro lado, deve suspender temporariamente a família e a sociedade, se caracterizando, essencialmente, como um espaço que só acontece quando compartilhado com o **outro**, com o diferente - um espaço que se dá através da pluralidade, na criação de um espaço mundano. Afinal, “O outro existe antes de mim" (Biesta, 2013, p.193).

Agora tenho o distanciamento do tempo e a oportunidade de articular essas palavras, de elaborar essa experiência. A despeito de todas as dúvidas, me vem a certeza de que meu corpo-professor foi se constituindo em cada uma das trocas que as experiências educativas me possibilitaram. Trocas que se estabeleceram tanto no fortalecimento da minha subjetividade quanto para a dessubjetivação, para a normalização de um corpo que simplesmente não cabia naquele molde. Esses processos me fazem lembrar que a formação de professores está para além do trabalho exercido em um curso de graduação ou em especializações, exigindo-nos

presença e a constante abertura para o que é **outro** - inclusive para o **outro** que reside dentro de nós mesmos. Essa certeza vem de uma necessidade de inventar uma prática e uma forma de existir dentro de determinado espaço, sem que para isso se precise negligenciar histórias de vida e traços plurais de identidade, mas que eles sejam usados como potências de vida e criação, nos estimulando a olhar para além dos muros que nos cercam - à vislumbrar caminhos outros, e acreditar que é possível alcançá-los, criando um movimento para que possamos criar nossa própria obra pedagógica, resistente e significativa.

Essa ideia de educação deve ser perspectivada não no sentido de criar idealizações inalcançáveis, o que poderia tornar mais aguda a crise teórico-metodológica, mas de inspirar ações para que se mobilizem esforços em sua direção. Ações que devem ser pensadas a partir da consciência do lugar que ocupamos, social, cultural e economicamente, da força e potencial humanizador que a educação é capaz de edificar.

O título desse ato faz referência direta à 35ª Bienal de São Paulo com projeto curatorial assinado por Diane Lima, Grada Kilomba, Hélio Menezes e Manuel Borja-Villel, cujo conceito gira em torno da ideia de movimento - um movimento que se dá a partir de uma zona de conflito, de confronto, de tensão. Como corpos em movimento são capazes de coreografar o impossível dentro do possível?

> (...) impossível é determinar um limite, o impossível. Ele também implica que alguém decide o que é possível e que é impossível. Implica uma hierarquia de poder que se dá por muitos modos incluindo por nascimento, por suposição… e coreografia é o oposto, de certo modo coreografia implica em criar espaços, criar tempos nos quais as regras, as possibilidades se vão conformando, se vão descobrindo (Manolo Borja, curador da 35ª bienal, em entrevista à revista Claudia, 2023).

As coreografias que se busca inventar para a prática educativa se articulam através do conceito de performance. Em contraponto à ideia de performatividade, que molda o humano a partir da máquina, a performance aproxima-se da manifestação humana da presença. Biesta (2013, p. 56) argumenta que “[...] nos tornamos presença por meio de nossas relações com os outros que não são como nós”, em momentos em que somos convidados a agir no mundo. A condição para que essa ação se qualifique é a de que ela seja possível também para o **outro**, ou seja, que estejamos numa condição de igualdade de possibilidades para inaugurarmos novos começos em um mundo “[...] povoado por outros iniciadores, um mundo de pluralidade e diferença” (Biesta, 2013, p. 75).

O texto buscará dialogar com a perspectiva da filosofia da Diáspora, numa recusa em alicerçar ações em um ideal de futuro e de sujeito, mas que nos provoca para a recusa em ficar parado, fazendo com que nos movimentemos no que Picoli (2021, p. 196) identifica como “Diagonal do Agora”, conectados ao tempo presente e abertos para a outridade, mantendo dentro de nós viva a esperança da possibilidade de um futuro em que as injustiças sociais não terão mais a última palavra, um futuro onde não incorremos na barbárie em ciclos não superados que se repetem. Picoli (2021, p. 255) caracteriza a Diáspora como:

> (...) uma dimensão estética que exige um posicionamento ético de partida, o qual estabelece, aproximando-se sobremaneira de Adorno e Arendt, que ainda há pelo que lutar, ainda há um mundo para amar, ainda há o outro e que “eu” não sou mero eco da relação de poder contingente e dinâmica. “Eu” ainda posso ser um Ser.

É este o caminho que buscarei percorrer ao longo do processo investigativo, me permitindo a vulnerabilidade de vez ou outra me perder para retornar com uma nova percepção, lançando luzes para cantos que antes fui incapaz de explorar. Me permitindo ser tomado pelas dúvidas, mas estabelecendo limites para que elas não mais se transformem naquela massa amorfa que se lança em todas as direções, me fazendo duvidar de quem eu sou de maneira que bloqueie movimentos na direção de novas experiências e pensamentos.

Alice se depara com uma porta muito pequena, semelhante a uma toca de rato. Para conseguir passar por aquele espaço é necessário que ela diminua de tamanho, e para isso bebe o líquido de uma garrafa em que se lê “beba-me”. Após ingerir o líquido, assim se faz. Porém, diminuiu tanto de tamanho que já não alcança a chave da porta que está sobre a mesa. Na esperança de crescer novamente abocanha um bolo onde lê-se “coma-me”. Acaba por espichar tanto que mal consegue ver seus pés. Com um corpo distorcido, ela chora. É acometida por uma profunda sensação de que não deveria estar ali, que tem de encolher e se espichar e mesmo assim não consegue se encaixar, por mais que se esforce. Em educação, essa cena pode ser uma analogia para os que chegam à escola: Alice é aquela figura dissidente que parece deslocada, estranha. Para passar pela porta precisa ser “modelada”, esticada, diminuída, desfigurada. A este processo estão subjugados não apenas estudantes, mas também professores, que já internalizaram esses valores e agora os ensinam como Verdades. Já parecem incapazes de lidar com aquilo que questiona a ordem estabelecida, com aquela linguagem que é um “ruído”.

A história de Alice não se basta nessa cena - para além daquela porta estreita existe todo um mundo, especialmente composto por criaturas excêntricas, os **outros**. Depois das lamentações e da “lagoa de lágrimas”, há a virada de chave em que ela passa a se perguntar: *por quê não*? Em algum momento ela compreende que precisa atravessar esse outro mundo para que possa atingir o seu propósito e isso só será possível através do contato com as criaturas que nele habitam. A partir daí, Alice se vê coreografando uma nova forma de existência, que, aberta a alteridade, a faz pensar que raríssimas coisas são realmente impossíveis. É nessa postura alteritária que o Eu ético é capaz de surgir, num momento em que o ser humano possa efetivamente aparecer como outro, e não como mero eco de relações hierárquicas e excludentes. Somente assim, nos lembra Gur-Ze’ev (2002, p. 92) “[...] o Eu é insubstituível”, num movimento em que se torna responsável não apenas por si mesmo, mas também pelo **outro**, mantendo aberto o espaço para que novos inícios possam vir ao mundo.

Essa virada de postura, como visto anteriormente, se dá em duas esferas principais. A primeira é política, pois evoca um potencial de resistência ao comportamento modelado ao se abrir para um novo começo, ao se permitir entrar em contato com o desconforto que a exposição ao outro incorre. Esse novo começo, é importante pontuar, não se dá somente no momento de nosso nascimento, mas segundo Arendt (2022), inauguramos algo novo a cada vez que nos propomos a agir de forma responsável. A segunda esfera é epistemológica, pois nos provoca para as possibilidades de ser e estar no mundo, reconhecendo mecanismos que nos modelam, mobilizando conhecimentos para mover as fronteiras do (im)possível. Um conhecimento que, através da filosofia da diáspora, está aberto à atividade imaginativa, sensível e profanadora. Esses elementos podem ser mobilizados para se pensar uma base que sustente os movimentos de seres humanos únicos e irrepetíveis em um mundo que os quer modelados. Um mundo que constantemente nos estica e diminui para fazer com que possamos nos encaixar nos espaços, paralisando, com um excesso de peles, qualquer movimento que se apresente fora da norma.

Pensar sobre o significado da postura ética e estética do corpo-professor em um cenário de educação modeladora é também olhar para os processos modeladores pelos quais Alice passou, e perceber como isso a levou a uma mudança de postura. É olhar para os movimentos de Maikon e perceber como aquela segunda pele faz parte de nossos corpos, e como é importante nos livrarmos de parte dela, por mais desconfortável e desafiador que isso possa ser. Maikon K nos faz perceber que nosso

corpo é tudo o que temos, e enquanto ele se movimenta torna-se ponte entre o material e o imaterial, entre formas de vida que nos são estranhas e diferentes. Ao refletir sobre o ofício do artista, Maikon K (2016, p. 164) aponta que “Sua condição é um paradoxo: sua busca é extremamente pessoal, mas só ganha sentido quando compartilhada. É no outro que seu trabalho precisa viver”. E assim se estabelece também o ofício do professor. O artista não se apresenta, mas está presente. À esta presença também se inclina o professor. Inseridos numa perspectiva modeladora essa assunção de postura não está dada à normalidade, uma vez que constantemente somos tirados de nós mesmos. Para que isso seja possível é preciso arranjar meios de nos inventarmos.

4.1 CENA I - CORPO-MOLDE

A prática da educação modeladora se apresenta como uma abordagem perigosa, pois consegue se adaptar aos discursos mais progressistas e libertários, ao impor determinada forma de ser humano. Consegue envernizar-se para assumir “discursos” que ao fim acaba por não cumprir, ou mesmo inviabilizar. Por sua flexibilidade e capacidade de adaptação em diferentes contextos e práticas, a educação modeladora se justifica como a principal alternativa para uma educação em cenário neoliberal, uma vez que cumpre com princípios que lhes são inerentes: naturalização das desigualdades, culpabilização do indivíduo, ideal de flexibilidade, empregabilidade e empreendedorismo. Picoli (2021) observa que o que faz com que perspectivas como a pedagogia crítica acabem por incorporar aspectos da educação modeladora, apesar de politicamente se colocarem contra qualquer preceito instrumentalizador e tecnicista, não se resume apenas na edificação de um ideal de sujeito a ser atingido por todos. Para além disso, acabam por introduzir “[...] um conjunto significativo de valores tomados como dignos, relevantes, valiosos, indispensáveis, e, em contrapartida, sustentam a irrelevância, inutilidade, dispensabilidade de outros valores” (Picoli, 2021, p. 197).

Uma vez que se estabelecem e se reproduzem os valores a serem atingidos, ao passo que outros são negligenciados, é preciso criar uma régua avaliativa em cujas medidas todos devem se encaixar, compondo dispositivos capazes de promover a dessubjetivação. O Eu esconde-se na sombra de uma educação enquanto molde, impedindo que floresçam subjetividades capazes de novos começos, instituindo aí o

que Picoli (2021) nomeia como “não Eu”. Um eu que, sufocado pelo excesso de peles que se acomodam sob seu corpo, é impedido de movimentar-se. Os valores, princípios e normas instituídos como válidos por um mundo velho que se impõem ao novo, um mundo politicamente conservador, enrijece articulações possíveis de autenticidade. Gur-Ze’ev (2002, p. 89) aponta que “Quanto mais eficiente é a educação modeladora hegemônica, tanto mais apaixonadamente as pessoas se agarram às algemas que as impedem de ser o que poderiam vir a ser [...]”. Em outras palavras, a educação enquanto molde torna os indivíduos subservientes a ela, entusiastas de uma ordem discursiva que os impede de acontecer. Uma ordem que continua a inserir sob seus corpos camadas de pele que não servem mais, mas que estão dadas a normalidade, a ordem natural das coisas - essas peles vão se ajustando onde efetivamente deveriam estar.

> O empreendimento educativo normalizante, que enfatiza conhecimentos e negligencia pensamento, promove um processo de tecnificação da vida, de rotinização perversa das relações com o outro e consigo mesmo, de normalização do comportamento e adequação ao que é admitido como única possibilidade válida (Picoli, 2021, p. 228).

Tendo em mente a impossibilidade de uma escola instruir sem ao mesmo tempo educar (Arendt, 2022), cabe questionar quais as marcas que uma educação modeladora é capaz de deixar nos corpos que a ela estão submetidos. As marcas que se busca evidenciar não são aquelas próprias do ato de viver, nem tampouco da violência transcendental de que trata Biesta (2013), que confronta nossas identidades com um mundo diverso, fazendo-nos sair de uma zona confortável e construindo nossa formação como seres humanos únicos e irrepetíveis. As marcas de uma educação modeladora são percebidas, sobretudo, pelo nosso enrijecimento, pela mecanização das relações e pelo direcionamento a um comportamento tido como “normal”. Esse processo é perverso, pois constantemente inviabiliza a autenticidade de corpos e relações. Inviabiliza existências, que, não pertencentes à norma vigente, acabam tendo suas histórias negligenciadas, fazendo desmoronar possibilidades do que poderiam ser.

O mais perverso disso tudo é que se trata de um processo que está dado à naturalidade, como se assim devesse ser. Preconceitos, violências e segregações são reproduzidos, pois foi essa ordem que se estabeleceu em um mundo desigual. É isso que está apreendido pelos corpos, perpetuando esses padrões sem que faça uma pausa para pensar no que isso implica, o que isso significa. Desta forma, “Uma escola

que só instrui e que, portanto, não provoca o pensamento não possibilita ao indivíduo as condições para que possa refletir sobre o sentido de suas atitudes, sobre o sentido dos conhecimentos que adquiriu" (Picoli, 2021, p. 229). É uma educação que não chama à responsabilidade pelo outro e pelo mundo, mas para a reprodução de uma norma.

Para que uma educação que busque provocar o pensamento seja possível, antes disso, é preciso que ao corpo-professor seja oportunizada essa experiência, esse momento para pensar e problematizar sua própria prática, comportamentos e o mundo em que está inserido. Olhar e prestar atenção ao presente. Assumir essa postura é tarefa de uma vida, num caminho árduo de percorrer. Nenhum curso de graduação ou especialização é capaz de dar conta da totalidade desse escopo, pois sempre há algo novo para se perceber, um aspecto diferente de nossas relações e de nosso próprio corpo que nos salta aos olhos e nos faz questionar de onde isso veio. Apesar dessa ideia perpassar ao exercício acadêmico e ao conhecimento científico, ela não se basta somente aí, exigindo ao corpo-professor um alerta constante para as formas com que o sistema neoliberal se utiliza da educação modeladora para domar seus corpos. Masschelein e Simons, (2013, p. 140) oferecem uma visão sobre esse corpo domado, que deve se ajustar segundo as normas de um profissionalismo gerencialista:

> Um perfil profissional, portanto, funciona como um instrumento para avaliar, ajustar e desenvolver o profissionalismo do professor, por um lado e, por outro, como o ponto de partida para determinar as competências básicas (na forma de resultados de aprendizagens finais) esperadas de jovens professores recém-saídos da formação de professores. Esses perfis e competências colocam um chicote na mão do governo, que é usado para domar não só a escola, mas também os professores experientes e novatos. Domar em nome das exigências atuais do mercado, do consumo ideal e da empregabilidade.

Domar em nome da empregabilidade e do empreendedorismo implica na responsabilização de cada indivíduo para se tornar empregável ou criar suas próprias oportunidades. O foco é desviado da palavra emprego, por exemplo, porque ele não diz respeito diretamente ao indivíduo, mas à forma com que o sistema se estrutura. É necessário moldar e responsabilizar os indivíduos e não o sistema no qual eles se inserem. Um professor cuja formação (e aqui entende-se formação não apenas como graduação ou especialização, mas também seu percurso enquanto aluno da educação básica e as formas com que foram se estabelecendo suas relações com o outro), passou por essa modelagem que encampa um ideal de ser humano que não

dá conta da pluralidade que configura a contemporaneidade, pode facilmente incorrer no discurso que reproduz e perpetua modelos hegemônicos. A educação limitada a essa esfera passa a se tornar uma prestadora de serviços, tendo no professor a figura que deve atender a demanda e prestar conta de seus resultados. Comumente esse corpo exige uma postura de produtividade de si e dos alunos, mesmo que não se saiba ao certo o sentido do que se faz. Um fazer repetitivo, que se reproduz de forma mecanizada e que não deixa espaço para o pensamento, que se configura como um tempo-espaço adequado para elaborar o que essas reproduções significam, problematizá-las e iniciar movimentos de resistência.

A própria responsabilidade, segundo Masschelein e Simons (2013), assume a sua forma domada. Agora, o professor deve ser responsável para manter em dia sua prestação de contas, que pouco dialoga com suas próprias necessidades e dos estudantes, mas com as exigências do deus mercado que assume todas as esferas de nossas vidas, que está em todos os lugares o tempo todo. Essa responsabilidade domada dificulta a suspensão do tempo-espaço na criação da forma escolar, pois está preocupada com a funcionalidade do percurso para se atingir objetivos predeterminados. A responsabilidade pedagógica nesta perspectiva desaparece.

Desta forma, formar professores não implica somente em incutir em seus corpos um conjunto de competências e habilidades, mas sobretudo fomentar a tomada de uma postura, que se dá de forma ética, estética e responsável. Uma dupla responsabilidade, pelo **Outro** e pela manutenção do mundo (Arendt, 2022). Nessa perspectiva, Loponte (2005, p. 94) aponta:

> [...] penso na possibilidade de uma formação docente que vá bem mais além da busca insana por “competências” ou pela figura cristalizada desta “professora competente” ou até mesmo de uma “professora pesquisadora”. Ainda estão lá na escola professoras que esperam com ansiedade por receitas de “salvação”, que alguns especialistas iluminados lhes mostrem o caminho da entrada da caverna e de toda a verdade para a docência. Elas ainda acreditam que ensinam “verdades” e que devem ensinar que todos os telhados das casas são vermelhos, as árvores são verdes e que jamais os gatos podem ser azuis.

Loponte (2005) escreve especificamente sobre a formação de professores em arte, mas sua pesquisa pode ser descontextualizada a fim de refletir as formações de modo geral, em que os corpos são inseridos em um processo de sujeição que não se preocupa com a subjetivação dos indivíduos. Responsabilidades pedagógicas são sequestradas em prol de uma subserviência aos interesses mercantis e à manutenção de uma norma naturalizada, que nos imobiliza para criar formas de agir sobre o

mundo. O retrato narrado por Loponte (2005) é de um corpo domado que já se vê incapaz de criar, de *experienciar* através da sua prática pedagógica. Na ausência da experiência, torna-se dependente do conhecimento de manual, reproduzindo estereótipos como verdades universais. É um corpo limitado pelas fronteiras do (im)possível, que, por debaixo das camadas de pele que se acumulam, guarda uma história de vida única e singular, cuja formação talvez não lhe tenha oportunizado momentos para que pudesse vir ao mundo.

Para Masschelein e Simons (2013), o ato de vir ao mundo incorre na abertura de mundos outros, no sentido de não se restringir à modelos hegemônicos, abrindo brechas que possibilitem a reivindicação - a invenção -, de uma responsabilidade que seja pedagógica e não instrumentalizada. Uma responsabilidade que possibilita a suspensão do tempo e, por consequência, a profanação dos dispositivos modeladores. Desta forma, os alunos podem ser convidados a povoar um mundo que está para além de seus desejos imediatistas, um mundo que está para a formação de interesses. “Isso é possível justamente porque o próprio professor demonstra interesse, incorpora-o, e lhe dá tempo para se desenvolver - e agindo assim aperfeiçoa a si mesmo. Este é o lugar onde a responsabilidade pedagógica está situada” (Masschelein, Simons, 2013, p.145). Para os autores, esse interesse tem relação com o amor que o professor nutre em relação ao seu componente de estudos, aos seus alunos e às relações que estabelecem dentro da escola através da diferença. Um amor que, dentro da lógica neoliberal, não cumpre nenhum papel, mas que se torna fundamental para significar e inspirar o fazer docente. Os autores apontam para o desafio de se inventar um processo de formação que enfatize o amor e o cuidado do professor consigo mesmo. No encontro com esse corpo-professor o aluno poderá estabelecer seus próprios interesses com o mundo.

Desta configuração podem surgir corpos menos assujeitados à norma, capazes de inventar novas práticas, novas maneiras de estar no mundo, novos “Eus”. É importante evocar uma dimensão de liberdade aqui, pois estabelecemos o início de um movimento para desfazer-nos dos excessos de pele que nos imobilizam. Em Arendt (2022, p. 231) encontramos que a liberdade não diz respeito ao direito de fazer o que lhe dá vontade, ao seu bel prazer, mas de “[...] chamar a existência o que antes não existia”. Portanto, um fazer educativo que resiste à educação modeladora necessita de uma dimensão libertária que se legitima no corpo-professor, para que ele possa inventar uma prática disruptiva. Nesse sentido, Biesta (2013) contribui ao

apontar que a liberdade não se basta em uma vontade interior individual, mas que necessariamente depende do âmbito público, atrelada a ideia de ação e novos inícios, não de soberania. Em outras palavras, a liberdade se estabelece na ação, na capacidade dos seres humanos de inaugurar novos inícios, ao mesmo tempo que reagem aos inícios do **Outro**. Por se estabelecer através da ação e do encontro com o **Outro**, Arendt (2022, p. 234) relaciona a liberdade com as artes performáticas:

> Os artistas performativos - dançarinos, atores, músicos e o que valha - precisam de uma audiência para mostrarem seu virtuosismo, do mesmo modo como os homens que agem necessitam da presença de outros ante os quais possam aparecer; ambos requerem um espaço politicamente organizado para sua "obra", e ambos dependem de outros para a performance em si.

Biesta (2013) acrescenta que o espaço em que a liberdade pode aparecer é o espaço da presença, é o momento em que novos inícios vêm ao mundo. "Podemos pensar, a partir daí, em uma "arte da docência", que é de certa forma desobediente a regras pré-determinadas, e inventiva na criação de novos modos de docência menos normalizados?" indaga Loponte (2005, p. 93), apontando para a necessidade de se estabelecer novos modos de subjetivação para a docência. Entre os muitos caminhos possíveis, a autora reflete sobre as possibilidades do que chama de "docência artista", num momento em que a prática educativa se aproxima da "invenção-artista", constituindo um corpo inquieto, que se movimenta e trabalha em processo, num exercício constante de inventar a si mesmo.

4.2 CENA II - CORPO-FRESTA

> *O corpo é meu início. Matéria prima desconhecida. Desprogramar essa amálgama de hábitos, educação e crenças. Adentrar seu instinto, memória, conhecimento e potência. Vibrar suas camadas. Carne elétrica, sólida, atômica. Genoma de metamorfoses. Humano por um instante. Todas as coisas agora. Descobrir até onde esse corpo vai, até onde toca.*
>
> *Conceitos e ideias precisam encarnar.*
>
> *(...)*
>
> *Corpo-fresta. Lugar de passagem.*
>
> *(...)*
>
> *Açougue de todas as certezas.*

- *Maikon K.*

Para Agamben (2009, p. 25), o fato de pertencermos ao tempo atual não é o suficiente para que sejamos contemporâneos, mas sim a assunção de determinada postura, pois contemporâneo “[...] é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para perceber não as suas luzes, mas a escuridão”. O autor define o nosso tempo como especialmente iluminado - constantemente somos ofuscados por luzes que nos impedem de entrar em contato com a escuridão. Se trata de um processo que nega a existência da escuridão, em um estado de cegueira e torpor que minimiza problemas sociais, colocando-os em um lugar de indiferença; “Penso que não cegamos, penso que estamos cegos, cegos que vêem, cegos que, vendo, não vêem” (Saramago, 2003, p. 310). Essa cegueira é direcionada para aquilo que não me diz respeito diretamente, portanto, para aquilo que é outro. Nessa perspectiva, estar no mundo é como entrar em uma sala de espelhos excessivamente iluminada, onde não importa para onde se olhe, a única coisa que se vê é o próprio reflexo (Picoli, 2021). É um mundo que já deixou de ser em seu sentido plural. É um eu que é impossibilitado de acontecer, pois depende da existência do **outro**. Assim: “[...] a tarefa dos contemporâneos do seu próprio tempo é a de quebrarem os espelhos; libertarem-se da iluminação perfeita da sala” aponta Picoli (2021, p. 38), movimentando-se na direção de um Eu enquanto possibilidade, e não como um modelo definido a priori. Esse movimento exige que saiamos do centro do mundo, para que o mundo não deixe de existir, para que a diversidade permaneça como princípio fundador de existências humanas e sensíveis. Para que possamos, efetivamente, compartilhar de espaços sem que se precise construir modelos identitários hierárquicos e excludentes.

Assumir essa postura é parte fundamental da constituição do professor-artista, uma figura que passa a performar a “docência artista” (Loponte 2005), que está inserido e preocupado com a formação estética de seus estudantes, ao mesmo tempo que encara a si mesmo em constante criação: nunca estaremos prontos. Isso é parte da constituição da existência humana e não deve ser encarado como uma pressão, pois o discurso neoliberal de forma eficiente se apropria desse discurso para impor ao professor a necessidade de uma formação que não tem fim. Em Berté (2018, p. 351) encontramos que essa percepção artista em relação a vida e as coisas do mundo nos possibilita a constituição de diferentes formas de subjetividade, podendo ser realizável

“por todo aquele capaz de questionamento ético”. Uma postura questionadora que só pode começar através da educação para o pensamento e para a promoção de valores humanos, na recusa do assujeitamento às formas de vida dominantes e de um comportamento tido como “normal”.

Recusar a naturalidade do que se impõe significa resistir às forças opressoras de um passado que busca definir quem somos e quem podemos ser. Significa se dispor a tatear no escuro, apesar do desejo em percorrer trajetos iluminados e bem definidos. Desta forma, pode-se constituir “modos de se pensar-fazer uma (est)ética da docência hoje, na qual a autonomia criadora, o inconformismo com padrões socioculturais fascistas, a atuação artística e social e o princípio arte e vida embasam as relações de ensinar-aprender” (Berté, 2018, p. 365). Essa ética docente para a qual o autor nos convida a pensar, para a qual Loponte (2005) também nos provoca a partir da proposição da docência artista, encontra legitimidade em uma postura *contraeducadora*:

> Uma educação que oferece violência transcendental, que abre e mantém abertas as portas para a novidade que cada nascimento para o mundo (natalidade) pode oferecer, que resiste à perversidade da normalização de indivíduos e da rotinização instrumental das relações, que deseja o outro como companheiro para compartilhar o mundo, que reconhece dignidade em seu sofrimento e em sua alegria, que trata a questão de *quem* é o Ser do ser humano de forma radicalmente aberta, que é responsável pelo mundo e pelo novo, que se manifesta pelo amor a todas as manifestações de vida (bíos) humana, é uma contraeducação (Picoli, 2021, p. 268).

Assumir esse campo discursivo diz respeito a colocar-se contra a educação modeladora em suas mais criativas formas, desde as perspectivas escancaradamente alinhadas aos desejos do mercado, quanto àquelas práticas que se envernizam em discursos libertários, mas em seu cerne ainda habita um modelo ideal de ser humano, mantendo fechadas as brechas para um mundo plural (Picoli, 2021). Essas formas mais criativas de manifestação da educação modeladora exigem atenção para entender como as coisas se articulam ao enunciar algo cujos limites já estão bem definidos pelo (im)possíveis.

Guilherme, Giraffa e Martins (2018) apontam para a ideia de não rejeição das epistemologias ocidentais, e, portanto, as epistemologias dominantes. No entanto, ressaltam a importância de não nos dobrarmos a elas como valores universais e unívocos. Para os autores, existem lacunas entre as diretrizes dominantes e suas interpretações. Seriam nessas lacunas que a contraeducação se estabelece como uma oportunidade criativa para se pensar diferentes práticas, postuladas em uma

atitude verdadeiramente crítica. “A contra-educação (sic) quer que fiquemos em constante perspectiva de exílio, como alguém sem lar que desafia a falta de significado das verdades, dos valores e dos prazeres” (Guilherme, Giraffa e Martins 2018, p. 51), e portanto, num movimento constante de construção dialética que dá força a abertura de espaços criativos e profanadores. Em linhas gerais, a postura contraeducadora se dá ética e esteticamente, uma vez que nos exige preparo para lidar com o potencialmente novo sem anular subjetividades, sem encampar um ideal de sujeito e ser humano. Nos coloca em um lugar de resistência ao provocar para o pensamento e para a recusa da mensurabilidade da existência humana e da própria educação, abrindo uma fresta em um corpo-molde para que o ser possa acontecer.

A contraeducação se apresenta como uma potente tentativa de se viver junto, num movimento que articula o pensamento com a ação e a relação **Outro**/Eu de forma a superar a ideia de tempo enquanto progresso (Picoli, 2021). “Isso significa ser contemporâneo do seu próprio tempo; isto é: olhar para as luzes ofuscantes da máquina de prazer do Agora em que estamos e mover-nos na Diagonal entre o que não queremos mais e o ainda-não. Significa acontecer” (Picoli, 2021, p. 272).

A figura do professor-artista e do contraeducador se encontram no ato de profanar, de restituir ao uso humano àquilo que lhe havia sido retirado. Suspendem o tempo produtivo e o próprio mundo do trabalho, num chamado a habitar o agora, ser presença, prestar atenção. Essas figuras habitam a escola, mas não apenas ela. Habitam também o mundo e com ele se importam. Ao fomentar o espaço escolar se protege a criança e o mundo, que se bifurca em mundos outros. Não há somente aquele mundo que a criança conhecia quando chegou na escola, e por isso ela entende que aquele espaço de onde vem já não a determina, não define quem ela é e para onde ela deve ir. A partir do encontro com o professor, os colegas e a matéria de estudo, ela tem a oportunidade de questionar e renovar o mundo (Masschelein, 2021), inventar um caminho totalmente novo e nesse percurso inventar a si mesma. Masschelein (2021) observa que o professor é umas das figuras que faz a escola, e num contexto de educação a distância (forçada, por uma condição pandêmica, mas que continua a avançar com a força do mercado), nos damos conta da importância da voz do professor para comunicar o mundo através de sua autoridade. “A força da voz do professor é que ela torna algo ‘presente’ em sentido forte, que ela o constitui (convoca) como realidade compartilhada e, portanto, *engendra* uma presença ou uma atenção compartilhada” (Masschelein, 2021, p. 41). Para o autor esse é um processo

que requer exercício, mas também experiência, abertura para ouvir os ecos que o mundo deixou em nossos corpos e mentes. Assumir a postura de professor e, com sua voz, preencher os espaços de uma sala de aula, exige a consciência de que o espaço natal dessa voz é o corpo e sua relação com o mundo plural.

O corpo é meu início**,* afirma Maikon K em seu texto-conceito para a exposição Terra Comunal (2016). E assim acontece com todos nós, independentemente de ocupar um espaço artístico ou não. O corpo e sua sensibilidade são uma condição humana, assim como os processos de assujeitamento pelos quais ele é submetido, especialmente aqueles que pertencem a grupos minoritários ou de vulnerabilidade social. É o corpo nossa matéria prima, que pelo excesso de peles e hábitos já se tornou desconhecido. E desconhecido o corpo desconhecemos tudo (Leminski). Loponte (2005) encara a escrita de si como forma de resistência às forças dessubjetivantes, como subversão aos modelos hegemônicos, e por isso capaz de impulsionar uma docência artista. Subverte a ordem estabelecida, pois faz pensar sobre quem somos, quem acreditamos ser, quem desejamos ser. Faz desvelar nossas marcas, vulnerabilidades. Nos aproxima uns dos outros na medida em que conhecemos suas histórias. Escrever sobre si não é produtivo, portanto, se caracteriza como um dispositivo capaz de ***desprogramar essa amálgama de hábitos, educação e crenças. Adentrar seu instinto, memória, conhecimento e potência.

> Somos feitos dessas palavras, desses discursos, das imagens que afetam nossos olhos, da trama única que cada um traça para si mesmo - uma rede, uma colcha de retalhos desordenada, uma história descontínua, não-linear. O espaço de nossa formação não é um espaço tranquilo, apaziguado, previsível, mensurável.
> Do que é feito o “eu”? (Loponte, 2005, p. 117).

Conhecer a linguagem que nos constitui e o conjunto de verdades que carregamos nos possibilita pensar uma linguagem outra, fazendo ruir o que já não serve mais. Possibilita iniciar um movimento que fará a carne pulsar, criando as primeiras fissuras em uma camada que, apesar de rígida, não mais nos definirá. ***Todas as coisas agora. Descobrir até onde esse corpo vai, até onde toca. Conceitos e ideias precisam encarnar***, precisam ser experienciados, vividos. Precisam de um corpo-fresta, de um lugar aberto para a incerteza. Em outras palavras, essa linguagem que se reivindica para o fazer docente precisa de um corpo em que possa marcar seu início. Um corpo que passa a se tornar consciente do processo de homogeneização que move esforços “[...] para a erosão do seu pensamento, para o

esvaziamento da sua subjetividade" que contribuem para um comportamento "[...] mais obediente, mais estereotipado, mais precário, mais intercambiável e mais prescindível" (Larrossa, 2021, p. 152). Dessa consciência, desse *pensamento*, nasce a força que fará o corpo vibrar suas camadas, que o fará se despedaçar e se reconstruir constantemente. Nasce um início, a percepção de que verdades absolutas já não lhe cabem. Um corpo que passa a se tornar **Açougue de todas as certezas***.*

> O corpo implica primeiramente consciência de si. Essa só se dá através do outro. O Outro, espelho distorcido e inalcançável, me torna sabedora de mim mesma. É através do outro que me conheço, me conheço como diferente e construo minha particularidade a partir dessa diferença, me torno sujeito único [...] (Medeiros, 2005, p. 165).

Perpassando a escrita de si, desenvolvemos um conhecimento que não é instrumental e mensurável, mas que contribui para nossa formação ética e estética. A arte, dentro dessa perspectiva, não é entendida em termos teóricos ou metodológicos, mas como uma dimensão da formação (Momoli; Storck; Loponte, 2017). Os autores apontam para a assunção de uma postura docente em cujo cerne se centre o pensamento que pode ser provocado através da arte. Portanto, ao se refletir sobre a obra de Maikon K no presente escrito, não se busca desenvolver uma proposta específica para o campo do ensino da arte, mas de analisar possíveis formas de ler a educação, ao passo em que se pensa outros modos de fazê-la. A performance é escolhida dentro do espectro da arte atual, pois:

> A arte contemporânea é um território de possibilidades contra as forças objetificantes e homogeneizantes, ela não segue padrões, modelos e normatizações, transpassa os limites do eu e do outro, nos mostra mundos e modos de vida que escapam à reflexão e ao conceito, deixando aparecer algo que ainda não existe ou não havíamos pensado (Morais, 2023, p. 122).

A linguagem da performance nos confronta com esse corpo que havíamos esquecido. Esse conjunto de carne e sensações, que parecem descartáveis para um corpo-máquina. O movimento que nos faz pensar sobre esse processo inicia no artista, perpassando sua obra e encontrando o público num espaço que faz do tempo um elemento estético. Um tempo em que, atento, o público é convidado a deixar do lado de fora a mensurabilidade das horas e da produção, concentrando-se em uma única coisa, aquela coisa que está acontecendo de forma compartilhada entre os corpos presentes.

O espaço escolar também se configura como esse território capaz de evocar uma outra relação com o tempo. Segundo Masschelein e Simons (2014, p. 36) "A escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói tempo livre, isto é, na

medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando assim uma brecha no tempo linear". Um momento em que a criança e o adolescente estão desvinculados das pressões sociais e das exigências familiares, podendo se conectar ao tempo presente na condição de alunos que estão sob a responsabilidade de um professor, que é convidado a assumir uma postura ética em relação ao chamado do **outro**. Pensar nessas características do escolar não se trata de construir um cenário idealizado, mas identificar aspectos que possam tornar a escola um espaço significativo para que os novos possam vir (e verter) ao mundo (Larrosa, 2018).

> Ou seja, o desafio, para a educação, é o de abrir a brecha para o *tornar-se,* para que o Ser único e irrepetível - cuja inscrição nos assuntos humanos dá-se de forma definitiva e irreversível por meio da ação -, a abertura para que cada ser humano possa vir a Ser - possa acontecer. Tornar-se presença, ser um Ser, um *quem,* é um acontecimento (Picoli, 2021, p. 242)

Pensando em como a linguagem nos constitui, nesse momento do texto cabe deslocar o conceito de performance, como resistência à ideia de performatividade, eficiente dispositivo neoliberal capaz de assujeitar o humano em nome da máquina. A performance, em contrapartida, se estabelece na autenticidade das relações, capaz de fortalecer subjetivamente o corpo-professor na construção de sua obra pedagógica. Assim como uma aula, a performance também é efêmera, só acontece dentro de determinado espaço de tempo. Qualquer coisa que seja registrada daquele momento, sejam fotografias, vídeos, anotações, passam a ser outra coisa, pois já não há mais a presença, nem de si, nem do outro. É o que fica, o que deixamos.

O gesto da performance, tanto do artista quanto do professor, é único. Toda vez que é reproduzido ele se dá de forma diferente, não é maquínico ou previsível. Porém, todo ato performático se dá a partir da noção de presença e das múltiplas formas que o objeto de arte encontra para interagir com o público, de compartilhar de uma ação que revela o corpo, espaço onde tudo começa, lar de nossa subjetividade (Medeiros, 2005).

4.3 CENA III - A OBRA PEDAGÓGICA

> *O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por*

> *especialistas que são os artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida?*
>
> - *Foucault*

O significado da ação ética/estética, como forma de resistir à educação modeladora, foi uma provocação que fez seguir por caminhos de afetos e atravessamentos entre arte e educação, especificamente pensando nas contribuições conceituais que a produção em arte contemporânea pode proporcionar, criando um espaço dialógico com as experiências educativas. A arte contemporânea está para o processo, para o percorrer de um caminho labiríntico com múltiplos centros e possibilidades. É um território cujas fronteiras não estão definidas, se movem e a cada movimento podem apresentar um novo horizonte, uma nova perspectiva - um novo mundo. Este mundo, apesar de se insinuar como novo, já estava ali, escondido em algum canto escuro ofuscado pelo excesso de luzes. Uma realidade que até então éramos incapazes de ver. Percorrer um labirinto sem um centro hegemônico incorre na negação de uma verdade que deve ser internalizada e reproduzida como única, na abertura para a dúvida e para as possibilidades que ela pode oferecer. Não a dúvida que paralisa, mas a dúvida encarnada e liberta. A fala de Foucault é entendida pelo viés de Loponte (2005, p. 75) ao pensar sobre o que significa transformar nossas vidas em uma obra de arte, edificar uma docência artista, e, por consequência pensar aspectos que compõem subjetivamente a performance do professor-artista/contraeducador:

> Uma obra de arte (e aqui tenho como referência principal as artes visuais), se a pensarmos de forma contemporânea, não é algo acabado, encerrado em uma moldura comportada na parede: é um produto da criação humana que pode ser efêmero, fugidio, e estar em processo no momento mesmo de sua exposição.

Um objeto de arte contemporânea não está capturado entre molduras, limitado a determinada técnica e linguagem. Ele escorre, se metamorfoseando em uma diversidade de leituras e encontros. Aí reside uma das principais referências para se pensar uma existência enquanto arte. O professor-artista é marcado por uma abertura de onde se vê o **outro** e as possibilidades do encontro, de construir um mundo em comum, um mundo passível de ser compartilhado, contemplado, e não apenas consumido.

Larrosa (2021, p. 148) afirma que “o trabalho do professor tem efeitos, mas não resultados, que esses efeitos são incertos e imprevisíveis”. Para López (2021), o neoliberalismo como expressão totalitária do capitalismo, transforma todas as instituições em empresas, inclusive as escolas. Aos sujeitos é imposta uma roupagem de empresários e empreendedores. Neste cenário o desejo é pelo resultado, pelo útil, pelo racional e aplicável. O processo é negligenciado e desvalorizado se não acompanhado dos resultados que se espera, como se aí residisse o princípio e o fim da existência humana. Ao se pensar sobre os efeitos que a ação educativa é capaz de exercer nas crianças, adolescentes e na própria constituição do corpo-professor, profanamos o desejo por resultados num processo capaz de fortalecer nossa subjetividade. O professor se apodera de uma autonomia que lhe é inerente, na suspensão do tempo e das coisas do mundo, num momento em que de forma ética e responsável ele coloca algo sobre a mesa. Essa ação que também é estética se dá no sentido de pensar na escola como o lugar da atenção compartilhada, como destacam Picoli e Cavanna (2022). Para os autores, essa atenção é indispensável para se viver junto sem controlar ou vigiar, mas para se exercer a presença. Portanto, essa perspectiva se afasta da lógica dos resultados e da eficiência, atribuindo às coisas um “uso que não é o do útil, mas do significativo, onde tudo deve perder a sua aura de sacralidade” (Picoli; Cavanna, 2022, p. 35).

As linguagens da arte surgem com a potencialidade de significar relações e experiências, tratando-as por um viés em que a racionalidade não daria conta de elaborar. Para Picoli e Cavanna (2022) a língua da escola em muitas situações se aproxima da linguagem poética, em momentos em que inspira novos olhares, convida para o encontro, faz falar e atentar para as coisas do mundo que estão para além de uma existência ensimesmada.

> Fazemos coisas úteis para ter acesso a estes bens absolutos e finais. [...] coisas inúteis (ou in-úteis) são a própria finalidade da vida. [...] a função da poesia é a função do prazer na vida humana. Quem quer que a poesia sirva para alguma coisa não ama a poesia. Ama outra coisa. [...] o lucro da poesia quando verdadeira é o surgimento de novos objetos no mundo. Objetos que signifique a capacidade da gente de produzir mundos novos. Uma capacidade in-útil. Além da utilidade. Existe uma política na poesia que não se confunde com a política que vai na cabeça dos políticos. Uma política mais complexa, mais rarefeita, uma luz política ultravioleta ou infravermelha. Uma política profunda, que é crítica da própria política, enquanto modo limitado de ver a própria vida (Leminski, 1997, p. 77-78).

“Mas e isso serve para alguma coisa?” e “Eu nunca vou usar isso na minha vida” são frases recorrentes dentro da comunidade escolar. Isso se dá porque a

relação com o saber e o estudo tornou-se colonizada pelo capital e sua vertente mais criativa, o neoliberalismo. É uma relação estabelecida pela ordem de adquirir, de obter, de acumular informações - aprender cada vez mais. Tendo o acúmulo como princípio, o saber sempre se dará de forma desigual, pois ele não estará preocupado com a experiência, com o significado ou com o pensamento, mas está modelado pela racionalidade utilitária. Neste cenário os resultados sempre serão imprescindíveis, por mais achatados e padronizados que possam ser. Não se refletem realidades propriamente ditas, mas simulações que se transformam em números e têm o poder de controlar estudantes e instituições.

Lidar com o desejo por resultados é um processo que neutraliza subjetividades, principalmente no que diz respeito ao corpo-professor, uma vez que em educação não lidamos com o que já temos, mas com aquilo que buscamos, aquilo que esperamos ao percorrer o nosso caminho, sem que se saiba exatamente o que é (Larrosa, 2021), e sem que se possa prever. O ofício do professor, portanto, se dá no sentido de pensar sobre os efeitos que sua prática causa em si mesmo e naqueles que estão sob seu cuidado ético, para além de qualquer resultado concreto. Essa própria mudança de percepção produz efeitos no processo de emancipação do corpo-professor, na reivindicação de um conjunto de conceitos e valores que abrirão brechas em uma ordem dominante, criando ali possibilidades de resistência que configuram uma prática contraeducativa.

O professor-artista e o contraeducador são figuras que se dispõem a profanar, encontrando a essência desse ato através do estudo, de trazer algo para o uso humano, parar e falar sobre, prestar atenção, afinal, é na atenção que se constitui o sujeito da experiência (Larrosa, 2014). Em um mundo dominado pela ideia de constantes estímulos, do explícito, a experiência se torna inviável justamente pelo excesso de experiências, num processo que se transforma em um grande dispositivo capaz de capturar o comportamento profanatório, tendo seus princípios respaldados pelo deus Mercado (Agamben, 2005). Os caminhos para a experiência que se dão de forma pretensamente aberta, na realidade estão fechados. Em outras palavras, ao capturar comportamentos profanatórios, os dispositivos reguladores não nos deixam imaginar outra possibilidade. Não há tempo para a imaginação.

A relação com o estudo passa a assumir novos contornos que estão preocupados com a atenção que damos ao mundo e como criamos oportunidades em sala de aula para que também o aluno possa encontrar com essa atenção. Tornar-se

mais atento diz respeito ao florescimento da sensibilidade como potência criadora de um mundo comum, conduzindo novas formas de olhar e de existir. “A autoridade do professor se manifesta (ético-esteticamente) no cuidado, na atenção que dispensa ao mundo (a fonte da autoridade) e no convite que faz aos estudantes para que atentem/cuidem do mundo” (Picoli; Cavanna, 2022, p. 39). Se pensarmos em uma forma escolar que se quer aberta para o mundo, a atenção se faz indispensável, uma vez que propicia um momento dialógico entre o eu e as coisas que habitam o mundo. Essa conversa se estabelece como um convite para a assunção de uma responsabilidade em relação ao cuidado do mundo, para que ele ainda possa existir, para que ele ainda possa ser compartilhado, para que ainda possamos almejar um mundo comum. Esse convite parte do corpo-professor, a partir das experiências educativas que possibilita a partir da sua performance. “Trata-se de um momento mágico quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça” (Masschelein; Simons, 2013, p. 51), algo que nos provoca o *interesse,* que sempre é algo externo a nós mesmos e que nos leva a ouvir, estudar, praticar.

Atentar e se interessar por algo é um jogo que se faz possível através da suspensão de tempos, Verdades e interesses mercantis, abraçando a ideia de tempo livre ao mesmo tempo que questiona a utilidade dos conhecimentos e práticas que compõem a forma escolar. “[...] talvez a suspensão escolar da utilidade tenha a ver com o fato de que, na escola, todas as coisas são contempladas esteticamente” (Larrosa, 2021, p. 205). Nos termos de Larrosa, isso quer dizer que os saberes e os múltiplos olhares provocados pela escola são desapropriados de um lugar de consumo em que nossa fome voraz não cansa de aniquilar. Reivindica-se sua inserção em uma esfera cuja finalidade não está no uso, mas no olhar e na capacidade de provocar a dúvida, o pensamento e o diálogo. Ainda implica suspender a ordem e a linguagem da aprendizagem para que o tempo livre e o ócio possam tomar seu lugar na configuração de um espaço entre iguais.

Esse modo de pensar a forma escolar se entranha com os processos de produção em arte atualmente, que, em uma relação dialógica, são capazes de proporcionar “[...] processos de formação mais criadores, poéticos e abertos à diferença” (Morais, 2023, p. 132), na composição de um corpo-professor capaz de resistir à educação modeladora ao passo em que cria um movimento através da presença e da ação. Performar esse movimento se configura no ato de profanar um

discurso que se quer hegemônico. Em outras palavras, a obra pedagógica do professor-artista é a profanação: a manifestação estética da sua ética. Para Agamben (2005) o ato de profanar cumpre o papel de desativar dispositivos de poder oferecendo-lhes um novo uso ao ser devolvido aos espaços comuns dos quais havia sido confiscado. Ainda em Agamben (2005) encontramos que para atribuir um novo uso a algo, e, portanto, profanar, precisamos estabelecer uma relação de desapropriação, num momento em que as coisas não podem ser encaradas como objetos de posse. A lógica capitalista entranhada em nossa constituição e fortalecida pelo discurso neoliberal, torna o ato de profanar uma tarefa cada vez mais difícil, pois ao instituir um molde os caminhos para o novo são barrados. Reivindicar o jogo profano, para Agamben (2005) é uma tarefa política, pois:

> Se hoje os consumidores na sociedade de massas são infelizes, não é só porque consomem objetos que incorporaram em si a própria não-usabilidade, mas também e sobretudo porque acreditam que exercem o seu direito de propriedade sobre os mesmos, porque se tornaram incapazes de os profanar (Agamben, 2005, p. 65).

A profanação, como resultado da suspensão de tempos e espaços, torna possível a abertura do mundo através da nossa atenção, conforme apontam Masschelein e Simons (2013). Quando algo nos desperta o interesse, somos convidados a estudar, examinar, explorar, independentemente da forma com que aquilo possa ser colocado em uso: ela está disponível. Dessa abertura, os alunos abandonam seus mundos e vislumbram outras possibilidades dialógicas, assim como a experiência que se dá ao entrar em contato com uma obra de arte.

A relação entre processos artísticos com o fazer pedagógico pode se tornar um estimulante de processos de (auto)conhecimento, que oportuniza ao corpo-professor certa compreensão dos projetos que visa encampar, colocando-o em relação ao **outro** e o espaço que ocupa (o mundo):

> Tanto as muitas experiências vividas se atravessam ao processo criativo como a própria ação criadora é uma experiência. Os modos como as informações emergidas das interações com o mundo perduram no corpo artista durante o processo criativo, configuram-se como outro conjunto de experiências que, por sua vez, serão operadores de outras experiências desestabilizadoras de outros corpos e contextos (Berté, 2018, p. 264)

Na obra do artista e em seu próprio corpo ficam as marcas de experiências e afetos, daquilo que em algum momento ele precisou ressignificar, resistir, reinventar. Em termos de arte contemporânea, o artista não precisará construir um objeto com as suas próprias mãos para assim poder se denominar, antes disso o conceito de arte se

vincula à ação, ao pensamento, à dúvida. Ao compreendermos a obra pedagógica também por esse viés, se abandonará a necessidade por resultados, do imediatismo e do tempo útil, porque o trabalho do professor já terá se fundido em outra coisa.

Nesta cena final, o professor não aparece com substância ou temática, mas como um acontecimento, aproximando-se ainda mais da noção de performance como campo expandido da arte para se pensar o ofício docente. Aqui, ao corpo-professor não é destinada uma função específica cujos resultados já podem ser previstos, mas seu objetivo é levar alguém a si mesmo. Como um corpo-fresta, contribuir para que aquele ser que está sob sua responsabilidade possa encontrar sua singularidade e acontecer, não existir como mero eco de ações modeladoras. “[...] esse voltar-se para si mesmo é o efeito da melhor arte e constitui, talvez, o núcleo e a grandeza da experiência estética” (Larrosa, 2019, p. 65). Importante observar que ser levado a si mesmo não significa um fechamento para o **outro**, ao contrário, está intrinsecamente ligado ao encontro e a assunção de uma responsabilidade que é intransferível e que por isso caracteriza a cada um de nós como sujeitos únicos e singulares (Biesta, 2013; Picoli, 2021). E assim, professor e estudante, são levados a inventar e assumir sua própria forma, uma forma que não possui molde.

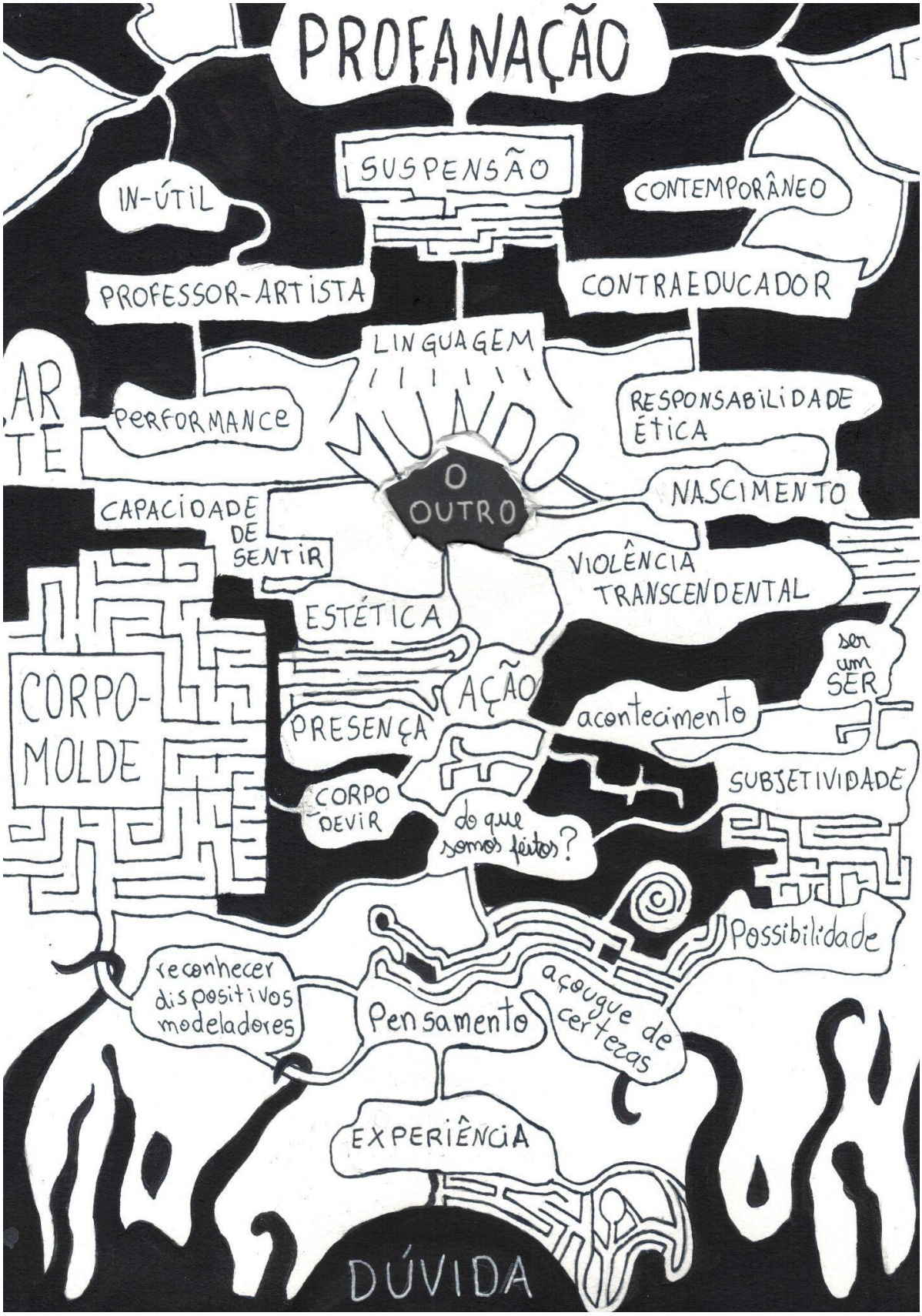
Encontrar e assumir essa responsabilidade é uma tarefa que nasce através do pensamento, da provocação para atentar às coisas do mundo. De forma ética, esse corpo-professor não se furtará ao dever do chamado do **outro** - de seu sofrimento, necessidades e existências dissidentes que se querem livres do excesso de peles. Esteticamente esses valores tornar-se-ão visíveis através de sua prática, que ao longo do texto buscou-se identificar como *performance*, a arte da presença e da criação de espaços comuns, compartilhados através da experiência educativa. Essas “Camadas de percepção vão se abrindo sob a pressão do tempo. Existimos no tempo. Quando a percepção do tempo se transforma, também nos transformamos” (Kempinski, 2016, p. 164). Há uma profundidade no tempo incapaz de ser apreendida por um sistema que se dá na ânsia por resultados, por produtividade, e que a arte constantemente nos provoca a perceber: parar para fechar os olhos, desacelerar. Em sua performance Maikon K (2016) afirma que não está se apresentando, mas está presente. Cada camada de seu corpo vibra no encontro que ele estabelece com o público, fazendo DAN serpentear pelo espaço, deslizar por caminhos invisíveis e oferecer uma experiência que convida todos a permanecerem presentes e se abrirem para uma nova camada perceptiva. O artista performático passa a assumir uma condição

paradoxal, pois seu caminho inicia em um ponto muito pessoal, mas só adquire sentido quando compartilhado, “É no outro que seu trabalho precisa viver” (Kempinski, 2016, p. 164). Para Medeiros (2005, p. 141) o significado de uma performance reside no entrelaçar entre artista e público, no confronto que ali se estabelece, questionando “A que confrontos diretos somos sensíveis hoje? Que corpo a sociedade vive, oculta, oprime, rejeita ou aceita?”.

Ao apresentar uma performance de longa duração, Maikon K profana os dispositivos temporais que nos aprisionam no tempo da produção, do útil e mensurável, inserindo a si mesmo e o público no tempo da experiência, não do consumo. Essa característica da obra faz pensar nos pontos de encontro entre artista e professor, na responsabilidade em relação ao outro e ao mundo que ambos compartilham, significando a ação ética e estética como forma de resistir aos processos modeladores que visam nos assujeitar, corroborando para a emancipação (e libertação) dos corpos, afinal “[...] só um indivíduo emancipado pode emancipar o outro” (Larrosa, 2014, p.155).

Através da ação performática, professor e artista desestabilizam padrões por atentarem-se para a presença, podendo abrir brechas, a cada nova experiência, para camadas perceptivas mais profundas. Experiências que atravessam seus corpos e se transformam em linguagem; reivindicadora, poética, capaz de identificar e questionar os discursos hegemônicos e os dispositivos modeladores para se pensar em uma nova forma escolar.

5 EPÍLOGO


PROFANAÇÃO
SUSPENSÃO
IN-ÚTIL
CONTEMPORÂNEO
PROFESSOR-ARTISTA
CONTRAEDUCADOR
LINGUAGEM
AR
TE
PERFORMANCE
RESPONSABILIDADE ÉTICA
O OUTRO
NASCIMENTO
CAPACIDADE DE SENTIR
VIOLÊNCIA TRANSCENDENTAL
ESTÉTICA
CORPO-MOLDE
AÇÃO
ser um SER
PRESENÇA
acontecimento
SUBJETIVIDADE
CORPO DEVIR
do que somos feitos?
Possibilidade
reconhecer dispositivos modeladores
Pensamento
açougue de certezas
EXPERIÊNCIA
DÚVIDA

Eu estou sentado na mesa que fica em meu quarto, são 15h37 de uma quinta-feira e eu já pensei em muitas formas de tentar finalizar esse texto. A sensação é de que ele ainda pode apresentar muitos desdobramentos. À minha frente, na parede, há alguns bilhetes colados, com frases e ideias que eu gostaria que se fizessem presentes nessa parte final. Há também uma imagem de Alice no País das Maravilhas e outra de Frida Kahlo, com Diego pintado em sua testa enquanto lágrimas lhe escorrem pelo rosto - ao lado de tudo isso, está o mapa-labirinto que apresentei na página anterior, em que de forma visual tentei expressar alguns dos caminhos que percorri para elaborar a dissertação, em vias de estar finalizada. Na minha mesa, uma bagunça organizada. Livros, marcadores de texto, canecas que foram ganhas em dias dos professores e que agora servem de porta objetos, uma garrafa de água, pilhas de papéis e artigos, uma câmera, e, para tentar iluminar alguns pensamentos mais distantes, uma vela. Ao meu lado há um quadro com uma colagem - uma moldura colada na tela delimita os galhos de uma árvore, como se os impusesse um limite que não pode ser ultrapassado. Os galhos, no entanto, escapam e continuam a existir para além da moldura. Uma palavra foi bordada na tela: Resiliência.

O que eu estou fazendo aqui? O que me leva a finalizar uma dissertação preocupada com a constituição do corpo-professor e a (im)possibilidade de diferentes subjetivações? Tento não ouvir minhas inseguranças e medos, mas a consciência de que dediquei tempo e atenção para desenvolver algo que sinto fazer parte de quem eu sou. Sei que meus caminhos não são novos, muitos os percorreram antes de mim, nomeando ideias e conceitos que eu não saberia colocar em palavras. O desejo é de andar junto aos que vieram antes e contribuir de alguma forma para que essas ideias possam ser levadas adiante, ser encarnadas, vividas.

Quando eu escrevi o projeto para submeter ao processo de seleção, pensava muito que queria escrever uma dissertação de professor para professores, que pudesse contribuir para pensar no processo de emancipação e fortalecimento enquanto indivíduo e, posteriormente, enquanto coletivo. Na época, essa era a discussão que me inquietava, pelo espaço que o professor ocupa no cenário educativo, nas políticas, documentos e no próprio imaginário popular. Eu havia acabado de sair de um curso de especialização em fundamentos e organização curricular e um discurso muito presente era o de “protagonismo” estudantil. Como professores poderão atuar no processo de formação de estudantes protagonistas se antes disso não lhes foi oportunizado ocupar esse lugar? Esse inquietamento inicial

era só uma primeira camada de uma ampla pele a ser descamada. Agora, tenho a oportunidade de reformular essa reflexão, e pensar em que medida a prática educativa tem oportunizado momentos para a criação de subjetividades ou funcionando como dispositivo modelador. Há possibilidade de humanização através da prática docente? O discurso neoliberal ainda deixa espaço para o pensamento, o chamado do outro e o cuidado do mundo? O que significa a ação ética/estética do corpo-docente num cenário de resistência à educação modeladora?

O discurso hegemônico deixa profundas marcas nos corpos que estão sob seu jugo. Essas marcas constituem quem nós somos e impõem os limites do que poderíamos ser. Há no chão da escola muitos sinais da força opressora com que esse discurso se dá, seja na dependência ao conhecimento de manual, na dificuldade de se abordar temáticas sensíveis (principalmente no que se refere à gênero, violências, desigualdades, sexualidade), na desvalorização de áreas do conhecimento que se voltam para o pensamento, rejeição à posturas e formas de ser consideradas dissidentes, exigência por resultados mensuráveis, falta de cuidado com o potencialmente novo ou diferente, etc. etc. etc.

Não se quer colocar nas costas do professor a responsabilidade sobre todas essas questões, mas problematizar o próprio sistema e questionar de que forma fomos levados a naturalizar todas essas situações como se assim fosse o mundo e assim devesse continuar sendo. O que nos levou a normalizar violências, preconceitos, desigualdades? São 16h53 e eu me volto para a parede novamente. Há um bilhete que me chama.

Eu quero que a minha mente tenha um corpo, e que esse corpo possa existir.

Vislumbrar subjetividades para que todo e qualquer ser humano possa acontecer para além das relações hierárquicas e excludentes, para além do eco de modelos pré-estabelecidos, é o que se busca reivindicar através deste escrito. Se movimentar, atentar para as coisas do mundo, ouvir o chamado do outro e manter abertas as portas do vir a ser, e assim coreografar (im)possibilidades. Suspender o tempo da família e das exigências de um mundo que nos coloca dentro de uma moldura e diz: não é possível ir além - um mundo marcadamente instrumental e técnico. Através da suspensão, fomentar uma postura profanadora dentro das

formações de professores e no próprio cotidiano escolar: que as coisas do mundo possam ser devolvidas à presença e ao uso humano.

A ideia inicial de realizar uma pesquisa com professores através de um estudo de campo foi deixada de lado, para que se construísse o estudo através das minhas experiências educativas. Ao trazer experiências autobiográficas para dialogar com o tema proposto, deparei-me com um conflito que já havia sentido antes, mas não havia conseguido colocar em palavras. Escrever sobre si mesmo e experiências individuais, pensando na formação de professores e no contexto escolar, em muitos momentos é entendido como um ato ensimesmado que se preocupa mais com identidades e causas pessoais do que com os movimentos coletivos, que efetivamente podem vir a trazer mudanças significativas. No entanto, nenhum movimento coletivo é possível se as individualidades não estiverem construídas, se não estivermos fortalecidos subjetivamente. Em outras palavras, através das experiências pessoais, busco ressignificar aspectos do processo educativo que se entrelaçam com a constituição do meu corpo-professor. Em Larrosa (2014) encontramos que o saber da experiência se dá em como atribuímos sentido às coisas que nos acontecem, sempre únicas, singulares, impossíveis de serem repetidas e sempre atreladas a uma dimensão de dúvida que não pode ser reduzida. A dúvida precisa ser liberta, e aos poucos vai ao encontro de conceitos, ideias e respostas que carregam apenas uma coisa: possibilidade. Desse encontro surgem perguntas outras, e se desenvolve uma dúvida que se movimenta na direção da curiosidade, da investigação, da indeterminação das coisas - não a dúvida que nos imobiliza.

Muitas das experiências aqui narradas se deram no sentido de mostrar certa inadequação que um comportamento dissidente poderia apresentar em um espaço marcadamente modelado. Partindo de um ponto pessoal, sei que são situações que dialogam diretamente com as marcas de outros corpos que tiveram um processo de socialização escolar pontuado por violências e uma tentativa de engessamento, através de um excesso de peles que limita qualquer tipo de movimento. Essas camadas, que sufocam existências únicas e singulares, são produto de uma grande engrenagem que funciona como um dispositivo de controle social e encontra eco no fazer educativo, na reprodução de modelos que hierarquizam e excluem pelo simples fato de ser quem se é.

A arte como forma de encontrar uma potência de vida cumpriu papel fundamental para que eu pudesse encontrar caminhos que me fizessem ir adiante em

espaços que em muitos momentos me fizeram pensar que eu não deveria estar ali. Na adolescência, as linguagens da arte, da forma com que foi possível experienciar, serviram para me mostrar que sim, havia lugares em que se poderia existir e ser da forma que se é, sem se preocupar constantemente com o julgamento, a crítica e a rejeição. Desta forma, desde o início encontrar ideias dialógicas entre arte e educação fez muito sentido, principalmente pelo caráter provocador que a arte possui. Dito de outra forma, a arte tem a característica de nos convidar à presença através de experiências estéticas que nos fazem prestar atenção, observar e pensar sobre temáticas que estavam ali o tempo todo, mas que não havíamos percebido. Convida ao pensamento, eixo fundamental para desestabilizar uma educação modeladora arraigada no fazer educativo das formas mais criativas e envernizada com os discursos mais libertários. Desestabiliza, questiona, provoca para a quebra de espelhos e o encontro com o lado escuro, desconfortável, suscitando uma postura que não se dá somente em relação à arte, "[...] como também em relação à existência" (Loponte, 2013, p. 34). Tal postura rompe com padrões estéticos e as formas hegemônicas de se conceber a arte e o próprio mundo, aproximando-se da quebra de paradigmas que se deseja para a educação, da virada epistemológica e política que o *por que não?* é capaz de propor.

Como tentativa de metaforicamente falar sobre esses assuntos, buscou-se referência em uma obra contemporânea de performance, objetivando contextualizar as ideias. Assim, a dança-instalação "DNA de DAN" concebida por Maikon K, aparece no texto como recurso para pensar os processos de socialização, as marcas que o mundo deixa em nós, a necessidade do movimento para reconhecer e questionar os dispositivos que nos modelam, e, acima de tudo, para se pensar a *presença*, que em certa medida sintetiza a ação ética e estética do professor. Para Berté (2018, p. 363) as obras nunca se encerram na forma como são levadas ao público pelo artista "O movimento criativo abrange os mais variados e inusitados modos de uso, significação e interpretação que seguem como que recriando as obras, reposicionando-as por/em diferentes corpos e contextos".

O desestabilizar do *por que não?* é o ruir das certezas concretas e se encontra diretamente com o que Biesta (2013) nomeou de violência transcendental, num momento em que a educação deixa de dar algo como na oferta de um produto, mas nos provoca a intentar perguntas difíceis, e assim iniciar um processo de vir ao mundo em um segundo nascimento (Arendt, 2022) que nos responsabiliza pelo mundo e pelo

potencialmente novo num processo que não se fecha para o contato com o **outro**. Não há garantias que o processo educativo possa dar conta desse processo, pois conforme Picoli (2021, p. 371) ainda podemos recusar a nossa responsabilidade e não nascer uma segunda vez, ainda podemos não ser contemporâneos de nosso tempo e por conseguinte “[...] estar morto para o mundo. É uma recusa a uma vida humana. É uma recusa ao *outro* e, assim, uma recusa a ser um *quem* para o outro”. Essa recusa parte de um corpo-molde que se perdeu em um labirinto com um único centro, barrando qualquer possibilidade de ação. Ademais, o caminho da volta se mantém aberto e as perspectivas de se embrenhar nas trincheiras do pensamento estão ali.

Nesse sentido, apesar de não haver nenhuma garantia de êxito, a responsabilidade do professor se manifesta no convite para que essa postura seja assumida. Tal responsabilidade se manifesta esteticamente através da prática da performance, tendo como princípio a presença e a criação de um espaço suspenso para se compartilhar as coisas do mundo, para se colocar algo sobre a mesa, rompendo diretamente com uma noção gerencialista e produtivista que vem compondo o discurso educativo dos últimos anos (Ball, 2012). A estética do professor cuja prática está inspirada pelo artista se articula em certa in-utilidade em relação àquilo que se espera que ele faça. Tal momento e espaço suspensos abrem as possibilidades de um corpo-fresta capaz de inspirar ações problematizadoras do discurso hegemônico. Ademais, a suspensão possibilita aquilo que, ao longo da pesquisa, se identificou como a obra pedagógica do professor: a profanação. Profanar é devolver aquilo que é inerente à prática educativa, mas parece desabitada da sua presença, esquecida, inutilizada. Profanar os dispositivos modeladores implica em entregar nas mãos do professor uma condição de artista, e, portanto, de contraeducador. De forma direta, essa postura afeta na linguagem pela qual nossa prática e nossas existências são constituídas, capazes de (re)criar o mundo em cujo centro está o **outro***.*

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **O ensaio como forma**. Trad. de Jorge de Almeida. Notas de Literatura I, Editora 34, São Paulo, p.15-45, 2003.

AGAMBEN, Giorgio. **Deus não morreu. Ele tornou-se Dinheiro:** Entrevista com Giorgio Agamben. Entrevista concedida a Peppe Salvà. Ragusa News, 2012. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/noticias/512966-giorgio-agamben. Acesso em: 02 nov. 2022.

AGAMBEN, Giorgio. **Nudez.** São Paulo: Editora Autêntica, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra travessia**, n. 5, p. 9-16, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. **O Uso dos Corpos.** São Paulo: Editora Boitempo, 2018.

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações.** São Paulo: Editora Boitempo, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. **Quando a Casa Queima.** Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2021.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro.** São Paulo: Editora Perspectivas, 2022.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estarbem-estar. Dossiê: Globalização e educação: precarização do trabalho docente - II. Campinas: **Revista Educação e Sociedade**, 2004.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade.** São Paulo: Revista Cadernos de Pesquisa, 2005.

BALL, Sthepen. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, 2012. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativahttp://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 23 mar. 2023.

BENJAMIN, Walter. **O Anjo da História.** Belo Horizonte: Editora Autêntica.

BIESTA, Gert. **O dever de resistir:** sobre escolas, professores e sociedade. Educação: Porto Alegre, 2018.

BIESTA, Gert. O dever de resistir**:** Sobre escolas, professores e sociedade. Porto Alegre: **Revista Educação**, v.41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** Educação democrática para um futuro humano. São Paulo: Editora Autêntica, 2021.

CAPRA, Carmen; LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Ditos sobre o Professor-artista.** Curitiba: XI Anped Sul, 2016.

CARBONI, Florence. MAESTRI, Mário. **A Linguagem Escravizada:** Língua, História e Poder. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas** - Através do espelho e o que Alice encontrou por lá. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2010.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea:** Uma Introdução. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

CAVANNA, Federico José Alvez. PICOLI, Bruno Antônio. A Atenção Compartilhada para o mundo em comum. Campo Mourão: **Revista NUPEM**. v. 14, n. 33, p. 30 - 42, 2022.

Crítica: “DNA de Dan” evidencia compromisso do Sesc com arte que não faz concessões | ND Mais. Disponível em: https://ndmais.com.br/danca/critica-dna-de-dan-evidencia-compromisso-do-sesc-com-arte-que-nao-faz-concessoes/. Acesso em: 30 out. 2023.

DA SILVA JUNIOR, Augusto Rodrigues. DE CARVALHO, Maura Cristina. Loucura e Morte em Alice no país das Maravilhas: Alteridade e revolução na escrita de Carrol e no inconsciente Freudiano. Guarapuava: **Revista Interfaces**, v. 23, n. 1, p. 32 - 43, 2018.

DE LUCA, Deise Cristiane. **Corpo-professor e artes visuais:** 7 movimentos para uma (trans)formação. 2015. 104 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Pelotas, RS. Disponível em: https://biblioteca.ifsul.edu.br/pergamum/anexos_sql_hom81/000016/000016d6.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

DO CARMO, Anderson. **Crítica: “DNA de Dan” evidencia compromisso do Sesc com arte que não faz concessões**. 2017. ND+. Disponível em: https://ndmais.com.br/danca/critica-dna-de-dan-evidencia-compromisso-do-sesc-com-arte-que-nao-faz-concessoes/. Acesso em: 28 abr. 2023.

DUARTE, JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas SP: Papirus, 1991.

DUFOUR, Dany-Robert. **O Divino Mercado:** A Revolução Cultural Liberal. Rio Comprido: Editora Companhia de Freud, 2007.

FROMM, Erich. **Posfácios.** (In) ORWELL, George. **1984.** São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2009.

GONÇALVEZ, Marco Antonio. Perspectivações Sobre a Colonização Brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 31, n. 90, 2016.

GREINER, Christine. **O Corpo em Crise:** Novas pistas e o curto circuitocurto-circuito das representações. Pinheiros: Editora Annablume, 2010.

GUR-ZE'EV. É possível uma educação crítica no ciberespaço?. Piracicaba: **Revista Comunicações**, v. 9, n. 1, p. 72 - 98, 2002.

HAN, Byung-Chul. **Favor fechar os olhos:** Em busca de um outro tempo. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço.** Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

KENPINSKI, Maikon. **DNA de DAN.** In: VOLZ, Jochen; REBOUÇAS, Júlia (Orgs.) **Terra Comunal:** Maria Abramovic + MAI. São Paulo: Editora SESC, 2016.

KENPINSKI, Maikon. **O Ator/Xamã e o corpo do abismo:** A realidade do corpo limiar. 2008. 43 p. (Graduação em Ciências Sociais), Universidade Federal do Paraná, 2008.

LARROSA, Jorge. **Elogio da Escola.** São Ppaulo: Editora Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê:** Sobre o ofício de ser professor. São Paulo: Editora Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana.** São Paulo: Editora Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores**. São Paulo: Editora autêntica, 2014.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de Professor.** São Carlos: Pedro e João editores, 2019.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen; CUBAS, Caroline Jaques. **Elogio do professor.** São Paulo: Editora Autêntica, 2021.

LOPONTE, Luciana Gruppelli Loponte; MOSSI, Cristian Poletti. **Aarteversa:** arte, docência e outras invenções. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. Rio de Janeiro; **Revista Teias**, v.14, n.31, p. 34-45, mai/ago de 2013.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: Sobre estética da existência e uma ética para a docência. Porto Alegre: **Revista Educação e Realidade**,, v. 28, n. 2, 2003.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista:** Arte, estética de si e subjetividades femininas. 2005. 207 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande dso Sul. Porto Alegre, 207 p. 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos formação estética: Ressonâncias para a docência. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 429-452, 2017.

MAIKON K — DNA de DAN. Disponível em: https://maikonk.com/pt-br/dna-de-dan. Acesso em: 30 mar. 2023.

MARCONDES, Renan. **Dois corpos para Warhol:** reverberações em Hamlet-máquina de Heiner Müller e Inferno de Romeo Castellucci. Florianópolis; Urdimento, v. 2, n. 27, p. 46 - 61, 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMON, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MITSP – Mostra Internacional de Teatro de São Paulo. **DNA de DAN**. 2018. Disponível em: https://mitsp.org/2018/dna-de-dan/. Acesso em: 23 mar. 2023.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis:** Estética, educação e comunidades. Chapecó: Editora Argos, 2005.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da Criação:** Reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, p. 144, 2003.

MOMOLI, Daniel Bruno; STORCK, Karine; LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Artes Visuais na formação docente: Para quê?.** Porto Alegre: IV SIPASE, 2017.

MORAIS, Tathiana Jaeger de. Arte, Animalidade e Infância: Potências éticas, estéticas e criativas para a formação docente, *in* LOPONTE, Luciana Gruppelli Loponte; MOSSI, Cristian Poletti (orgs). **Arteversa**: arte, docência e outras invenções. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

OLIVEIRA, Flávia Cristina Martins de Oliveira. Desvendando Alice: Uma análise psicanalítica do País das Maravilhas. Alagoinhas: BABEL: **Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas estrangeiras**, v. 8, n. 1, p. 60 - 75, 2018.

ORWELL, George. **1984.** São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2009.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: Contribuições para pensar um percurso de subejtivação. Campinas: **Revista Pro-Posições**, v.23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012.

PICOLI, Bruno Antonio. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 5, . p. 01 - 23, 2020.

PICOLI, Bruno Antonio. **Contraeducação Histórica:** A diagonal do agora e a Utopia negativa. Porto Alegre: Editora PUCRS, 2021.

PICOLI, Bruno Antonio. GUILHERME, Alexandre Anselmo. É possível Educação em Educação a Distância? Reflexões a partir da ética da responsabilidade de Levinas e do *Eros* transcendental de Gur-Ze'ev. Ponta Grossa: **Revista Práxis Educativa**, v. 15, 2020.

PICOLI, Bruno Antonio. RADAELLI, Samuel Mânica. TEDESCO, Anderson Luiz. Anti-intelectualismo, neoconservadorismo e reacionarismo no Brasil contemporâneo: o movimento escola sem partido e a perseguição aos professores. **Rev. FAEEBA** – Ed. e Contemp, Salvador, v. 29, n. 58, p. 48-66, abr./jun. 2020.

PICOLI, Bruno Antonio; GUILHERME, Alexandre Anselmo. **La Concepción neoliberal de la educación y sus impactos en el Sur Global:** Una nueva forma de imperialismo. Salamanca: Foro de Educación, 2021.

PLÁ, Sebastián. **Investigar la educación desde lá educación.** Ciudad del Mexico: Morata, 2022.

SCARAMUZZO, Pietro. **Tom Zé:** O último Tropicalista. São Paulo: Editora SESC, 2019.

SGRÓ, M. Educación, civilización y barbarie. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M.; ROSSATTO, N. D. (orgs). **Filosofia e educação**: ética, biopoder e barbárie. Curitiba: Appris, 2017.

TADEU, Tomaz. **Nós, Ciborgues:** O corpo elétrico e a dissolução humana. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Pluralismos e Investigación en política educativa una perspectiva epistemológica. México; **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 20, n. 66, p. 763 - 788, 2015.

TIMM DE SOUZA, Ricardo. **Crítica da Razão Idolátrica:** Tentação de Thanatos, Necroética e Sobrevivência. Porto Alegre: Editora Zouk, 2020.

VICENZI, Renilda. PICOLI, Bruno Antonio. Formação de Professores de História: Implicações a partir da BNCC e da DCN-BNC. Marabá: **Revista Escritas do tempo** - v. 2, n. 6, p. 93 – 117, 2020.