

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES

Estela Vale Villegas

***PERFORMANCE É CORPO***  
***A CRISE É DO CORPO***

Estudos sobre Corpo, Performance, Educação em Pandemia,  
Entrevistas com Professores do Ensino Emergencial Remoto

Belo Horizonte

2022

Estela Vale Villegas

***PERFORMANCE É CORPO***

***A CRISE É DO CORPO***

Estudos sobre Corpo, Performance, Educação em Pandemia,  
Entrevistas com Professores do Ensino Emergencial Remoto

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do  
Programa de Pós-Graduação em Artes da  
Universidade Federal de Minas Gerais,  
como requisito parcial à obtenção do título  
de Doutora em Artes.

Linha de Pesquisa: Artes Visuais, Artes  
Plásticas e Interartes

Orientador: Prof. Dr. Marcos Hill

Belo Horizonte

Escola de Belas Artes da UFMG

2022

Ficha catalográfica  
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

792.028  
V732p  
2022

Villegas, Estela V., 1982-  
Performance é corpo a crise é do corpo [recurso eletrônico] : estudos sobre corpo, performance, educação em pandemia, entrevistas com professores do ensino emergencial remoto / Estela Vale Villegas. – 2022. 1 recurso online.

Orientador: Marcos Hill.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

Inclui bibliografia.

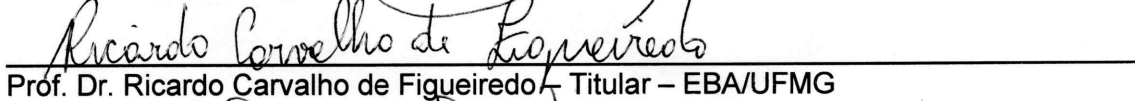
1. Performance (Arte) – Teses. 2. Expressão corporal – Teses. 3. Arte e filosofia – Teses. 4. COVID-19 Pandemia, 2020- – Teses. 5. Distanciamento social (Saúde pública) e educação – Teses. 6. Ensino à distância – Teses. I. Hill, Marcos Cesar de Senna, 1956- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

Folha de Aprovação - Assinatura da Banca Examinadora na Defesa da tese da aluna  
**ESTELA VALE VILLEGAS** - Número de Registro **2018668662**.

Título: **"PERFORMANCE É CORPO, A CRISE É DO CORPO: ESTUDOS SOBRE  
PERFORMANCE, CORPO E EDUCAÇÃO EM PANDEMIA"**



Prof. Dr. Marcos César de Senna Hill - Orientador - EBA/UFMG



Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo - Titular - EBA/UFMG



Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga - Titular - EBA/UFMG



Prof. Dr. Clóvis Domingos dos Santos - Titular - UFMG



Prof. Dr. Eden Peretta - Titular - Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Belo Horizonte, 07 de dezembro de 2022.

*A minha mãe, Regina Vale  
Rainha das Infinitas Sabedorias da Natureza  
Quem me ensinou que o Corpo é Sagrado.*

*Ao meu filho Raiã,  
Raio de Sol,  
Quem me ensina sempre,  
Que o Corpo é Amor.*

*A memória da Mariazinha,  
Anjo Cor-de-Rosa,  
Que me fez viver que o corpo  
Vai além do Corpo.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Regina Vale, sábia maga das montanhas cristalinas, que me trouxe ao mundo e me ensinou que o corpo é uma totalidade energética *mente-emoção-corpo físico*, sendo um pontinho vibrante na grande rede energética da vida. Agradecimento especial a esta mãezona pela revisão e correção do português, também pela disponibilização das artes gráficas as quais coloriram esta tese com as cores do corpo multidimensional.

Agradeço aos meus ancestrais que me protegem e guiam, especialmente minha avozinha, Josefina M. Chaves Vale, mente brilhante, liderança e mulher que esteve à frente do seu tempo. Aos meus pais, minha mãe, Regina Vale e ao meu pai, Ricardo D. Villegas, pela dádiva da vida os honrarei sempre.

Agradeço ao meu filho, Raiã Vale de Siqueira, meu amor, por iluminar minha vida sendo meu grande companheiro de todas as horas. Meu Raio do Sol, enfim a mamãe acabou a tese!

Agradeço ao meu orientador, Marcos Hill, pelo acolhimento e apoio nos momentos mais difíceis do processo de doutoramento. Não foram fáceis os desafios enfrentados! Mas os vencemos com uma bela parceria. Gratidão pela liberdade de me deixar seguir meu caminho, pela humanidade, compreensão e generosidade da sua sabedoria.

À minha sogra, Livia Fraga, por todo apoio nesse processo, desde a seleção até o fim da empreitada. Sempre me incentivando, contribuindo, somando e ajudando nos percalços do caminho. Gratidão!

Ao pai do meu filho, Luiz Paulo Guimarães de Siqueira, pelo apoio e incentivo para continuar minha formação, desde o mestrado até o doutorado. Paizão e amigo sempre.

Ao professor Ricardo Carvalho de Figueiredo por ser um professor de afeto, de generosidade e sabedoria, quem me deu a mão dizendo: “Bora formar! ”. Gratidão pela ajuda querido!

Aos amigos e irmãos Emerson Pereira, Amarildo de Paula, Carolina Ferreira, Rafael Araújo, Juliana Mendes, Ana Amaral, Tatiane Oliveira, Sebastião Santos e Tuian pelo apoio e grandes contribuições à esta pesquisa. Gratidão pelas riquezas partilhadas e construídas em conjunto. Agradecimento muito especial a todos os professores e

professoras participantes desta pesquisa por disponibilizarem seu tempo e energia neste *texto-tecer* coletivo. Nossas reflexões conjuntas contribuíram sobremaneira para o enfrentamento, posicionamento e uma compreensão mais abrangente, ao mesmo tempo aterrada no real, do complexo período pandêmico dentro e fora da escola.

Aos professores que compuseram a banca de defesa: Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga, Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo, Prof. Dr. Éden Peretta e Prof. Dr. Clóvis Domingos dos Santos. Gratidão pela sensibilidade, generosidade e por todas as suas importantes contribuições para a conclusão desta pesquisa.

Aos funcionários do PPGA meu agradecimento em especial à Natália Arruda pela atenção e apoio nas horas necessárias. Na superação do processo pandêmico dentro e fora da pesquisa a ajuda de todas essas pessoas foi fundamental para a conclusão deste percurso.

Às minhas amigas bruxonas: Diza, Baby, Vagaba, Tati, Luíza, Carol, Michele, Marina e Camila pelas maravilhosas terapias de desbloqueio. Com as amigas o caminho se torna mais leve!

A todas as pessoas que tornaram este trabalho possível a minha mais sincera gratidão!

*O Homem Sagrado deixa seu corpo para trás e o Corpo avança  
Além do corpo, o Corpo permanece  
Através do não-corpo, conclui o Corpo*

*Lao Tse*





## RESUMO

Nesta pesquisa, *Corpo e Performance* são tratados como categorias do pensamento, isso implica em vastos e multifacetados universos teóricos. Os estudos do corpo, nesta tese, tomam a forma de uma *espiral filosófica do corpo* (Espinosa-Nietzsche-Artaud-Merleau-Ponty-Derrida-Deleuze-Guattari-Foucault) que dialoga com os nortes teóricos (Le Breton, 2003; Searle 2004; Greiner 2005) e com os estudos sobre performance (Austin, 1962; Goffman, 1956; Turner, 1957; Goldberg, 1979; Glusberg, 2008; Cohen, 2013; Schechner, 2002; 2004; 2012). Desta forma, a performance encontra nos estudos do corpo um campo fértil para o seu desenvolvimento. Se o corpo é construído, a escola engloba grande parte desse processo de fabricação (Ball, 2010) e é através do corpo que também se constrói uma educação como performance (Pineau, 2002; 2010; Hamera, 2002; Sabatini 2002; Stuchy; Wimmer, 2002). A pandemia colocou em questão não apenas a realização de uma pesquisa ação na escola, mas também e, fundamentalmente, o próprio tema desta pesquisa. Como pensar a educação através do corpo em pandemia? Vários dispositivos foram criados nesse caminho pandêmico. *Performance é corpo* trata-se de um constructo conceitual que destaca a centralidade do corpo na performance e, conseqüentemente, na educação como performance. *A crise é do corpo* também serve para enfatizar que o corpo ocupa o centro da crise contemporânea que se radicaliza com a pandemia (Berardi, 2020). A literatura sobre educação e pandemia, evidentemente, está sendo construída, mas já evidencia que a pandemia ocasionou o aprofundamento abissal das antigas questões sociais que são tão bem exemplificadas e reproduzidas pela escola (Duarte; César; Cury; Veiga-Neto; Carvalho; Charczuk; Türckel, 2020). A entrevista com os professores que passaram por esse processo pandêmico foi o dispositivo criado para o necessário enfrentamento, coroando os esforços teóricos e reflexivos com o protagonismo dos professores participantes. O roteiro construído abriu espaço para o desabafo e acionou o dispositivo da imaginação ao propor um jogo de cenários educacionais hipotéticos: *para sempre remoto, para sempre com protocolo e para sempre retorno à normalidade*. O jogo veio realizar a performance desta pesquisa levando a discussão para dentro da escola através do olhar dos professores. O resultado final foi uma construção coletiva de reflexões multifacetadas sobre o corpo na educação em pandemia. Dentre as reflexões destacam-se a experiência de dois anos de ensino remoto no Brasil, suas sequelas e conseqüências no problemático retorno à normalidade. O inalterável tradicional formato escolar parece estar numa encruzilhada e como não poderia deixar de ser, o problema

reside no corpo. E é também através do corpo que será possível resistir ao fim do professor e da própria escola.

**PALAVRAS CHAVE: corpo; performance; educação; pandemia; entrevista com professores.**

# PERFORMANCE IS BODY, THE CRISIS IS OF THE BODY: STUDIES ON PERFORMANCE, BODY AND PANDEMIC EDUCATION

## ABSTRACT

In this research, *Body* and *Performance* are treated as thought categories, which implies vast and multifaceted theoretical universes. The body studies, in this thesis, take a body philosophical spiral form (Espinosa-Nietzsche-Artaud-Merleau-Ponty-Derrida-Deleuze-Guattari-Foucault) that dialogues with the theoretical north (Le Breton, 2003; Searle 2004; Greiner, 2005) and performance studies (Austin, 1962; Goffman, 1956; Turner, 1957; Goldberg, 1979; Glusberg, 2008; Cohen, 2013; Schechner, 2002; 2004; 2012). In this way, performance finds in body studies a fertile field for its development. If the body is constructed, the school encompasses a large part of this manufacturing process (Ball, 2010) and it is through the body that education as performance is also constructed (Pineau, 2002; 2010; Hamera, 2002; Sabatini 2002; Stuchy; Wimmer, 2002). The pandemic has called into question not only the action research at school, but also, and fundamentally, the very theme of this research. How to think about education through the body in a pandemic? Several devices have been created in this pandemic path. *Performance is body* is a conceptual construct that highlights the centrality of the body in performance and, consequently, in education as performance. *The crisis is of the body* also serves to emphasize that the body occupies the center of the contemporary crisis that is radicalized with the pandemic (Berardi, 2020). The education and the pandemic literature, of course, is being built, but it already shows that the pandemic caused the old social issues abyssal deepening that are so well exemplified and reproduced by the school (Duarte; César; Cury; Veiga-Neto; Carvalho; Charczuk ; Türckel, 2020). The interview with the teachers who went through this pandemic process was the device created for the necessary confrontation, crowning the theoretical and reflective efforts with the participating teachers protagonism. The script built opened space for venting and triggered the imagination's device by proposing a hypothetical educational scenarios play: *forever remote, forever with protocol* and *forever return to normality*. The play came to carry out this research's performance, taking the discussion into the school through the teachers eyes. The final result was a collective construction of body education multifaceted reflections in a pandemic. Among the reflections, the experience of two years of remote teaching in Brazil, its sequels and consequences in the problematic return to normality. The unalterable traditional school format seems to be at a crossroads and, of course, the

problem lies in the body. And it is also through the body that it becomes possible to find solutions to the old school issues that are radicalized with the pandemic.

**KEYWORDS: body; performance; education; pandemic; teachers Interview.**

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> <i>Corpo Multidimensional</i> . Leitura dos corpos energéticos. Fonte: Escola TerraLuz, autora Regina Vale, médica e pesquisadora. Autorizado pela autora para uso exclusivo desta tese.....	29
<b>FIGURA 2:</b> <i>Alinhamento dos Chakras a partir da flor de lótus</i> , leitura do alinhamento dos chacras. Fonte: Escola TerraLuz, autora Regina Vale, médica e pesquisadora. Autorizado pela autora para uso exclusivo desta tese.....	31
<b>FIGURA 3:</b> <i>Rede Molecular Cristalina</i> , leitura da rede energética ao nível molecular do corpo. Fonte: Escola TerraLuz, autora Regina Vale, médica e pesquisadora. Autorizado pela autora para uso exclusivo desta tese.....	32
<b>FIGURA 4:</b> <i>Alinhamento dos Chakras a partir da flor de lótus</i> . Fonte: Escola TerraLuz, autora Regina Vale, médica e pesquisadora. Autorizado pela autora para uso exclusivo desta tese.....	57
<b>FIGURA 5:</b> <i>Alinhamento dos Chakras a partir da flor de lótus</i> com classificação nominal dos sete chakras pela tradição oriental e modernidade ocidental. Fonte: Escola TerraLuz, autora Regina Vale, médica e pesquisadora. Autorizado pela autora para uso exclusivo desta tese.....	59
<b>FIGURA 6:</b> <i>Corpo Multidimensional</i> . Leitura dos corpos energéticos. Fonte: Escola TerraLuz, autora Regina Vale, médica e pesquisadora. Autorizado pela autora para uso exclusivo desta tese.....	60
<b>FIGURA 7:</b> <i>Rede Molecular Cristalina</i> , leitura da rede energética ao nível molecular do corpo. Fonte: Escola TerraLuz, autora Regina Vale, médica e pesquisadora. Autorizado pela autora para uso exclusivo desta tese.....	61
<b>FIGURA 8:</b> John Cage, <i>Untitled Event</i> (1952). Fonte: br.pinterest. com.....	83
<b>FIGURA 9:</b> Merce Cunningham, <i>Event</i> (1964). Fonte: Wikidança. net.....	84
<b>FIGURA 10:</b> Jackson Pollock <i>in Studio</i> . Fonte: googlediscovery.com.....	84
<b>FIGURA 11:</b> Bertold Brecht, <i>Mãe Coragem e seus Filhos</i> . Fonte: <a href="https://w.w.wcorreirodeatibaia.com.br">https://w.w.wcorreirodeatibaia.com.br</a> .....	85
<b>FIGURA 12:</b> Allan Kaprow, <i>18 Happening in 6 Parts</i> , (1959). Fonte: wwwmoma.org.....	87
<b>FIGURA 13:</b> Allan Kaprow, <i>Fluids</i> (1967). Fonte: x-traonline.org.....	88
<b>FIGURA 14:</b> Grotowski Institute, <i>The Constant Prince</i> (1965). Fonte: Laboratory Theatre.....	88

<b>FIGURA 15:</b> Marina Abramovic, <i>Ritmo 0</i> (1974). Fonte: artrianon.com.....	90
<b>FIGURA 16:</b> Tina Girouard, <i>Swept House</i> (1971). Fonte: wwwmoma.org.....	91
<b>FIGURA 17:</b> Trisha Brown, <i>Man Walking Down the Side of a Building</i> . Fonte:www.friese.com.....	91
<b>FIGURA 18:</b> Stuart Brisley, <i>And for today... nothing</i> (1972) Fonte: <a href="https://w.w.wstuartbrisley.com/pages">https://w.w.wstuartbrisley.com/pages</a> .....	92
<b>FIGURA 19:</b> Robert Wilson, <i>Einstein on the Beach</i> (1976). Fonte: <a href="https://w.w.wrobertwilson.com">https://w.w.wrobertwilson.com</a> .....	92
<b>FIGURA 20:</b> Giuseppe Chiari (1979). Fonte: <a href="https://w.w.wgalleriaailponte.com">https://w.w.wgalleriaailponte.com</a> .....	93
<b>FIGURA 21:</b> Richard Schechner, <i>Dionysus in 69</i> .....	98
<b>FIGURA 22:</b> Professor participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	164
<b>FIGURA 23:</b> Professora participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	164
<b>FIGURA 24:</b> Professor participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	165
<b>FIGURA 25:</b> Professor participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	165
<b>FIGURA 26:</b> Professora participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	166
<b>FIGURA 27:</b> Professor participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	166
<b>FIGURA 28:</b> Professora participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	167
<b>FIGURA 29:</b> Professor participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	167
<b>FIGURA 30:</b> Professora participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	168
<b>FIGURA 31:</b> Professora participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	168
<b>FIGURA 32:</b> Professor participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	169

<b>FIGURA 33:</b> Professora participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	169
<b>FIGURA 34:</b> Professora participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	174
<b>FIGURA 35:</b> Professora participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	176
<b>FIGURA 36:</b> Professor participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	178
<b>FIGURA 37:</b> Professor participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	180
<b>FIGURA 38:</b> Professor participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	181
<b>FIGURA 39:</b> Professora participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	183
<b>FIGURA 40:</b> Professor participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	185
<b>FIGURA 41:</b> Professor participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	188
<b>FIGURA 42:</b> Professora participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	191
<b>FIGURA 43:</b> Professor participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	192
<b>FIGURA 44:</b> Pesquisadora autora. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	192
<b>FIGURA 45:</b> Pesquisadora autora. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	195
<b>FIGURA 46:</b> Professor participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	196
<b>FIGURA 47:</b> Professora participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	225
<b>FIGURA 48:</b> Professor participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	228
<b>FIGURA 49:</b> Pesquisadora e professora participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	232

<b>FIGURA 50:</b> Pesquisadora e professora participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	232
<b>FIGURA 51:</b> Pesquisadora e professora participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.....	232
<b>FIGURA 52:</b> Professor participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2022 (retorno), acervo pessoal da autora.....	234
<b>FIGURA 53:</b> Professora participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2022 (retorno), acervo pessoal da autora.....	244
<b>FIGURA 54:</b> Professor participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2022 (retorno), acervo pessoal da autora.....	248
<b>FIGURA 55:</b> Professor participante da pesquisa. Fonte: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2022 (retorno), acervo pessoal da autora.....	251

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

<b>TABELA 1:</b> Professores Participantes da Pesquisa.....	171
<b>QUADRO COLAGEM 1:</b> Para Sempre Remoto, 1ª Dimensão – Socialização. Colagem das palavras de todos os professores participantes.....	199
<b>QUADRO COLAGEM 2:</b> Para Sempre Remoto, 2ª Dimensão – Ensino-aprendizagem. Colagem das palavras de todos os professores participantes.....	200
<b>QUADRO COLAGEM 3:</b> Para Sempre Remoto, 3ª Dimensão – Afetividade. Colagem das palavras de todos os professores participantes.....	201
<b>QUADRO COLAGEM 4:</b> Para Sempre Remoto, 4ª Dimensão – Professores. Colagem das palavras de todos os professores participantes.....	202
<b>QUADRO COLAGEM 5:</b> Para Sempre Remoto, 5ª Dimensão – Estudantes. Colagem das palavras de todos os professores participantes.....	204
<b>QUADRO COLAGEM 6:</b> Para Sempre Remoto, 6ª Dimensão – Corpo Físico. Colagem das palavras de todos os professores participantes.....	205
<b>QUADRO COLAGEM 7:</b> Para Sempre Remoto, 7ª Dimensão – Aprender através do corpo. Colagem das palavras de todos os professores participantes.....	206
<b>QUADRO COLAGEM 8:</b> Para Sempre com Protocolo, 1ª Dimensão – Socialização. Colagem das palavras de todos os professores participantes.....	209
<b>QUADRO COLAGEM 9:</b> Para Sempre com Protocolo, 2ª Dimensão – Ensino-aprendizagem. Colagem das palavras de todos os professores participantes.....	210
<b>QUADRO COLAGEM 10:</b> Para Sempre com Protocolo, 3ª Dimensão – Afetividade. Colagem das palavras de todos os professores participantes.....	211
<b>QUADRO COLAGEM 11:</b> Para Sempre com Protocolo, 4ª Dimensão – Professores. Colagem das palavras de todos os professores participantes.....	212
<b>QUADRO COLAGEM 12:</b> Para Sempre com Protocolo, 5ª Dimensão – Estudantes. Colagem das palavras de todos os professores participantes.....	213
<b>QUADRO COLAGEM 13:</b> Para Sempre com Protocolo, 6ª Dimensão – Corpo Físico. Colagem das palavras de todos os professores participantes.....	214
<b>QUADRO COLAGEM 14:</b> Para Sempre com Protocolo, 7ª Dimensão – Aprender através do corpo. Colagem das palavras de todos os professores participantes.....	215
<b>QUADRO COLAGEM 15:</b> Para Sempre Normalidade Recuperada, 1ª Dimensão – Socialização. Colagem das palavras de todos os professores participantes.....	216

<b>QUADRO COLAGEM 16:</b> Para Sempre Normalidade Recuperada, 2ª Dimensão – Ensino-aprendizagem. Colagem das palavras de todos os professores participantes.....	217
<b>QUADRO COLAGEM 17:</b> Para Sempre Normalidade Recuperada, 3ª Dimensão – Afetividade. Colagem das palavras de todos os professores participantes.....	218
<b>QUADRO COLAGEM 18:</b> Para Sempre Normalidade Recuperada, 4ª Dimensão – Professores. Colagem das palavras de todos os professores participantes.....	219
<b>QUADRO COLAGEM 19:</b> Para Sempre Normalidade Recuperada, 5ª Dimensão – Estudantes. Colagem das palavras de todos os professores participantes.....	220
<b>QUADRO COLAGEM 20:</b> Para Sempre Normalidade Recuperada, 6ª Dimensão – Corpo Físico. Colagem das palavras de todos os professores participantes.....	221
<b>QUADRO COLAGEM 21:</b> Para Sempre Normalidade Recuperada, 7ª Dimensão – Aprender através do corpo. Colagem das palavras de todos os professores participantes.....	222

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	21
-------------------------	----

### **PARTE I: PERFORMANCE É CORPO – A CRISE É DO CORPO**

#### **CAPÍTULO 1: O CORPO COMO CATEGORIA DO CONHECIMENTO**

1.1) O que é o Corpo?.....	33
1.2) Filosofia da Mente e o <i>Problema Mente-Corpo</i> .....	37
1.3) Adeus ao Corpo.....	40
1.4) Espiral Filosófica do Corpo.....	43
1.5) Somos todos Ciborgues?.....	53
1.6) Cosm visões do Corpo.....	56

#### **CAPÍTULO 2: PERFORMANCE COMO CATEGORIA DO CONHECIMENTO**

2.1) O que é Performance? .....	67
2.2) A Palavra Performance .....	71
2.3) Performance como Abordagem .....	74
2.3.1) Noções Precursoras - Teatralidade, Jogo e Experiência Estética ....	75
2.3.2) A Tríade da Performance - Comportamento/ Linguagem/ Arte .....	77
2.4) Arte da Performance.....	81
2.5) Estudos da Performance .....	97
2.6) Performance como Jogo e Fluxo .....	106
2.7) Performatividade .....	107
2.8) <i>Performance é Corpo</i> .....	120

#### **CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO COMO PERFORMANCE**

3.1) Performance e Educação no Brasil.....	126
3.2) Educação <i>como</i> Performance .....	130
3.3) <i>Pedagogia Crítica Performativa</i> .....	132
3.4) Emoções do Corpo .....	138
3.5) Dialógica entre Educação, Performance, Jogo e Fluxo .....	142

3.6)	Filosofia Pandêmica.....	145
3.7)	Pesquisa Pandêmica.....	151

## **PARTE II: ENTREVISTAS COM PROFESSORES DO ENSINO EMERGENCIAL REMOTO**

### **CAPÍTULO 4: ENTREVISTAS COM PROFESSORES DO ENSINO EMERGENCIAL REMOTO**

4.1)	Educação em Pandemia.....	156
4.2)	Professores Participantes desta Pesquisa.....	162
4.3)	Desabafo – Ensino Emergencial Remoto.....	173
4.4)	Imaginação – Ensino Presencial com Protocolo de Segurança.....	185
4.5)	Primeiras Considerações.....	190

### **CAPÍTULO 5: JOGO DOS CENÁRIOS EDUCACIONAIS HIPOTÉTICOS**

5.1)	<i>O Jogo</i> .....	197
5.2)	Primeiro Cenário – <i>Para Sempre Remoto</i> .....	199
5.3)	Segundo Cenário – <i>Para Sempre Presencial com Protocolo</i> .....	207
5.4)	Terceiro Cenário – <i>Para Sempre Retorno à Normalidade</i> .....	215
5.5)	<i>Agora vou jogar minha pergunta de pesquisa pra você!</i> .....	223
5.6)	Resultados do Jogo.....	230

### **CAPÍTULO 6: RETORNO AOS PROFESSORES**

6.1)	Metodologia do Retorno aos Professores Participantes.....	244
6.2)	Sequelas do Ensino Remoto.....	246
6.3)	Pensar a educação através do corpo pós-pandemia.....	254
6.4)	Participar desta pesquisa.....	259

<b>7)</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>263</b>
-----------	-----------------------------------	------------

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>271</b>
--------------------------	------------

## INTRODUÇÃO

Considero esta pesquisa sobrevivente ao período pandêmico que teve início em março de 2020 no Brasil. Também por todos os desafios pessoais enfrentados. Desde a entrada no doutorado grávida de 3 meses, passando por mudança de orientação, de casa e de cidade. Até qualificar com filho de um ano de idade, o qual foi o primeiro grande desafio e ao passar pela qualificação acreditei que era possível ser mãe e pesquisadora. Com a pandemia foi necessário um enfrentamento e um posicionamento que exigiram a ousadia de problematizar as questões que se impuseram e se escancaram no aqui e agora. Em meio ao confinamento e ao isolamento social, a separação do meu companheiro, outra mudança de casa, outra construção de uma vida nova, considero esta pesquisa sobrevivente ao *check list* apresentado. Existe um ser humano e toda uma vida por detrás dessas linhas em preto e branco que é colorida e indissociável do percurso reflexivo construído.

Todas as dificuldades enfrentadas fortaleceram esta pesquisa e na ousadia do enfrentamento pandêmico as entrevistas com os professores do ensino remoto revelaram um material riquíssimo. Servindo não somente de arquivo sobre um momento anômalo na história, mas principalmente servindo de espaços reflexivos inusitados os quais possibilitaram novos olhares sobre a problematização do corpo na educação. Frente à possibilidade de uma educação totalmente mediada pela tecnologia, tal qual a pandemia nos possibilitou experimentar, nunca pareceu tão urgente problematizar o corpo. Esta tese é, sem dúvida, o resultado de todo este processo deste momento que agora se conclui e, portanto, se completa realizando sua performance.

Os estudos apresentados nesta tese têm início no meu mestrado que tratou das interfaces entre performance e jogo, tendo as noções de ritual e fluxo implicadas. Aliados à minha experiência docente na escola como professora designada de Arte pelo Estado de Minas Gerais, estes estudos me levaram a tecer relações com a educação. No que resultou no meu processo de doutoramento, onde busquei refletir sobre as relações entre performance e educação. Baseada nestes estudos, a vontade de fazer uma experiência metodológica na escola foi frustrada pelo surgimento da pandemia do coronavírus, redirecionando os rumos mundiais e, como não poderia deixar de ser, modificando esta

pesquisa. A pandemia entrou na tese. Foi inevitável. No lugar da experiência metodológica na escola, que ocupava o centro, surgiu o corpo em contexto de pandemia.

O Corpo gritou, sufocado. Evocada pela performance, a premissa do *corpo como centro do processo de ensino-aprendizagem e ponto de partida conceitual* (PINEAU, 2010) colidiu de frente com uma nova condição do corpo pandêmico imposta. Foi preciso estudar sobre o corpo e sobre a pandemia ao entender que o corpo está no *centro da crise que vivemos* (BERARDI, 2020). Antes e além da crise pandêmica da fragilidade do corpo está a crise contemporânea de ascensão tecnológica e *apagamento do corpo* (LE BRETON, 1999). Foi preciso enfrentar o processo pandêmico e seus efeitos na pesquisa, reencontrando a premissa do corpo como centro da aprendizagem em meio ao que parece ser o *apagamento do corpo nas sociedades contemporâneas* (LE BRETON, 1999).

O corpo poderia se apagar também na escola? O que a pandemia possibilitou experimentar foi o radical impedimento do corpo. Embora temporário o confinamento e isolamento social duraram mais de dois anos no Brasil e esta experiência possibilitou pensar e repensar muitas coisas. Queremos um mundo altamente tecnológico e *sem corpo*? Queremos um ensino altamente tecnológico e *sem corpo*? Estaríamos também dando adeus a ideia de professor e de escola tal como a conhecemos? Poderíamos resistir ao apagamento do corpo dentro e fora da escola?

A saída que se apresentou em meu processo de pesquisa foi voltar o olhar para as questões eminentemente atuais, refletindo sobre os desafios colocados à pesquisa. Uma nova tese se anunciou: Como pensar educação como performance em tempos de pandemia? Quais dispositivos reflexivos poderiam ser acionados?

Nasceu primeiro a noção *Performance é Corpo*, como um constructo conceitual para lembrar que, apesar da vastidão de possibilidades de se entender a performance, todas as suas perspectivas desembocam no mais vasto universo do corpo como categoria do pensamento. Antes mesmo de *tudo ser performance, tudo é um corpo*. A maior crítica às perspectivas totalizantes é o fato de serem, justamente, totalizantes. Acredito que vivemos tempos que desde as vanguardas artísticas do início do século XX vêm desafiando o pensamento a sair de suas caixas classificatórias, especializações e delimitações. Se falar de tudo é falar de nada, também especializar no estudo do rabo do elefante pode perder de vista o mais importante, que é o próprio elefante.

Desta forma, parece importante e necessário aprendermos a pensar de forma sistêmica, integrada, inter-relacionada, inclusiva e, portanto, abrangente. Mas como não nos perder na vastidão das redes de relações? Tendo em mente que o mais importante é a

própria rede que a tudo interconecta. Assim, no meu caminho acadêmico estou sempre trabalhando com dispositivos que me ajudam a entender padrões não somente do comportamento humano, mas de toda a natureza tais como: *Jogo, Teatralidade, Experiência Estética, Fluxo (Prazer), Performance e Corpo*.

A princípio a tese começava com a categoria performance e os abrangentes estudos desenvolvidos desde o mestrado, os quais foram aprofundados e verdadeiramente consolidados no doutorado. O capítulo da performance ficou gigantesco, mas assim foi necessário para que pudesse concluir estes estudos e partilhar nesta tese uma reflexão amadurecida sobre performance. Porque a provocação da performance na educação parte deste entendimento da performance como um campo abrangente de experimentação artística e acadêmica. Considero este capítulo da performance uma contribuição ao pensamento schekneriano da performance como um campo inclusivo e experimental.

O corpo não somente é o centro gravitacional de todas as perspectivas da performance como é a grande provocação da performance na educação. Com a pandemia o corpo foi impossibilitado por um momento e esta experiência abriu espaço para importantes reflexões. O corpo cresceu nesta pesquisa e foi a forma encontrada de sobrevivência ao eclipse pandêmico. O corpo se tornou o primeiro capítulo desta tese e o fio condutor do caminho.

A *Crise é do Corpo* trata-se de um segundo constructo conceitual que serviu para enfatizar a problematização do corpo na escola e na contemporaneidade cujas questões se radicalizam com a pandemia. O evento pandêmico colocou não somente o corpo no centro da crise (BERARDI, 2020), bem como escancarou e aprofundou suas questões na contemporaneidade *pandemizada* (NANCY, 2020). Desta forma, para pensar as relações entre performance e educação em tempos de pandemia, foi necessário pensar sobre o corpo e construir uma problematização sobre o corpo na educação.

As promessas de uma educação como performance se dissolveram em tempos de pandemia. A própria educação se esvaiu e chegamos a perguntar se ainda tínhamos escola ou se tudo não seria mesmo à distância, virtual, gravado ou em tempo real. Digitalizado, editado, maquiado, definitivamente sem interação *corpo a corpo*. Mesmo o ensino presencial com protocolo de segurança sanitária: Como seria o ensino com máscaras e distanciamentos obrigatórios? Um novo corpo surgiu. Um corpo duplo, uma parte confinada, isolada e mascarada, a outra parte digitalizada, fantasmagórica, *sem corpo*.

Durante um longo tempo nesta pesquisa não conseguia resolver o famigerado problema da falta da prática. Quase ninguém imaginava que a pandemia iria durar dois

anos. Os dispositivos conceituais não foram suficientes. O meu orientador, Marcos Hill, ao início da pandemia sugeriu que pensasse numa ação idealizada na escola antes e depois da pandemia. Este exercício me levou a criar um questionário, cuja aplicação do piloto deixou claro que nem na melhor das hipóteses as pessoas querem responder a questionários. Foi, então, no começo do ano 2021 que, enfim, tive o *insigth* de realizar as entrevistas com os professores do ensino emergencial remoto.

As entrevistas vieram coroar os esforços reflexivos na construção de dispositivos que pudessem trabalhar o novo problema: Como pensar a educação através do corpo em pandemia? Quem poderia responder a esta pergunta senão os próprios professores? Fui a campo coletar meus preciosos dados, a virtualidade imposta que a princípio foi um problema, finalmente, apresentou-se como a solução encontrada. Como eu não tive a experiência de ser professora em ensino remoto, o encontro na plataforma digital com os professores foi a minha experiência com a situação remota nesta pesquisa pandêmica.

A entrevista não foi apenas a saída encontrada no dilema pandêmico enfrentado por esta pesquisa, mas sim uma solução que se tornou a grande riqueza desta tese. A força dos relatos e das reflexões dos professores na linha de frente de uma educação em pandemia possibilitaram consistência nos resultados alcançados e numa real problematização do corpo. Os resultados revelaram que mesmo na melhor das circunstâncias o ensino remoto é por sua própria natureza *insatisfatório*.

Através do texto coletivo tecido nas entrevistas com os professores podemos observar que no ensino remoto: O corpo se torna *nulo, inexistente*. Se existe está *adormecido, fragmentado, solitário e doente*. A presença do *corpo-tela*, muito embora seja apenas uma *simulação*, ou seja, sem espontaneidade, é capaz de ofuscar o corpo físico, a tal ponto que ele parece não existir. Nesse contexto aprender com o corpo torna-se totalmente *desinteressante, impossibilitado* e, na melhor das hipóteses, renegado à *segundo plano*. Se o próprio corpo está ameaçado pelo remoto o que se poderia esperar de aprender com o corpo?

No entanto, foi esta a forma sancionada para estados emergenciais. O ensino emergencial remoto teve a espantosa duração de dois anos no Brasil, perdendo assim seu caráter emergencial e se aproximando de um questionável *modelo de ensino*. Os avanços tecnológicos colocam em potencial obsolescência diversos serviços especializados até então considerados impossíveis de serem realizados pelas máquinas, uma das experiências proporcionadas pela pandemia é que é possível *sim* a validação de um *ensino sem a presença física do professor e da própria escola mesmo no fundamental!*

O apagamento do corpo nas sociedades contemporâneas é inevitável? O que a experiência pandêmica demonstra é que este apagamento não somente é totalmente possível como está em pleno curso junto ao desenvolvimento tecnológico. A tecnologia facilmente passa a substituir, cada vez mais, a necessidade do corpo. Desta constatação emerge o chamado à resistência que permeia toda esta tese. Mesmo que seja inevitável está sendo determinado agora pela escolha de cada um, acredito que não somente é possível resistir ao apagamento do corpo como a escola pode ser o principal lugar deste enfrentamento. *É possível um desenvolvimento humano sem a presença física do professor e da escola?*

As entrevistas levaram os professores a refletirem sobre a questão do corpo na educação em pandemia, cujo contexto potencializava a problemática do corpo na educação através do abissal aprofundamento dos velhos problemas do tradicional formato escolar. A experiência pandêmica possibilitou observar o que acontece na impossibilidade do corpo, como os sentimentos de ausência, tristeza, vazio e depressão, bem como um aumento da agressividade e incivilidade entre as pessoas.

O roteiro da entrevista revelou-se bastante potente. Resumidamente consistiu em: *Desabafo; Imaginação: Ensino com Protocolo de Segurança; Jogo da Pesquisa e Pergunta Final*. O desabafo foi muito importante naquele momento, servindo não somente de catarse terapêutica quanto de registro histórico de um momento anômalo na educação e na vida. Embora não tenhamos vivido um rígido ensino com protocolo, pensar sobre isso naquele momento era uma nova condição emergente e um novo desafio. O dispositivo da imaginação foi acionado fortemente trazendo riqueza de dados sobre as possíveis séries de efeitos produzidos por estes novos comportamentos dentro da escola.

O jogo foi uma tempestade de palavras sobre diferentes níveis de percepção do corpo em três cenários educacionais hipotéticos: *Para Sempre Remoto; Para Sempre com Protocolo de Segurança, Para Sempre Normalidade Recuperada*. Foi no jogo que o dispositivo da imaginação foi levado a sua máxima potência ao obrigar a mente a considerar tais cenários a *longo prazo*. Para cada um dos três cenários foram consideradas 7 níveis ou dimensões de percepção sobre o corpo: *Socialização; Afetividade; Processo de Ensino-Aprendizagem, Ser professor, Ser estudante, Corpo físico e Aprender através do corpo*.

As escolhas por estas dimensões visaram uma compreensão do corpo como socialização e interação, onde o corpo é construído através da convivência *entre corpos*. O afeto é uma premissa exclusiva do corpo, pois o corpo é a fonte de toda emoção.

Também a compreensão de que tanto o professor quanto o estudante são pessoas, corpos com seus universos psicológicos particulares. Por fim, o corpo físico (ou a falta dele) na educação e a grande dificuldade de aprender com o corpo herdada pelo tradicional formato escolar *castrador do corpo*.

As entrevistas realizaram a performance desta pesquisa ao trazerem a força do relato, do real e do olhar do professor dentro da escola. O jogo foi potente e o retorno aos professores, último capítulo desta tese, foi necessário porque estávamos todos diretamente envolvidos no processo histórico, ou o que se poderia chamar de no *olho do furacão*. A metodologia do retorno foi possível através da publicação do meu artigo, *A Performance é Corpo, a Crise é do Corpo: Entrevistas com professores do ensino emergencial remoto*, publicado no final do ano de 2021. Em meados de 2022, mais de um ano após as entrevistas, enviei o artigo aos professores participantes. O olhar distanciado enriqueceu as conclusões desta tese, ressaltando as sequelas de dois anos de ensino remoto no Brasil. A minha grande felicidade é que, ao final, os professores participantes se tornaram os grandes protagonistas desta tese problemática, ousada, polêmica e mesmo apocalíptica.

Diversas profissões especializadas desaparecerão com os avanços tecnológicos, não tenho dúvidas de que o professor e a escola estejam no topo desta lista. A própria experiência pandêmica demonstra que é possível. Apesar da inevitabilidade apocalíptica do fim do professor e da escola, esta não é uma visão pessimista, mas sim um chamado à resistência: Iremos assistir passivamente ao fim do professor e da escola fundamentada na interação entre corpos? Assistiremos à radicalização do tradicional formato escolar que migra do confinamento do corpo na *carteira* para o confinamento do corpo na *tela*?

Seremos um *corpo tela* numa *escola tela*? O *corpo tela* retornou à normalidade como um *corpo cansado* e também um *corpo agressivo*. As escolas têm enfrentado, cada uma por si, as graves consequências de dois anos sem a presença física da escola em meio a todas as mazelas pandêmicas, esse corpo voltou um *corpo traumatizado*. As entrevistas trazem a riqueza da reflexão do outro através de um jogo ficcional do real, os fios tecidos na reflexão conjunta, um registro histórico e também um convite à reflexão sobre o real valor do corpo na educação. Recordando da importância de aprender com o corpo e de, definitivamente, *ser um corpo*.

O Cap. 1 trata do corpo como categoria do conhecimento, partindo do *problema mente-corpo* (Searle, 2004) para complementar o entendimento do *adeus ao corpo* (Le Breton, 1999) das sociedades contemporâneas. O apagamento do corpo está relacionado

aos processos históricos do pensamento filosófico e científico ocidental de herança europeia, tais como o dualismo, mecanicismo e materialismo contemporâneo. Os estudos do corpo, nesta tese, tomam a forma de uma *espiral filosófica do corpo* (Espinosa-Nietzsche-Artaud-Merleau-Ponty-Derrida-Deleuze-Guattari-Foucault) que dialoga com os nortes teóricos (Le Breton, 1999; Searle 2004; Greiner 2005; Haraway, 1994). Finalmente, traz outras cosmovisões do corpo a partir da sabedoria milenar dos chakras que apontam para um corpo energético, dinâmico, inter-relacionado e multidimensional. O corpo como totalidade *energia-mente-emoção-corpo físico*.

O Cap.2 abre o leque da performance, levantando suas camadas de significação para melhor dimensionar o campo, sua importância e papel no entendimento da contemporaneidade. Para tal foi necessário um amplo mapeamento que considerou o estudo da palavra, sua utilização como abordagem nas mais diversas áreas do conhecimento, arte da performance, estudos da performance, performatividade e, por fim, *performance é corpo* como um constructo para se pensar a centralidade do corpo na performance e também em tempos pandêmicos.

O cap. 3 apresenta os estudos sobre a abordagem da performance na educação estruturados a partir de uma visão geral do campo e seu desenvolvimento no Brasil, seguida por um aprofundamento sobre as pesquisas de Elyse Lamm Pineau (2002; 2010), Judith Hamera (2002) e Arthur J. Sabatini (2002), tendo como fio condutor o corpo como centro do processo de ensino aprendizagem. Na impossibilidade da realização de uma experiência metodológica na escola, a presente pesquisa foi levada ao enfrentamento pandêmico. A filosofia pandêmica busca contextualizar uma educação em pandemia e uma pesquisa que se tornou pandêmica. Diversos dispositivos reflexivos foram criados para se problematizar o corpo na educação em pandemia culminando na realização das entrevistas com os professores do ensino emergencial remoto.

O Cap.4 trata da entrevista como um todo, realizadas na ocasião histórica de junho de 2021, um ano de pandemia no Brasil. Apresenta os professores do grupo participante desta pesquisa e traz as características gerais que identificam o grupo. O capítulo trata da primeira parte da entrevista que abriu espaço para o desabafo em relação à experiência com o ensino emergencial remoto e acionou o dispositivo da imaginação ao levar os professores a pensarem em como seria o ensino com os protocolos de segurança sanitária no retorno presencial das aulas.

O Cap. 5 aborda o jogo proposto dentro da entrevista que consistiu em uma tempestade de palavras sobre três cenários educacionais hipotéticos: *Para sempre remoto*,

*para sempre com protocolo e para sempre normalidade recuperada.* Este exercício ficcional do real evidenciou as séries de efeitos produzidas por estes novos comportamentos na experiência pandêmica. Os resultados do jogo levam a uma problematização da própria normalidade que frente aos apocalípticos cenários do remoto e protocolo se apresenta como um paraíso perdido. Entretanto, a normalidade não é o paraíso. O tradicional formato escolar encontra, enfim, sua obsolescência? Ao meu ver ele apenas se radicaliza numa educação altamente tecnológica. Nesta encruzilhada na qual se encontra a educação, o fim do professor e da própria escola tal como a conhecemos, o único caminho de resistência ao fim do corpo acontece através do corpo.

O Cap. 6 trata da metodologia do retorno aos professores participantes com a publicação das entrevistas, que através do olhar distanciado puderam ser revisitadas. Esta última reflexão foi necessária uma vez que na ocasião das entrevistas estávamos na metade da experiência pandêmica e no momento do retorno aos professores participantes o seu fim. Destacaram-se as sequelas de dois anos de ensino remoto no Brasil, possibilitando observar a experiência do impedimento e ausência do corpo físico. As sequelas, sem dúvida tem muito a dizer e a fazer pensar sobre o corpo frente à uma educação cada vez mais tecnológica. As *telas*, hoje, são reconhecidamente prejudiciais à saúde e, de uma forma geral, o tipo de tecnologia que vertiginosamente se desenvolve é deletéria ao corpo e a vida das mais diversas formas. Para onde estamos indo? E para onde, verdadeiramente, queremos ir?

## CAPÍTULO 1

### O CORPO COMO CATEGORIA DO PENSAMENTO

Figura 1: *Corpo Multidimensional*. Leitura dos corpos energéticos, arte digital Regina Vale.



FONTE: Escola TerraLuz, Regina Vale. Autorizada pela autora para uso exclusivo desta tese.

A Fig. 1 está na capa desta tese por um motivo muito especial, Regina Vale é minha mãe e sua arte digital, intitulada *Corpo Multidimensional*, traduz a noção de corpo da criação que ela me deu - *o lugar de onde eu vim*. Esse lugar não faz distinção entre o corpo humano do corpo de qualquer outro ser e mesmo da própria materialidade. No meu mundo particular a matéria é a máxima condensação das sutis energias espirituais. Assim *matéria e espírito comungam da mesma natureza* ou energias de frequências e vibrações diferentes. O mundo que chamamos de matéria seria apenas luz congelada mergulhada num mar energético que vibra em diferentes frequências mais velozes. A matéria seria apenas um tipo de frequência, uma nota na escala cósmica, compartilhando da mesma natureza das outras notas que chamamos mental, emocional e espiritual.

Assim quando digo *materialidade* não estou excluindo os fenômenos mentais, emocionais e espirituais, os corpos e mundos sutis, nem estou reduzindo todas essas dimensões ao fenômeno material. Penso como os hinduístas, budistas, taoístas e hermetistas que a *realidade é mental*, o que chamamos de sólido nada mais é que espaço vazio a nível subatômico. Assim a materialidade faz parte da totalidade do corpo energético sendo ela própria energia.

A minha jornada pelos estudos do corpo, os nortes teóricos escolhidos e a espiral filosófica construída, foi uma tentativa de chegar nesse lugar da minha criação, que é também o lugar das milenares sabedorias da Antiguidade. Herança resguardada pelas filosofias orientais e pelos povos originários ao redor do mundo. Estas sabedorias entendem o corpo como um mar energético regulado por discos giratórios chamados pela tradição oriental *chacras*.

A Fig.2 traz uma leitura do alinhamento destes chacras. A sabedoria dos chacras fala que o corpo físico recebe as energias de seus outros níveis de manifestação através de discos rotatórios e veias luminosas, os *nadis*. Os chacras são centros regulatórios destas diferentes frequências que se movimentam através das redes de *nadis*. Assim, o corpo físico através desses complexos sistemas energéticos receberia as influências de seus outros níveis vibratórios.

**Figura 2: Chacras: Portais Multidimensionais. Leitura do alinhamento dos chacras realizado pela médica e pesquisadora Regina Vale.**



**FONTE:** Escola TerraLuz, Regina Vale. Autorizada pela autora para uso exclusivo desta tese.

Este lugar de onde eu vim não somente traz as milenares sabedorias, mas também novas descobertas científicas, que desde as revoluções da física moderna vêm se aproximando de antigas visões que sustentam um mundo pleno de diversidades de estados energéticos. Uma realidade sistêmica, inter-relacionada, fractal ou holográfica, ecológica, holística e integral. Minha mãe Regina Vale sugere chamarmos esta nova visão de mundo de holoíntima, para traduzir esse movimento universal que vai do mais amplo ao mais profundo íntimo de cada ser. O lugar de onde eu vim é o lugar que jamais deixarei de

buscar e para onde sempre irei voltar. Portanto, esse corpo como rede energética permeia toda esta tese de diferentes formas, sob diferentes primas e perspectivas.

No lugar de onde eu vim *corpo é energia* e o corpo é *bio-elétrico-magnético*. O corpo é rede cristalina feita de água, porque ela é cristal líquido! A fig.3 busca traduzir a rede energética a nível molecular baseada nas pesquisas de Candance Pert que sugere a noção de *moléculas da emoção* (PERT, 1999). A nível molecular o corpo seria semelhante a uma rede energética que produz e gerencia emoções e pensamentos determinando a própria existência.

**Figura 3: Rede Molecular Cristalina. Leitura da rede energética a nível molecular do corpo.**



**FONTE: Escola TerraLuz, Regina Vale. Autorizada pela autora para uso exclusivo desta tese.**

*Os cientistas acreditavam que pensamentos e sentimentos eram um produto da atividade neural, e que o cérebro era o iniciador de tudo, o sítio da consciência o que se ajustava ao antigo modelo mecanicista mas agora novas observações levam a outras conclusões. Há uma supervia de troca de informações internas acontecendo num nível molecular. Tivemos, portanto que considerar um sistema com inteligência difundida por ele todo.*

*Então temos que nos perguntar:*

*De onde vem a inteligência, a informação que dirige nosso corpo-mente?*

*Candance Pert*

### **1.1) O que é o Corpo?**

*Performance é corpo* trata-se de um constructo conceitual que destaca a centralidade do corpo na performance e, conseqüentemente, na educação como performance. *A crise é do corpo* também serve para enfatizar que o corpo ocupa o centro da crise contemporânea de ascensão tecnológica e declínio do corpo, a qual se radicaliza com a pandemia. Nesta tese de que *performance é corpo* e *a crise é do corpo* pareceu importante começar, então, pelo corpo. Partindo da premissa de que o corpo pode ser considerado arcabouço maior, as reflexões sobre performance foram apresentadas no segundo capítulo. Neste primeiro capítulo, a discussão foi centrada no corpo como categoria do pensamento.

O que é o corpo? Esta, talvez, seja a maior incógnita filosófica desde os gregos até a contemporaneidade, quando o corpo passa a ser entendido como uma construção, um discurso através de diferentes perspectivas ao longo da história. O que quero dizer quando digo *corpo*? Que corpo é este? Seria o corpo humano? Essa, provavelmente, é a primeira imagem que surge quando o ser humano pensa *corpo* e também sua maior preocupação ao tentar entender o que é o corpo.

Entretanto, o corpo humano é apenas um tipo de corpo dentre a abundância de corpos dos animais, das plantas e todos os seres vivos. O grande grupo considerado *não vivo* nem por isso deixa de ser um corpo, assim existem os corpos das montanhas, rios e

vales. Cada rocha e minerais, todo planeta é um corpo pequenino na vastidão cósmica, o grande corpo. Assim, corpo é, sobretudo, *materialidade*.

A *materialidade* é apenas física? Quando digo *materialidade* estou descartando os estados mentais, emocionais e espirituais? Esta forma de pensar o mundo recebeu o nome de *materialismo*, não obstante a matéria persiste com seus insondáveis segredos. Considero que a materialidade engloba tudo o que conhecemos, mas principalmente o que desconhecemos. Assim, no lugar de onde eu vim, corpo físico, mente, emoção e espírito comungam da mesma natureza que, no entanto, toca em diferentes frequências num mar energético.

O que é a matéria? Essa é a questão basilar da ciência moderna e contemporânea que ainda não encontrou uma resposta unívoca. Depois da ascensão do pensamento dualista legado por Descartes, cuja premissa é a dicotomia entre mente e corpo. Ao buscar superar o pensamento dualista, a ciência contemporânea vem sustentando diferentes versões do materialismo. Um tipo de materialismo, em especial, parece dominante na ciência, nele a mente pode ser considerada um subproduto das reações cerebrais.

Afinal o que é a mente? Outra substância que de alguma forma se adere ao corpo como entendem os dualistas? Ou a mente é matéria como resultante da materialidade, seja genética ou do sistema nervoso, como pensam os materialistas? São muitas as questões basilares envolvidas nos discursos do corpo. Abordar o corpo como uma categoria do pensamento implica trazer à tona esses discursos filosóficos e científicos sobre o corpo, a mente e, de forma mais ampla, sobre a materialidade.

O sociólogo e antropólogo francês David Le Breton é uma importante referência no campo de estudos da sociologia e antropologia do corpo, seu pensamento foi de grande importância no desenvolvimento desta tese. Sua premissa do não esquecimento do corpo frente à tecnologia cada vez mais voraz, nunca pareceu tão pertinente como em tempos pandêmicos, norteando assim as reflexões em diversas camadas desta pesquisa.

O corpo é uma categoria difícil de apreender, tamanha sua complexidade e centralidade em questões basilares no pensamento eurocêntrico. Como argumentou David Le Breton em seu *Adeus ao Corpo* (2003), as questões do corpo estão relacionadas ao dualismo do pensamento que separou a mente do corpo. A filosofia mecanicista instaurou o *corpo máquina maravilhosa* como um paradigma dominante. Também a medicina e a biologia modernas ao dissecar, dividir e classificar o corpo ratificaram a ideia de uma maquinaria corporal cujas peças são substituíveis.

A ciência contemporânea levará o corpo máquina a outro patamar. A noção do corpo como exemplo de perfeição da máquina dá lugar à ideia de que a tecnologia salvará o corpo de suas insuportáveis *imperfeições* e sua intrínseca *vulnerabilidade*. Com o advento da genética, da robótica, da informática e, finalmente, da inteligência artificial, o corpo passa a ser considerado substituível pela máquina impecável.

Não obstante as proporções gigantescas dos avanços tecnológicos na contemporaneidade, este tipo de materialismo hegemônico que rege o corpo é apenas uma visão dentro da própria ciência e filosofia. Também as religiões, civilizações e os diversos grupos humanos sustentam miríades de visões de corpo / matéria. Antes que o corpo possa ser efetivado substituível pela impecabilidade tecnológica é preciso lembrar o que é o corpo. Poderia o corpo ser uma rede energética com centros de energia em diversas frequências chamados pela sabedoria tibetana de *Chakras*? Poderia ser o corpo *bio-eletr magnético*? No final deste capítulo são trazidas algumas destas visões numa cosmologia do corpo.

As artes, em especial, levam a discussão do corpo a outro nível, num processo histórico que culminou no advento da *arte da performance*. Como argumentou Goldberg (1979), trata-se de algo sem paralelo na história da arte, trazendo a necessidade de uma revisão histórica através da performance, como é discutido no segundo capítulo desta tese. Mas que também é importante pontuar aqui, uma vez que a arte é *locus* privilegiado de investigação do corpo.

Na arte, a centralidade do corpo vem desde o Renascimento passando pelas radicais transformações das vanguardas artísticas<sup>1</sup> do início do século XX até a contemporaneidade. A dança e o teatro promovem uma revolução do corpo através dos estudos de Dalcroze, Delsarte e Laban, passando por Bartenieff, Alexander e Feldenkrais, aos estudos de Stanislavisk, Meyerhold até Brecht, Grotowski, Schechner, Barba, Bausch, e por aí em diante.

As revoluções de 1960 e 1970, *Body Art* e *Performance Art*, radicalizam o corpo como centro de investigação e tornam perene a dissolução de fronteiras entre as artes, entre arte e cultura, entre arte e vida já anunciadas pelas vanguardas da virada do século. Emerge a *Arte da Performance*. E, de uma forma geral, a virada performativa das mais

---

<sup>1</sup> Expressionismo, Surrealismo e Dadaísmo.

diversas áreas do conhecimento pode ser incluída no bojo do *Corpo como Categoria do Conhecimento*.

A arte da performance é caracterizada pela dissolução de fronteiras e hibridismo das linguagens artísticas, colocando o corpo no centro da ação, algumas vezes explorando situações de risco. Um dos grandes interesses de Le Breton é investigar as representações e sentidos do corpo em comportamentos de risco, chegando a desenvolver uma *Sociologia do risco* (2012). É interessante observar que as *Paixões pelo risco* (1991) também encontradas na arte da performance e nos Estudos da Performance de Schechner indicam que as investigações da arte são um imenso campo de experimentação sociológico e antropológico sobre o corpo.

A abrangência e complexidade do corpo como categoria do pensamento provocou uma tessitura múltipla e espiralada neste presente capítulo, o qual foi estruturado partindo da filosofia da mente, através do pensamento de Searle (2004) que problematiza as questões deixadas por Descartes e sugere que o materialismo incorre no engano tal como o dualismo. Suas reflexões sobre a mente conversam com os estudos do corpo de Le Breton (1999) que também faz uma revisão histórica, considerando como o corpo vem sendo tratado desde o dualismo ao materialismo contemporâneo. Enquanto Searle enfatiza a mente, Le Breton centraliza no corpo o que torna suas perspectivas complementares.

A conversa deste capítulo prossegue numa reunião entre estes estudos e o que chamei de *espiral filosófica do corpo* que une o *Deus Natureza* de Espinosa; o corpo como fonte imanente de toda vida em Nietzsche; *o corpo sem órgãos* de Artaud; a filosofia pós-estruturalista francesa do *corpo anarquista, não orgânico, acefálico e vital* de Derrida; as *máquinas orgânicas e máquinas desejanças* de Deleuze-Guattari; a corporeidade do conhecimento, da cognição e da experiência viva pensada por Merleau-Ponty; e a materialidade do discurso como acontecimento, *biopolítica e biopoder* de Foucault.

Da contemporaneidade, o embate entre o *Adeus ao Corpo* (1999) de Le Breton e o *Manifesto Ciborgue* (1994) de Donna Haraway pareceu de especial importância para as reflexões travadas nesta tese. De forma mais ampla, esse embate tem relação com as críticas ao materialismo e com a emergência de todo um novo sistema de vida completamente digital que parece se instaurar de vez num mundo pandemizado.

Os estudos finais são um resgate da milenar sabedoria do corpo legada pela ancestralidade. O antigo conhecimento dos *chakras* conta sobre um corpo energético que

pulsa em diversas vibrações ou frequências. Uma rede energética de pulsão, cujos chakras são os verdadeiros centros de força da vida.

Através de todos esses campos de estudos, o corpo emerge como uma categoria do pensamento que desafia questões basilares da filosofia eurocêntrica mas também em todo um mundo contemporâneo altamente tecnológico, digital e *pandemizado*. Se a *crise é do corpo*, nunca foi tão vital pensar sobre o corpo.

O *problema mente-corpo* é central na filosofia da mente e nesta tese é ponto de partida para o entendimento do corpo como categoria do pensamento.

## 1.2) Filosofia da Mente e o *Problema Mente-Corpo*

A questão do corpo é indissociável da questão da mente ou da *psique* como os gregos a chamavam. O *problema mente-corpo* é resultante dos processos históricos, que desde Platão até Descartes naturalizaram uma distinção entre a substância corporal e a substância mental. O problema reside em dissociar o indissociável. O resultado contemporâneo é a ascensão de um materialismo radical que irá negar por completo a substância mental.

Evaldo A. Kuiava e Verónica G. Zevallos (2011) tecem uma rica síntese do corpo no pensamento ocidental. Partindo da tradição dualista em Platão argumentam que esta se difere da visão de Aristóteles, uma diferenciação que terá importantes implicações históricas. Para Platão, a imortalidade da alma (*psique*) estaria sujeita aos renascimentos cíclicos em um corpo, por sua vez Aristóteles não considera o corpo dissociável da alma, a não ser pelo que chamamos de *intelecto*. “Enquanto o corpo é o instrumento que tem a função de viver e de pensar, a alma é o ato dessa função” (KUIAVA, ZEVALLOS, 2011, p.5).

Essa diferenciação entre Platão e Aristóteles esclarece o paradoxo entre alma e corpo na Idade Média quando, embora a dualidade tenha se radicalizado com o dogmatismo cristão de uma alma divina e um corpo pecaminoso, ao mesmo tempo, a pureza da alma só é alcançada através da purificação do corpo. Ou seja, a alma precisaria do corpo para se purificar, existindo uma relação de interdependência. Essa união mente-corpo em meio à dualidade advém de Aristóteles. Somente a partir da filosofia dualista do século XVII é que a separação entre mente e corpo, de fato, se radicalizará, pois “do ponto de vista filosófico, Descartes será aquele que marcará a diferença entre alma e

corpo, como diferença ontológica entre a *res cogitans* e *res extensa* - extensão temporal e espacial” (KUIAVA, ZEVALLOS, 2011, p.6).

O filósofo americano John Searle é uma importante referência da filosofia da linguagem, através de seus estudos sobre os atos de fala. A partir dos anos 90, Searle passa a se dedicar ao que chamou de *filosofia da mente*, argumentando que através de importantes razões históricas, a *filosofia da mente* se tornou central na filosofia contemporânea: “O centro das atenções agora mudou da linguagem para a mente” (SEARLE, 2004, p.10).

Para Searle, a questão central da filosofia do início do século XXI é como conceber a nós mesmos como seres aparentemente conscientes, mentais, emocionais e sociais em um mundo que, segundo a ciência, é constituído por partículas físicas totalmente desprovidas de consciência. O resultado é este que se apresenta, a ascensão e hegemonia da mente como um subproduto do cérebro.

Em *Mind: A Brief Introduction* (2004), Searle introduz e problematiza a filosofia da mente através dos problemas colocados por Descartes, até o abandono da filosofia dualista e ascensão do materialismo na contemporaneidade. Ele faz críticas ao materialismo e sugere que a redução dos estados mentais a estados cerebrais, não consegue abarcar a imensa riqueza da mente.

Searle argumenta que somos, desde o senso comum do vocabulário, limitados pela existência de uma suposta distinção entre o mental e o físico ou material. Obviamente, meus pensamentos em nada se relacionam com a mesa e a cadeira onde estou sentada escrevendo esta tese. Entretanto, algo de dentro da cadeira me espetou e me fez sentir uma dor aguda:

Como pode uma experiência consciente como a sua dor existir em um mundo que é inteiramente composto de partículas físicas e como algumas partículas físicas, presumivelmente em seu cérebro, causam as experiências mentais? (Este é chamado o ‘problema mente-corpo.’). (SEARLE, 2004, p.4).

O “problema mente-corpo” é central na filosofia da mente, indo desde como a mente se conecta com o corpo na visão dualista à como o corpo, especificamente o cérebro, produz a mente na visão materialista. Para Searle, esse é um problema que o materialismo não conseguiu resolver. E esse não é o único problema. Dele derivam outras questões tão espinhosas quanto e que se encontram ainda mais distantes de um entendimento satisfatório, como a *intencionalidade* e o *livre arbítrio*.

Se a cadeira me espeta posso trocar de cadeira, arrumar a cadeira ou continuar com a mesma sendo, ocasionalmente, espetada por ela. No meu caso continuei com a

cadeira me espetando. Como num mundo regido pela causalidade, em sua rigorosa lei de causa e efeito, pode a minha intenção determinar se troco ou não de cadeira? Como pode a minha intenção determinar alguma coisa? Se a mente não é mais do que fruto da causalidade dos estados cerebrais, como pode causar efeito na materialidade? “Como pode o subjetivo, insubstancial, estados mentais não físicos da consciência alguma vez terem causado qualquer coisa no mundo físico? (...) (Isso é chamado de ‘problema da causalidade mental’)” (SEARLE, 2004, p.4).

A intencionalidade também gera outros problemas. Pois não somente posso decidir o destino da cadeira como, ao fazer isso, posso estar pensando em outra coisa, muito distante de mim e da cadeira, como os incêndios florestais mundiais que são parte integrante do terrível quadro de degradação ambiental planetário: “Como pode seus pensamentos, presumivelmente em sua cabeça, referir a ou dizer sobre objetos e estados de coisas distantes (...)?” (Isso é chamado o ‘problema da intencionalidade’)” (SEARLE, 2004, p.4).

Para Searle, as pessoas que aceitam a realidade e irredutibilidade do mental tendem a pensar a si mesmas como dualistas enquanto aquelas que aceitam que tudo se reduz ao material, especificamente o sistema nervoso, sendo totalmente eliminado com ele, tendem a pensar a si mesmas como materialistas. A partir do embate destas crenças dogmáticas, a contemporaneidade assiste a ascensão do materialismo como a visão de mundo dominante sob a égide das revoluções tecnológicas. Searle sugere que ambos os lados estão cometendo o mesmo erro.

A grande riqueza da mente desafia tanto o dualismo quanto o materialismo, tanto em ser apartado do físico quanto em ser reduzido à uma consciência ilusória criada por estados cerebrais. Para Searle, todos os modelos comportamentais<sup>2</sup> são falsos. Todos eles não conseguem abarcar a centralidade da mente na vida:

A operação da mente – consciente e inconsciente, livre e não livre, na percepção, ação, e pensamento, nos sentimentos, nas emoções, reflexão, e memória, e em todos seus outros recursos – não é tanto um aspecto de nossas vidas, mas em certo sentido, é a nossa vida (SEARLE, 2004, p.10).

Desta forma, não é simples descartar a mente e negar a existência da realidade mental, muito embora seja exatamente isso que esteja acontecendo na ciência. O

---

<sup>2</sup> Dualismo, materialismo, behaviorismo, funcionalismo, computacionalismo, eliminativismo e epifenomenalismo.

materialismo surgiu em resposta aos problemas do dualismo. Mas, o entendimento do corpo persiste, de certa forma, como sustentado por Descartes. Em sua doutrina, o corpo é extensão tal como a cadeira que se projeta no espaço através de suas dimensões espaciais é extensão. E nesse sentido, o corpo não é diferente da cadeira, o corpo é uma coisa e o que o diferencia da cadeira não está no corpo, mas em outra substância que chamamos de mente.

Na visão materialista, o que difere o corpo da cadeira é que o corpo tem um sistema nervoso que, exclusivamente nos humanos, produz complexos estados cerebrais que chamamos de mente. O corpo continua sendo a coisa que, se no dualismo era comandada pelo espírito, no materialismo é comandado pelo cérebro. Assim, ambas as doutrinas sustentam um corpo objeto comandado.

Searle argumenta que a solução encontrada por Descartes no século dezessete foi amplamente aceita e favorecida por um contexto histórico marcado pela necessidade da emergente ciência moderna se desprender dos ditames teológicos. A sua doutrina permitiu que o mundo material fosse deixado para a ciência e a alma imortal para a teologia. Entretanto, o corpo objeto científico é o mesmo corpo objeto dualista no que podemos considerar que o materialismo recai no mesmo erro.

Se, com todos os avanços de que dispõe, a ciência contemporânea considera o corpo um objeto comandado pelo cérebro que produz uma mente ilusoriamente consciente como um programa inserido no hardware cerebral, as pessoas tenderão a pensar em si mesmas como dados computacionais. E isso não está muito distante, as pessoas já são reduzidas à dados em diversos aspectos da vida. Parece emergir uma nova metáfora radical, não mais como espírito encarnado em corpo, mas como um *big data* produzido pelo cérebro.

### **1.3) Adeus ao Corpo**

O sociólogo e antropólogo francês David Le Breton é uma importante referência dos estudos do corpo. O que ele problematiza é semelhante à discussão levantada por Searle. Mas, enquanto este questiona sobre a negação da realidade mental, para Le Breton, estamos vivendo o “tempo do fim do corpo” (BRETON, 2003, p.16).

O fim de qual corpo? Corpo-orgânico? Corpo-sujeito? Corpo-biológico? Para Le Breton, o corpo que se finda é o corpo vulnerável cujas imperfeições não podem ser

suportadas e devem ser corrigidas pelo sonho tecnocientífico em prol da impecabilidade da máquina.

Em *Adeus ao Corpo* (1999), Le Breton argumenta que o fim do corpo está relacionado à combinação entre genética, robótica e informática, cujas premissas são reformar ou, de preferência, eliminar o corpo. De certo, abolir o corpo e sua problemática vulnerabilidade, substituindo-o pela impecabilidade da máquina. E assim, livrar-se do “corpo marcado pelo pecado original de não ser um objeto de pura criação tecnocientífica” (BRETON, 2003, p.16).

O corpo, então, torna-se “o meio cada vez menos necessário pelo qual as máquinas se desenvolvem e reproduzem” (BRETON, 2003, p.17). Isso é, de fato, assustador. Com o desenvolvimento da genética, da robótica e da inteligência artificial, logo a máquina não precisará dos humanos, uma vez que é mais eficiente e resistente. O que fazer, então, com os humanos? Ou melhor, o que os humanos vão fazer num mundo em que tudo é feito com muito mais eficiência pela máquina?

Uma ideia bastante ingênua aponta que em tal mundo, os seres humanos terão mais tempo livre para fazer o que querem; não terão que trabalhar e alcançarão, enfim, a felicidade. Poderão até mesmo desprender-se do corpo inoportuno para viver numa realidade virtual onde tudo é possível *sem o corpo* e sem todas as limitações da materialidade. Se o prazer de viver reside nesse corpo que somos, como ser feliz num mundo *sem corpo*?

Le Breton sugere que o momento de ruptura resultante do fim do corpo se deu com os anatomistas do século XVII que, antes mesmo de Descartes, trataram o corpo como um mero objeto de curiosidade, dissecando, dividindo e classificando-o por partes. Procedimentos que estão na origem da medicina e da biologia modernas. Com a ascensão da filosofia mecanicista, a máquina foi tomada como modelo para o corpo.

Após a Segunda Guerra Mundial, com o advento da Cibernética que mais tarde se desenvolveria como Ciências da Cognição, assim como com o desenvolvimento da Genética, da Robótica e da Informática até o surgimento da Inteligência Artificial, o *corpo máquina maravilhosa* deu lugar à uma mais nociva noção. O corpo não mais como um exemplo de perfeição para a máquina, mas sim a máquina como modelo de perfeição para o corpo.

O sistema reflexivo de Le Breton estrutura graus de suspeita do corpo. O primeiro grau de suspeita é o do *corpo acessório*, onde o controle sobre o *design* do corpo serve a uma afirmação de si, a exemplo das cirurgias plásticas. O segundo é o do *corpo-falho*,

cuja demanda contemporânea exige o consumo de próteses químicas que vão desde vitaminas sintéticas aos medicamentos. O terceiro é o do *corpo-rascunho*, algo a ser melhorado como um laboratório tecnocientífico público e/ou particular. O quarto grau de suspeita é o da medicina como domínio sobre a vida, decidindo “o destino de uma criança que ainda não existe e já opera no óvulo aqueles que valem a pena ou não existir” (BRETON, 2003, p.23).

Os três últimos graus de suspeita dizem muito sobre o tempo de pandemia que vivemos. Trata-se do *corpo supranumerário do espaço cibernético*, da *sexualidade cibernética* e do *corpo como excesso*. Para Le Breton, o espaço cibernético é um “modo de existência completo que cria simultaneamente um mundo real e um mundo ficcional através do cruzamento de computadores” (LE BRETON, 2003, p.141).

Na época na qual Le Breton escreveu isso não havia aplicativos, *smart fones* e *smart tvs*, bem como não havia uma pandemia que segregou o corpo, restringindo-o à segurança do virtual. Hoje esse modo de existência virtual é muito mais completo e o cruzamento de dados muito maior. Nisso implica o aumento assustador do controle, da desigualdade e da perda das liberdades individuais. Com a pandemia, o mundo virtual se tornou o mundo que realmente vivemos:

(...) mundo virtual do entre todos, provisório e permanente, real e ficcional, imenso espaço imaterial de comunicação, de encontros, de informação, de divulgação do conhecimento, de comércio etc. (...) Um mundo em que as fronteiras se misturam e o corpo se apaga, em que o outro existe na interface da comunicação, mas sem corpo, sem rosto, sem outro toque (...) (LE BRETON, 1999, p.142)

Os pesos do corpo são eliminados e surge um senso de igualdade pelo ocultamento do diferente e incômodo do corpo. Para Le Breton, trata-se do auge da superficialização num mundo simplificado. Penso na *sociedade performativa* de Lyotard, a performatividade como produtividade monstruosa ainda mais nociva num mundo sem corpo onde a performance se dá inteiramente mediada pela máquina. Performance da máquina? Se não há mais corpo, a performance passa a ser da máquina?

Um mundo sem corpo é um mundo sem afetos e sem sujeitos, o que Le Breton chama de *extremo contemporâneo*, caracterizado pelo *controle absoluto* e pelo *narcisismo furioso*. Para ele, a partir da dissociação entre corpo e experiência, viabilizada pela realidade virtual que proporciona *sentir fisicamente um mundo sem carne*, a relação com o mundo transforma-se em relação com dados.

Com o fim do corpo, decreta-se o fim do sexo e o fim do outro porque nada mais faz sentido fora do espaço virtual. O sexo seguro se torna o sexo virtual: “A Aids reforçou

o desprezo do corpo, tornando-o um local perigoso e de qualquer modo suspeito. O outro se tornou um perigo potencial” (LE BRETON, 1999, p.177).

Com a pandemia, como sugeriu o filósofo italiano Giorgio Agamben (2020), o contágio suplantou o terrorismo, criando um estado de pânico mais profundo. O outro pode ser mais do que um terrorista em potencial; o outro pode ser um propagador em potencial, o que, para Agamben, implica na abolição do próximo. O medo do contágio acentua sobremaneira a qualidade de segurança emanada pela realidade virtual e parece decretar o derradeiro fim do corpo.

Le Breton argumenta que a filosofia pós-estruturalista<sup>3</sup> contribuiu sobremaneira para a ascensão e hegemonia do materialismo na ciência contemporânea. Ao decretar o fim do sujeito, da subjetividade e de qualquer fonte centralizadora e anterior ao acontecimento, que no âmbito da linguagem Searle chamou de *obsolescência por tendência à exterioridade* (o sujeito como fruto das inter-relações exteriores a ele), o pós-estruturalismo irá contribuir para a negação de qualquer existência anterior ao cérebro.

O próximo tópico faz um mergulho na espiral filosófica do corpo para refletir sobre como os discursos filosóficos contribuem, ou não, para o materialismo científico na contemporaneidade, sustentando a noção de que a mente é um subproduto do cérebro e o corpo um acessório, um falho rascunho a ser corrigido e, de preferência, substituído, pela tecnociência.

#### 1.4) Espiral Filosófica do Corpo

No campo da comunicação a pesquisadora brasileira Christine Greiner é uma importante referência dos estudos do corpo. *Em Corpo (o) – pistas para estudos indisciplinados* (2005), Greiner busca uma síntese do processo e migração das teorias do corpo, onde o que foi posto em dúvida foi a soberania do sujeito como um domínio particular que difere o que está *dentro* do que está *fora*, assim como o que provém de qualquer fonte centralizadora.

A metáfora do corpo-orgânico vai dando lugar a novas metáforas do corpo como rede de forças, pulsões e estados corporais. Passa-se a pensar o corpo em relação a estruturas de poder e discursos do corpo. O corpo passa de produto dado (imutável) a

---

<sup>3</sup> Vertente francesa que fez oposição ao pensamento fenomenológico em voga na metade do século XX, alguns de seus expoentes: Derrida, Foucault e Deleuze-Guatarri.

processo em constante transformação (*devir*), mudando de estado conforme a ação. Desta forma, o corpo passa a ser entendido mais como um sistema do que instrumento ou produto.

Essas transformações no entendimento do corpo estão relacionadas à filosofia pós-estruturalista. Mas também fazem parte de um movimento filosófico muito mais abrangente. Em busca de uma síntese, chamei de *espiral filosófica do corpo* o movimento que, em oposição a Descartes, parte de Espinosa, atravessando Nietzsche e Artaud, a fenomenologia e o pós-estruturalismo até a contemporaneidade.

Diferente de Descartes, o filósofo holandês Baruch Espinoza (1632-1677) sugeriu outro caminho para o problema mente-corpo. Como ressaltou Searle, a doutrina de Descartes serviu aos anseios de sua época reservando o corpo à ciência e a mente à teologia, tornando-se a pedra fundamental do racionalismo científico. Espinosa, por sua vez, ao sugerir que *Deus é Natureza*, foi excomungado pela Igreja e criticado pela filosofia. Para Espinosa, aqueles que negam que Deus seja corpóreo “excluem por completo a substância corpórea, isto é, extensa, da natureza divina, afirmando que ela foi criada por Deus” (ESPINOSA, 2009, p.22).

A notória filósofa brasileira Marilena Chauí dedicou-se ao estudo de Espinosa, demonstrando que se não fora compreendido na modernidade e mesmo ainda hoje é dado como problemático, seu pensamento parece essencial à contemporaneidade. Em *A nervura do real: imanência e liberdade em Espinosa* (2016), Chauí argumenta que a noção de singularidade permeia toda a obra de Espinosa, sendo central no seu pensamento.

A *singularidade* da essência de cada mente, corpo e suas relações com outras singularidades são a forma mais elevada de conhecimento e realização da liberdade e felicidade. Singularidade é a experiência do finito e transitório em meio ao infinito e eterno. Singularidade é experiência e toda experiência advém da singularidade: “tanto o conhecimento imaginativo quanto o intuitivo são experiências, pois só há experiência do singular” (CHAUI, 2016, p.16).

Em Espinosa, o corpo é corporeidade divina. Não uma criação separada e comandada de fora, mas uma extensão do próprio criador. Para Espinosa, mente e corpo compartilham a mesma substância e são, portanto, uma só e mesma coisa. Evidentemente, uma materialidade divina não correspondia (e continua não correspondendo) aos anseios científicos de controle e domínio sobre a natureza. Entretanto, muito tem a dizer numa

atualidade marcada pelo colapso ambiental e pela iminência de uma nova forma de existência virtual *sem corpo e sem natureza*.

Em seu artigo *Matéria e movimento em Espinosa: o que pode um corpo e algumas questões para a contemporaneidade* (2018), o pesquisador brasileiro Giorgio Gonçalves Ferreira destaca a centralidade do movimento da matéria em Espinosa, em contraposição à matéria inerte de Descartes. Na filosofia de Espinosa o corpo é fonte de apetite, pulsão e desejo, não como falta mas como determinação interna, potência de produção e ação. Desta forma, o corpo comanda a si mesmo através de seus afetos e não por qualquer ordem moral. O pensamento de Espinosa ecoa em Nietzsche, Artaud e, de muitas formas, no pós-estruturalismo que irá romper com a noção de um sujeito imutável, substituindo-o pelo sujeito em *devenir*, ou em constante mudança.

Embora seja um filósofo do século XIX, Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) é considerado um dos mais importantes pensadores da contemporaneidade. Como em Espinosa, a filosofia de Nietzsche é uma ode à vida. Em sua *Genealogia da moral* (1887) Nietzsche ecoa o pensamento anarquista de Espinosa, demonstrando que os juízos de valor não advêm de uma dita moral ou causa final, mas sim do *corpo*. Entretanto, não sabemos o que seja e, muito menos, o que pode o corpo. Da mesma forma, Nietzsche diz que: “Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos — e não sem motivo. Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos?” (NIETZSCHE, 2009, p.7).

Esse desconhecido é o corpo, a ignorância é sobre o corpo e o desejo é do corpo. De acordo com Ferreira (2018), a solução encontrada por Nietzsche sobre o ascetismo que, em nada querer, está invariavelmente querendo alguma coisa, só é possível porque “o desejo não foi concebido como uma inclinação da mente a algo que ela avalia como bom, mas, inversamente, foi concebido como determinação interna, como fonte de onde surgem os juízos de valor” (FERREIRA, 2018, p.159).

Assim, o prazer está mais relacionado à motivação interior do que, necessariamente, a algo bom e feliz. A dissertação *Nietzsche: o corpo como expressão da vida enquanto fio condutor da vontade de poder* (2017), de Euclides S. P. Neto faz uma revisão bibliográfica da obra de Nietzsche, tendo como fio condutor o corpo. De acordo com Neto, a preocupação do filósofo com a vida permeia todo seu trabalho, encontrando em sua fase mais amadurecida o corpo como única fonte imanente de vida.

Para Nietzsche, a vida foi esquecida em prol da busca por uma suposta verdade filosófica instaurada desde Sócrates. Com a vida, o corpo foi também esquecido e,

fundamentalmente, mal interpretado. Pois o corpo é fonte imanente de vida e vontade de poder. “Nessa perspectiva ‘o corpo sou eu inteiramente e nada mais’, porque sem ele, ser vivo eu não seria” (NETO, 2017, p.53).

Para Nietzsche, o corpo gera o *Eu*. Mas isso não quer dizer que esse *Eu* seja uma consciência ilusória criada pelo cérebro. Em Nietzsche o corpo cria o *Eu* como vontade de poder. E é, justamente, através da vontade de poder que se cria o mundo. Como argumentou Searle (2004), se essa consciência ilusória produzida pelo cérebro nada significa num mundo constituído por partículas sem consciência, como pôde algum dia ser a causa de alguma coisa?

Depois de Nietzsche quem ecoará o corpo como uma ode à vida será Antonin Artaud (1896-1948), também considerado um dos pensadores mais influentes da contemporaneidade. Em *O Teatro e seu Duplo* (1938), Artaud diz que: “Todas as nossas ideias sobre a vida devem ser retomadas numa época em que nada adere mais à vida. E esta penosa cisão é a causa de as coisas se vingarem” (ARTAUD, 2006, p.3).

Com sua escrita fecal, espreada em vísceras, saliva e sangue, Artaud reflete sobre a encenação e a metafísica, o teatro alquímico. A peste artaudiana, sua mística primitiva enraizada na filosofia oriental e nas tribos do mundo e o teatro da crueldade, seu manifesto. No pensamento de Artaud, ele chamou de *corpo sem órgãos* o corpo como rede de pulsões energéticas.

No artigo *Nietzsche e Artaud: por uma exigência ética da crueldade* (2001), o filósofo Daniel Lins argumenta que diversos estudos se dedicam com profundidade a uma análise de Artaud a partir da comparação com Nietzsche, suas semelhanças, *uma fraternidade corporal* e conceitual. Destacam-se, dentre outros, Derrida, Deleuze e Guattari.

Para Lins, concordando com o posicionamento de Derrida, apesar das estreitas relações, “Artaud não é filho de Nietzsche” (LINS, 2001, p.47). De fato, provavelmente Artaud não foi influenciado por Nietzsche, uma vez que os livros do filósofo alemão começaram a ser traduzidos no período entre guerras e só ganharam o mundo na contemporaneidade. Entretanto, seria a peste artaudiana uma moléstia que se alastra sem contato? A mesma febre que antes consumiu Nietzsche? Misteriosa influência, espírito anárquico, indo além da ciência, da moral, do bem e do mal. Uma nova visão de mundo para uma humanidade em crise. “Se o signo da época é a confusão, vejo na base dessa confusão uma ruptura entre as coisas e as palavras, as ideias, os signos que são a representação dessas coisas” (ARTAUD, 2006, p.2).

Em *Antonin Artaud: O artesão do corpo sem órgãos* (1999), Lins destaca que o que une Artaud e Nietzsche é uma reivindicação recíproca pela liberdade da vida para que ao ser humano seja permitido “pouco preocupado com a economia, ir até o fim de suas possibilidades, escapando, assim, à prisão inserida numa certa forma de linguagem (...) palavra-prisão que vampiriza o pensamento e com ele a vida selvagem, primitiva” (LINS, 1999, p.11).

Para Artaud a palavra *civilizado* indica o sujeito informado sobre e que pensa em sistemas, formas, signos e representações. “É um monstro no qual se desenvolveu até o absurdo a faculdade que temos de extrair pensamentos de nossos atos em vez de identificar nossos atos com nossos pensamentos” (ARTAUD, 2006, p.3).

O filósofo pós-estruturalista Jacques Derrida (1930 -2004) chamou de desconstrução o processo de inversão da hierarquia tradicionalmente estabelecida entre oposições. Ao invés da subordinação de um conceito a outro, Derrida propõe que se estabeleça um jogo de negociações: “Afirmando que a desconstrução é movimento, sempre sujeito aos novos contextos, novas leituras e a novas constatações e interrogações, pode-se dizer que se a desconstrução é o que acontece, o corpo é o onde acontece” (KUIAVA; ZEVALLOS, 2011, p.14).

Conforme assinalou Derrida, Artaud profetiza um nascimento, um reencontro entre a *existência* e a *carne*. Derrida traça afinidades entre Nietzsche e Artaud, como a extinção da noção de imitação na arte, a estética aristotélica na qual se reconheceu a metafísica ocidental da arte: “A Arte não é a imitação da vida, mas a vida é a imitação de um princípio transcendente com o qual a arte nos volta a pôr em comunicação (IV, p. 310)” (DERRIDA, 1995, p.153).

O “corpo anarquista, não orgânico, acefálico e vital de Derrida” (GREINER, 2005) é uma releitura, ou uma desconstrução, do *corpo sem órgãos* de Artaud. As fronteiras se dissolvem numa *cultura em ação* como um *novo órgão*, um novo corpo social onde não se distingue civilização de cultura, cultura de arte, arte de vida. O jogo de livre criação, o jogo anárquico, o perigo, o prazer de ser um deus jogador num mundo de ilusão é reprimido por um modelo sufocante de mundo racional, intelectualizado, discriminado em sistemas. Igualmente condenado pela moralidade e o niilismo de um Deus sobrenatural.

Quando Artaud fala que devemos nos reconciliar com o *devoir*, estaria ele apontando para a ruptura que se dera há milênios com o *devoir* de Heráclito, o qual entrou para a história como o filósofo obscuro? O *horror primordial da existência* para onde

deve retornar a cena não seria, como disse Nietzsche, o *rasgar o véu de Maya*, a ilusão de que somos seres individuais, apartados uns dos outros, num mundo mensurável e previsível. A reconciliação com o *dever* ou com o *vir-a-ser* da imprevisibilidade, da probabilidade não seria também uma reconciliação com o jogo de improviso? Com a livre criação, improvisação, dando espaço para a intensa criatividade da existência?

A desconstrução e jogo de negociações entre opostos em Derrida sugere essa intensidade criativa da existência. No entanto, é através da filosofia de Gilles Deleuze (1925-1995) que essa criatividade parece alcançar sua plenitude, através de uma perspectiva criativa da própria filosofia. Para Deleuze, o que a filosofia faz é criar conceitos. O conceito é de *per si* criativo porque um conceito precisa ser criado. Através de diversas inspirações, mas especialmente Espinosa, Nietzsche e Artaud, Deleuze cria e recria diversos conceitos<sup>4</sup>.

Na filosofia de Deleuze, é de especial importância seu trabalho colaborativo com o psicanalista Félix Guattari (1930-1992) que resultará em obras fundamentais. No tocante à noção de corpo, a obra *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia* (1972/1973) trabalha com os conceitos de *corpo-pleno* e *corpo-sem-órgãos*, bem como traz a discussão *para além do vitalismo e do mecanicismo*, através do que Deleuze-Guattari chamaram de *máquina desejante* (DELEUZE-GUATTARI, 2010).

Em *O Vocabulário de Deleuze* (2004), o filósofo François Zourabichvili afirma que ainda não conhecemos o pensamento do filósofo. Penso que essa dificuldade com Deleuze reside na sua extraordinária capacidade de ironia e de jogar livremente com problemas espinhosos como a relação mente-corpo e a oposição vitalismo x mecanicismo. Deleuze-Guattari introduzem seu *Anti-édipo* dizendo que:

Isso funciona em toda parte: às vezes sem parar, outras vezes descontinuamente. Isso respira, isso aquece, isso come. Isso caga, isso fode. Mas que erro ter dito o isso. Há tão somente máquinas em toda parte, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões. (DELEUZE-GUATTARI, 2010, p.11)

Em Deleuze-Guattari, a máquina não é metáfora, é a realidade biológica das máquinas orgânicas que chamamos de seres vivos, bem como das máquinas desejantes que vão desde as ferramentas às grandes indústrias. A máquina desejante também é social.

---

<sup>4</sup> Como a *desterritorialização-territorialização*, *linha de fuga*, *dever*, *singularidade*, *acontecimento*, *máquina desejante*, *corpo sem órgãos*, dentre outros.

Uma cidade é uma máquina que se alimenta de sua população. Uma máquina nada quer dizer, ela simplesmente funciona, seja em fluxo contínuo ou fluxo descontínuo que Deleuze-Guattari chamaram de *fluxos-esquizóides*.

Tudo se resume ao funcionamento das máquinas através de seus acoplamentos e conexões simultâneas e múltiplas: “Há em toda parte máquinas produtoras ou desejanças, as máquinas esquizofrênicas, toda a vida genérica: eu e não-eu, exterior e interior, nada mais querem dizer” (DELEUZE-GUATTARI, 2010, p.12).

As máquinas nada querem dizer. Apenas funcionam e, portanto, tudo é produção e se resume à *produção de produções*. A partir desse jogo da máquina, poderíamos deduzir que Deleuze-Guattari levam ao clímax o paradigma mecanicista. Entretanto, os autores argumentam que vão além da oposição, uma vez que “o mecanismo abstrai das máquinas uma unidade estrutural por meio da qual ele explica o funcionamento do organismo”. Ou seja, a partir da tese de uma unidade estrutural a máquina torna-se modelo para o corpo, como vimos em *Le Breton*. Por sua vez, “o vitalismo invoca uma unidade individual e específica do ser vivo, unidade que toda máquina supõe enquanto subordinada (...)” (DELEUZE-GUATTARI, 2010, p.375).

Quebrando a unidade estrutural da máquina e a unidade pessoal do organismo, tudo pode ser entendido como acoplamento e conexão de máquinas. Para Deleuze-Guattari, a máquina está viva: “Em suma, a verdadeira diferença não está entre a máquina e o ser vivo, entre o vitalismo e o mecanicismo, mas entre dois estados da máquina que são também dois estados do ser vivo” (DELEUZE-GUATTARI, 2010, p.375).

A máquina está viva e, no jogo de Deleuze-Guattari, ela é também um *corpo-pleno* pois tudo o que existe é um corpo-pleno, desde o corpo humano a todos os corpos biológicos e não biológicos de toda a materialidade. O corpo é concretude que causa e é causado, cria efeito, produz e, fundamentalmente, funciona. O corpo cria existência. Logo, existiria algo sem corpo? Para Deleuze-Guattari, existe e pode ser chamado de *corpo sem órgãos*. Esse corpo que não é um *corpo* envolve e alimenta todas as singularidades que são os corpos-pletos.

Existem diferenças significativas entre paradigma vitalista e paradigma fenomenológico. O vitalismo é um pensamento muito mais antigo que, desde os gregos e, antes deles, desde a filosofia oriental, parte da premissa da existência de uma energia vital que nos alimenta e dentro da qual estamos mergulhados. É interessante perceber como esse campo de energia vital é semelhante ao corpo sem órgãos.

Os pós-estruturalistas franceses como Derrida, Deleuze, Foucault, dentre outros, estavam bastante envolvidos em romper com o paradigma fenomenológico que se tornou um pensamento influente nas décadas de 1940 e 1950. O pós-estruturalismo busca romper, de muitas formas, com o paradigma fenomenológico, levando à dissolução do sujeito e à negação de qualquer existência anterior, essencial ou pré-discursiva como em Foucault. Não obstante, o caminho aberto por Nietzsche, mas também por Marx, Hegel e Freud leva a outros lugares como à fenomenologia, a qual tem na espiral filosófica do corpo, um papel fundamental.

De acordo com Kuiava e Zevallos (2011), essas novas visões de corpo produzirão o pensamento fenomenológico que realizou profunda mudança nos discursos filosóficos sobre o corpo através de Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty. Para sintetizar a fenomenologia, escolhi pontuar os estudos do filósofo fenomenólogo Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) pois, é através de seu pensamento que o corpo deixa de ser um mero objeto e, ecoando Espinosa, torna-se mediador de toda experiência.

A fenomenologia da percepção demarca uma mudança paradigmática ao partir da premissa de que o corpo não é simples objeto orgânico nem uma ideia mas sim um corpo vivido e, sobretudo, um corpo próprio. Para Merleau-Ponty, “a compreensão do mundo é somente possível por meio do corpo, não só como um campo exterior das coisas, mas onde se localizam as sensações” (KUIAVA; ZEVALLOS, 2011, p.9).

Em *Fenomenologia da Percepção* (1945), Merleau-Ponty apresenta uma *filosofia transcendental* que estuda as essências, mas sobretudo *repõe as essências na existência*. Uma filosofia do mundo vivido, sentido enquanto experiência de cada um, seu *corpo próprio*. O que é o mundo é aquilo que é *vivido* pelos *vivos*. Para Merleau-Ponty o mundo não é aquilo que a ciência comprova ou deixa de comprovar. Como visto no problema mente-corpo, nem a filosofia nem a ciência conseguem resolver o problema da consciência, da intencionalidade e da livre-arbítrio de um observador desconsiderado e excluído da equação natural.

As representações científicas segundo as quais eu sou um momento do mundo são sempre ingênuas e hipócritas, porque elas subentendem, sem mencioná-la, essa outra visão, aquela da consciência, pela qual antes de tudo um mundo se dispõe em torno de mim e começa a existir para mim. Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como a geografia em relação à paisagem (MERLEAU-PONTY, 1999, p.4).

Esse mundo anterior é um corpo energético no qual estão mergulhados e são constituídos todos os corpos individuais como ensinam as sabedorias da Antiguidade que

reverberam nas filosofias, cujas vozes ancestrais jamais se silenciam sempre dizendo que tudo está vivo, respira e é consciente.

O que a fenomenologia faz é ecoar a ode à vida dessa espiral filosófica e mesmo sob todas as críticas da tendência à exterioridade pós-estruturalista, mantém-se como a pedra filosofal do corpo como fonte imanente de tudo. As essências de todas as coisas, banidas pelo paradigma mecanicista e materialista que determinou um mundo feito de corpos desprovidos de consciência, encontram refúgio na fenomenologia. Portanto, ela é na espiral do corpo um lugar de resistência à dissolução de um sujeito entendido como mero resultado das interações de seu meio e material genético, sendo absolutamente tudo o que existe desprovido de consciência, exceto uma consciência ilusória criada pelo cérebro humano.

Como Derrida e Deleuze-Guattari, Foucault também faz embate com o corpo próprio de Merleau-Ponty, ao propor o corpo como um discurso fabricado ao longo da história. Para Foucault, não existe uma essência do sujeito que adviria de uma realidade anterior ou pré-discursiva. Diferentemente, este filósofo entende o sujeito como uma construção social, uma construção de subjetividade. Para Foucault, o *corpo dócil* é um corpo domesticado para maior obediência aos interesses do capitalismo.

Embora o pós-estruturalismo tenha realizado forte oposição à fenomenologia, o sujeito não está morto. Fora do contexto ocidentalizado, principalmente científico, a grande maioria das filosofias *comunais* (tomando o termo emprestado de Turner para designar as sociedades pré-industriais), como as orientais e indígenas, entendem o corpo como uma totalidade *energia-mente-emoção* que tem uma alma ou espírito que existe em outras camadas de realidade. Também o mundo científico altamente tecnológico assiste ao aumento expansivo do fanatismo religioso, ou seja, a visão hegemônica na ciência é o materialismo mecanicista, mas certamente a maioria das pessoas ainda são dualistas, na medida em que não negam a realidade mental ou espiritual apesar de não saberem como esta atua neste corpo como *extensão*.

Como observou Searle, todos nós temos a sensação de sermos seres conscientes, detentores de intencionalidade e de uma inegável riqueza mental ou espiritual. Simplesmente não conseguimos nos entender como máquinas biológicas comandadas pelo *gene egoísta*, noção desenvolvida pelo biólogo Richard Dawkins, desprovido de consciência. Tal prerrogativa parece atender somente à biologia mecanicista e não a realidade da percepção vivida por cada um, como bem apontou Merleau-Ponty.

Grande parte do jogo da máquina de Deleuze-Guattari se apoia na máquina biológica. Haraway, como bióloga, também sustenta seu ciborgue sob a premissa da maquinaria biológica desprovida de consciência. No entanto, como argumentou Le Breton, a máquina biológica advém do mecanicismo que tomou a máquina como modelo para o corpo. A biologia do corpo é fruto de séculos de construção de uma ciência da vida sob a ótica da máquina. Não é de se espantar que Deleuze-Guattari consigam argumentar extensamente sobre o quanto de máquina tem no corpo orgânico! Ora, mas que outra visão biológica teríamos se a própria biologia e medicina são fruto do mecanicismo?

A visão científica sobre a vida é apenas uma sugestão e não uma constatação. Ela é apenas uma abstração das coisas e não as coisas em si mesmas. A todo momento, novas descobertas podem derrubar antigos preceitos e, fundamentalmente, os discursos científicos modelam os *corpos dóceis* conforme os desejos capitalistas. Assim é que o discurso biológico do corpo o toma como uma máquina orgânica, a qual necessitará de reposições e regulações químicas, intervenções e melhorias do *corpo-falho* que sempre estará ali não para se curar mas para fazer girar a roda financeira neoliberal.

Depois deste mergulho através da filosofia do corpo para refletir sobre a colocação de Le Breton e Searle de que o pós-estruturalismo contribuiu para a hegemonia do materialismo na ciência, especialmente, o tipo de materialismo que entende a mente como um subproduto do cérebro, é importante aqui fazer algumas considerações.

Vimos que a espiral filosófica do corpo engloba as mais diversas visões sobre o corpo. Tomando Descartes e Espinosa como um divisor de águas, é fácil observar porque Descartes foi consagrado e Espinosa excomungado. A visão dualista servia aos interesses da modernidade enquanto a corporeidade divina do *Deus-Natureza* de Espinosa não. Da mesma forma, a visão pós-estruturalista atende mais a uma contemporaneidade altamente tecnológica do que a visão fenomenológica.

O que Searle e Le Breton estão apontando é que o problema nunca esteve em Descartes, bem como agora nunca esteve no pós-estruturalismo, mas sim no que é produzido através dessas filosofias pelos interesses financeiros que regem a própria ciência. De outros pontos de vista, especialmente, a partir da sabedoria antiga sobre o corpo é possível entender que esse sujeito dissolvido por Foucault parece o mesmo ser *imutável* de Parmênides pulverizado pelo *devir* de Heráclito. O que se dissolve é o ser como um estado estático e absoluto, para um ser em eterna mudança. O *corpo sem órgãos* de Artaud parece o mar energético descrito pela tradição xamanista indígena, que parece

o mesmo conhecimento legado pelas civilizações do passado remoto como a sabedoria dos *chacras*.

Nunca foi tão importante entender esse mundo de máquinas e desejos maquinados de Deleuze-Guattari. Hoje, diferente do tempo dos autores, as máquinas podem sim reproduzirem-se sozinhas e nunca estivemos tão acoplados a elas. O *manifesto ciborgue* (1994) de Donna Haraway é uma construção de discurso a favor do ciborgue para melhor compreensão do mundo contemporâneo.

### 1.5) Somos todos Ciborgues?

A palavra *ciborgue* deriva do inglês *cyborg* e está relacionada a implantes mecânicos que substituem órgãos ou membros, bem como aumentam as capacidades corporais. Esta foi a palavra escolhida pela bióloga e filósofa norte-americana Donna Haraway, como uma metáfora da contemporaneidade anunciada em seu *Manifesto Ciborgue* (1994). Diferente da perspectiva do apagamento do corpo nas sociedades contemporâneas sugerido por Le Breton, Haraway sustenta que no encontro do humano com a máquina jaz a promessa de resolução do dualismo, uma visão semelhante à de Deleuze-Guattari. Tratamos aqui de duas visões antagônicas sobre a problemática do corpo na contemporaneidade altamente tecnológica.

Enquanto Le Breton denuncia o *fim do corpo* pela suposta liberdade e segurança de um espaço cibernético “sem corpo, sem interioridade e puramente superficial” (BRETON, 2003, p.143), Haraway faz um polêmico manifesto a favor do ciborgue como uma ficção que mapeia a realidade social e corporal, indo da biopolítica de Foucault ao que considera uma mais ampla “política ciborgue” (HARAWAY, 2009, p.37).

Donna Haraway parece ir na contramão das reflexões de Le Breton, ao argumentar a favor do mito do ciborgue, vendo na aproximação entre o corpo e a máquina a chave para a dissolução do pensamento dicotômico que fundamenta a exploração capitalista, patriarcal e de hegemonia branca. Nesse sentido, a *política ciborgue* serviria aos grupos marginalizados como uma oportunidade de reinvenção de sua própria condição:

No final do século XX, neste nosso tempo, um tempo mítico, somos todos quimeras, híbridos – teóricos e fabricados – de máquina e organismo; somos, em suma, ciborgues. O ciborgue é nossa ontologia; ele determina nossa política. Nas tradições da ciência e da política ocidentais (a tradição do capitalismo racista, dominado pelos homens; a tradição do progresso; a tradição da apropriação da natureza como matéria para a produção da cultura; a tradição da

reprodução do eu a partir dos reflexos do outro), a relação entre organismo e máquina tem sido uma guerra de fronteiras. As coisas que estão em jogo nessa guerra de fronteiras são os territórios da produção, da reprodução e da imaginação (HARAWAY, 1985, p.37).

O interessante na visão de Haraway é que, no encontro do corpo com a máquina, que ela relaciona ao encontro do humano com o animal, surge um híbrido: o ciborgue, que abre espaço para uma nova construção de corpo não dicotômico. É através desta abertura que aqueles que estão à margem podem reinventar-se.

Se a metáfora do ciborgue é capaz de libertar o pensamento das dualidades, rompendo a guerra entre fronteiras, por outro lado, o ciborgue pode contribuir para o *adeus ao corpo*. E como não sabemos ao certo o que é o corpo e a pergunta de Espinosa – O que pode o corpo? – ainda paira no ar, é, no mínimo, preocupante a ciência contemporânea fiar-se em um materialismo que trata a mente como um resultado das reações cerebrais. Evidentemente, o perigo é que sejamos reduzidos a estas reações e nos tornemos, de fato, ciborgues.

Penso que Haraway se equivoca ao tomar o pensamento dualista como única referência do pensamento humano. A dualidade advém da Grécia Antiga e radicaliza-se também no contexto ocidental. E, embora seja a origem da metáfora-radical do mundo-máquina que condena a existência do corpo, ela não é a única visão de mundo sustentada pelos povos humanos.

Muito pelo contrário, embora o mecanicismo seja dominante e tenha alcançado seu auge na contemporaneidade, outras visões de mundo muitíssimo mais antigas e numerosas sustentam uma realidade dinâmica, interconectada e múltipla. Desta forma, não seria o ciborgue uma promessa de pacificação da guerra entre o corpo e a máquina, mas sim o resultado final de um processo de substituição do corpo-vulnerável pela máquina-impecável.

De toda forma, não podemos negar que estamos muito próximos de nos reconhecermos, de fato, como ciborgues. E que o pós-humano, pós-orgânico e pós-evolucionista radicalizam-se com o advento da pandemia. O mundo sem corpo, sem face e sem o toque do outro se concretiza com o confinamento e com o desconfinamento, com o uso de máscaras e todas as mudanças de comportamento implicadas em uma nova construção de corpo em processo e que fez a humanidade viver o que seria o *fim do corpo*, do afeto, do sujeito e da presença do outro.

Ainda que *pulverizado*, termo utilizado por Greiner (2005), o universo de reflexão sobre o corpo parece encontrar termo na problematização da visão de mundo hegemônica

que constrói a realidade ou, como sugeriu Turner (2008), na *metáfora-radical que nos foi inculcada*. Esta metáfora-radical é, sem sombra de dúvida, *o mundo como uma máquina*. O mecanicismo cimentou sua hegemonia ao longo dos últimos séculos e, alinhado às revoluções industriais e científicas, ele moldou o mundo-máquina.

Na perspectiva da linguagem, a metáfora é uma figura de linguagem que, através de comparações, gera sentidos figurados. Entretanto, quando a metáfora é utilizada para descrever sistemas sociais e culturais, traz a necessidade de outras considerações. Em *Dramas, Campos e Metáforas: Ação simbólica na sociedade humana* (2008), Victor Turner dedica algumas páginas ao problema da metáfora, sua validade e utilidade científica.

Em seus estudos Turner aponta que um conjunto de paradigmas gera uma *metáfora fundadora*, ou *metáfora-radical*, tomando o termo do filósofo estadunidense Stephen C. Pepper. Para Turner, é preciso ter muito cuidado ao escolher uma metáfora-radical que, se por um lado pode abrir perspectivas de entendimento sobre o mundo, por outro, pode levar ao engano, como é exemplar “a metáfora de sistemas sociais e culturais como máquinas” (TURNER, 2008, p.21).

*O mundo como uma máquina* talvez seja a maior distopia metafórica já inventada. Não obstante o perigo do engano, Turner cita o argumento de Nisbet de que aquilo que consideramos como revoluções do pensamento, em sua maioria, trata-se de uma substituição de uma metáfora-fundadora por outra. Para Turner, a metáfora estimula o pensamento e proporciona a abertura de novas perspectivas, estimulando a *ver um novo assunto de uma nova maneira*. E qual seria a nova metáfora-fundadora que poderia substituir a metáfora do corpo máquina?

Diversos estudos têm sustentado que estamos numa crítica fase de transição entre o velho pensamento mecanicista do mundo-máquina para um novo paradigma sistêmico, ecológico, holográfico, holístico e daí por diante. São variadas as denominações e formas de abordagem do novo pensamento na ciência e, principalmente, à margem da ciência tradicional. O que nos leva a pensar na emergência de vários novos paradigmas. Estaria em curso a formação de uma nova metáfora-radical? Isso não se sabe. Mas o que se pode atestar é que nunca o mundo foi tão máquina.

Os novos paradigmas não são tão novos assim. Desde a Antiguidade, povos e civilizações sustentam uma visão de mundo vivo, dinâmico e inter-relacionado do qual somos partícipes. Em especial, as antigas filosofias orientais, como dos *Vedas* hindus,

falam de uma realidade energética, múltipla, interconectada e que respira em ciclos com duração de trilhões de anos.

Na década de 1970, o físico Fritjof Capra publicou *O Tao da Física* (1983), uma das primeiras pesquisas a estabelecer relação entre as descobertas da física moderna e as filosofias orientais, cuja visão de mundo sustenta uma realidade dinâmica, inter-relacionada e energética. Para Capra, estamos no *Ponto de Mutação* entre o antigo paradigma e a nova percepção de mundo holística, ecológica ou sistêmica.

De acordo com Capra (1983), a dualidade do pensamento entre mente e corpo parece ter suas origens na Grécia pré-socrática, evidenciada pela expansão das ideias de Parmênides que sustentava uma concepção de ser imutável, anunciando assim o declínio da filosofia de Heráclito que professava o ser em *devir* ou em constante mudança. Mais tarde, Platão irá dividir as águas do pensamento entre o mundo das ideias e o mundo das coisas. Desde então, a dualidade vem se radicalizando através do dogmatismo cristão que separou de vez a alma divina do corpo impuro, encontrando seu auge no racionalismo científico do Iluminismo que instaurou o fantasma da máquina, um fantasma difícil de exorcizar.

Em um mundo contemporâneo altamente tecnológico onde a destruição do planeta se justifica por um dado modelo de desenvolvimento e pela manutenção de um certo modo de vida, o paradigma mecanicista tornou as pessoas e toda a vida máquinas muito sofisticadas. Nunca fomos tão máquinas, dizimando a vida sem nos importar com isso!

Se há desconforto em pensarmos em nós mesmos como máquinas, a tecnologia está resolvendo o problema. Facilmente tomamos toda a sorte de substâncias químicas produzidas pela indústria sem ter a menor noção do que sejam. E toda a prescrição de químicos está baseada na premissa da química corporal, do corpo como uma máquina química que, como tal, pode ser regulada de fora para dentro. Também, facilmente nos adaptamos a uma vida virtual, digital e totalmente mediada pela máquina. A máquina já é, ao menos, uma extensão da nossa mão. Por fim, talvez nos tornemos máquinas sem maiores dificuldades. Tal é o poder e o perigo da metáfora-radical do mundo-máquina.

## 1.6) Cosm visões do Corpo

Não obstante a hegemonia e verdadeiro terror que o paradigma mecanicista alcançou na contemporaneidade altamente tecnológica e pandêmica, trata-se apenas de

uma visão de mundo, uma metáfora radical que nos foi inculcada. Existem outras visões de corpo como mostra o mergulho na espiral filosófica. Mas essa espiral parece estar relacionada a uma sabedoria muito mais antiga que resguarda uma visão de corpo energético, múltiplo e interconectado. Esse corpo é regido por centros energéticos chamados desde a Antiguidade de *chakras*.

**Figura 4: Alinhamento dos chakras a partir da posição de flor de lótus.**



**FONTE:** Escola TerraLuz, Regina Vale. Autorizada pela autora para uso exclusivo desta tese.

*Chakra* é uma palavra sânscrita que significa *roda* ou *disco giratório* utilizada para descrever vórtices de energia existentes no corpo. De acordo com o Lama Anagarika Govinda, em seu livro *Fundamentos do Misticismo Tibetano* (1960), a definição clássica para a palavra *Chakra* é encontrada no *Mundaka Upanisad*: “Onde os nadis se juntam como os raios no cubo de uma roda de carruagem” (GOVINDA, 1960, p.31).

Os chacras seriam formados pela conexão dos *nadis* (canais ou vias de acesso da energia vital) e estariam ligados à coluna vertebral e ao sistema nervoso. Suas funções

seriam a de absorver, processar, transmitir e transformar as diferentes vibrações dos corpos multidimensionais (como o emocional, o mental e o espiritual) até convertê-las em um padrão que o corpo físico possa assimilar, estando intimamente relacionados ao sistema de glândulas (PIERRAKOS, 1990; KARAGULA; KUNZ, 1989; BRENNAM, 1987).

De acordo com Govinda, os registros mais antigos encontrados são os *Upanishades* hindus, datados de 200 a. C. Registros acerca da existência dos chakras são encontrados na Antiguidade oriental em escrituras milenares, sendo descritos em tratados tântricos hindus e budistas tibetanos. O *Shat-chakra-nirupana* é uma muito antiga descrição de seis desses centros. Govinda argumenta que atualmente é difícil distinguir e reconhecer os ensinamentos em sua natureza original pois, os conhecimentos egípcios, mesopotâmicos, gregos, incas e maias se perderam pela destruição de suas civilizações, restando apenas poucos fragmentos.

Do mesmo modo essa pureza é difícil de ser encontrada nas antigas civilizações da Índia e da China, uma vez que receberam muitas influências culturais. Assim, “o Tibete devido ao seu isolamento natural e inacessibilidade, conseguiu não apenas preservar, mas conservar viva a tradição do passado mais remoto, o conhecimento das forças ocultas da alma humana” (GOVINDA, 1960).

As forças ocultas a que o Lama Govinda se refere são os *chakras*. O conhecimento dos *chakras* restringia-se ao domínio das filosofias religiosas orientais, principalmente, do *Tantra Yoga*. Também outras civilizações, inclusive autóctones, como por exemplo os *Hopis* da América do Norte, reconheciam esses centros de força. Nos séculos XIX e XX, alguns yogues orientais trouxeram o conhecimento dos chakras para o Ocidente, dentre eles Harish Johari e Satyananda Saraswati, ambos adeptos do Tantra Yoga hindu, e o tibetano Lama Anagarika Govinda. “A anatomia dos chakras é descrita na literatura tântrica da Índia e do Tibete, bem como nas obras de C.W.Leadbeater e de outros pesquisadores modernos, como Swani Rama e Hiroshi Motoyama” (KARAGULA; KUNZ, 1989, p.35).

A Teosofia, corrente filosófica espiritualista, foi também responsável por disseminar o conhecimento sobre os chakras no Ocidente. Shafica Karagula e Dora van Gelder Kunz, em *Os Chacras e os campos de Energia Humanos* (1989), descrevem os chacras como “centros ou órgãos superfísicos através dos quais as energias dos diferentes campos são sincronizadas e distribuídas ao corpo físico” (KARAGULA; KUNZ, 1989, p.35).

John C. Pierrakos em *Energética da Essência* (1990), argumenta que a noção de *prana* como uma energia universal ainda mais básica que a energia atômica permeia todas as escolas de ioga. “Tudo o que se move, trabalha ou tem vida é uma expressão do prana” (PIERRAKOS, 1990, p.37). O *prana* é este mar energético no qual todas as coisas estão mergulhadas. Todas as coisas em si mesma também são *prana*, ou a energia vital universal que nos constituiu e alimenta. Como visto na espiral filosófica: Vontade de poder, corpo de pulsão de vida? Corpo sem órgãos? Corpo pleno?

O invólucro sutil tem sete chakras através dos quais a energia é continuamente trocada entre a pessoa e a esfera cósmica. Dentro do corpo, o prana é espalhado por milhares de *nadis*, tubos ou artérias sutis, que se articulam numa rede. Os canais principais, de acordo com o Tantrismo, são três. A tradição iogue, em geral, situa os sete chakras no cóccix, na base do órgão sexual, no plexo solar, no coração, na garganta, no espaço entre as sobrancelhas e no topo da cabeça. (PIERRAKOS, 1990, p.37).

**Figura 5: Alinhamento dos chakras a partir da posição de flor de lótus com as classificações nominais dos sete chakras pela tradição oriental e modernidade ocidental.**



FONTE: Escola TerraLuz, Regina Vale. Autorizada pela autora para uso exclusivo desta tese.

Desta forma, o *prana* ou *energia vital* é equacionado pelos chakras, também chamados *centros de força* ou *centros psíquicos* (PIERRAKOS, 1990; KARAGULA; KUNZ, 1989; BRENNAM, 1987) responsáveis pelo intercâmbio entre as diferentes frequências vibratórias. Esses diferentes níveis de frequência também podem ser entendidos como diferentes campos, planos ou dimensões da realidade. Nela o corpo físico é apenas uma camada interconectada às outras camadas emocionais, mentais e espirituais. A partir dessa visão dos chakras o corpo se torna multidimensional.

**Figura 6: *Corpo Multidimensional*. Leitura dos corpos energéticos, expressão dos planos sutis de consciência.**



**FONTE:** Escola TerraLuz, Regina Vale. Autorizada pela autora para uso exclusivo desta tese.

O milenar conhecimento dos chakras diz respeito a outra visão de corpo como uma rede energética. Acredito que foi deste mesmo conhecimento que bebeu Artaud ao entrar em contato com o xamanismo e conceber o seu *corpo sem órgãos* como *rede de pulsão e vida*. Parece explicado também porque Artaud não é filho de Nietzsche, a misteriosa influência que acometeu a ambos provavelmente tem relação com as milenares visões do corpo como uma rede de pulsão de energias e estados vibracionais.

**Figura 7: Rede molecular cristalina. Leitura da rede energética do corpo a nível molecular.**



**FONTE:** Escola TerraLuz, Regina Vale. Autorizada pela autora para uso exclusivo desta tese.

Desde os gregos não apenas as filosofias modernas comungam de diferentes formas e construções a partir de conhecimentos mais antigos, bem como Capra demonstra que a ciência tem se aproximado de muitas formas das antigas visões com a ascensão de novos pensamentos que passam a entender a realidade de forma sistêmica, como uma rede.

A doutora Candace Pert, bióloga, PhD em neurociência, da Universidade de Georgetown, descobridora do *receptor opiáceo* é parte importante entre os cientistas da atualidade que estão compreendendo o corpo de uma forma nova e revolucionária. Esse receptor opiáceo é considerado por ela o primeiro componente das moléculas da emoção.<sup>5</sup>

Pert percebeu que “há um sistema de comunicação envolvendo todo o corpo, como uma rede, na qual existe uma constante troca, processamento e armazenamento de informações, realizadas por peptídeos e seus receptores ligando os mais diferentes sistemas” (PERT, 1997, p.56). Essas substâncias informativas ou moléculas mensageiras e seus receptores “é que realizam o trabalho de conectar cérebro, corpo e comportamento (e emoções)” (PERT, 1997, p.56).

A mente seria o fluxo de informações que se move entre as células, órgãos e sistemas do corpo. Para Pert, a mente não seria resultante das reações químicas, mas sim *a causadora das próprias reações*. Incluir o observador na equação admite um novo nível de inteligência no sistema. Quer dizer, por detrás de todas as reações bioquímicas, está a mente decidindo e escolhendo. Na antiga metáfora “nós ignorávamos o observador numa tentativa de evitar uma interferência subjetiva na determinação da realidade. Na nova metáfora, o observador tem um importante papel na definição da realidade, porque a participação do observador faz a diferença” (PERT, 1997, p.57).

Como visto, para Searle (2004), a questão central em um mundo que, segundo a ciência, é constituído por partículas físicas totalmente desprovidas de consciência é como conceber a nós mesmos como seres aparentemente conscientes, mentais, emocionais e sociais. Este também tem sido o questionamento não somente do paradigma fenomenológico, bem como da própria física quântica a partir do momento que os experimentos demonstraram que o observador influencia o comportamento das partículas subatômicas. Como isso pode ser possível?

Como pode o subjetivo, insubstancial, estados mentais não físicos da consciência alguma vez terem causado qualquer coisa no mundo físico? (...) (Isso é chamado de ‘problema da causalidade mental’). (...) Como pode seus pensamentos, presumivelmente em sua cabeça, referir a ou dizer sobre objetos e estados de coisas distantes (...)? (Isso é chamado o ‘problema da intencionalidade’)” (SEARLE, 2004, p.4).

---

<sup>5</sup>PERT, Candace. *Molecules of Emotion*. New York, Scribner, 1997.

Pert entendeu o corpo como uma rede que unia mente, emoção e alma ao corpo, suas moléculas, células e órgãos. Ela conclui que “estamos nos movendo para uma base radicalmente diferente, com profundas implicações. (...)Desde que informação na forma de substâncias bioquímicas das emoções dirige cada sistema do corpo, então nossas emoções devem vir de um reino além do físico” (PERT, 1997, p.56).

Atualmente são inúmeras as evidências científicas que apontam para uma nova visão do corpo como uma rede energética. Nossa real natureza se evidencia *bioeletromagnética*. Não somos apenas seres químicos também possuímos nossa própria ressonância de campo que influencia e recebe influência do meio. Para o físico Fred Alan Wolf<sup>6</sup>: “Agora sabemos que a eletricidade controla o funcionamento de nervos, músculos e órgãos; que, essencialmente, todas as funções do corpo são de alguma forma elétricas” (WOLF, 2007, p.23).

Os cientistas acreditavam que pensamentos e sentimentos eram um produto da atividade neural, e que o cérebro era o iniciador de tudo, o sítio da consciência o que se ajustava ao antigo modelo mecanicista mas agora novas observações levam a outras conclusões. Há uma supervia de troca de informações internas acontecendo num nível molecular. Tivemos, portanto que considerar um sistema com inteligência difundida por ele todo. (...) Então temos que nos perguntar: De onde vem a inteligência, a informação que dirige nosso corpo-mente? (PERT, 1997, p.57).

Parece em processo uma nova visão de mundo na ciência que se aproxima da sabedoria antiga e pode vir talvez a fazer frente ao materialismo que entende a mente como resultado das reações cerebrais. Para Searle o materialismo contemporâneo não resolve o problema da dicotomia mente-corpo, apenas reduzindo toda a riqueza da mente à dados mensuráveis. A inclusão do observador na equação apontada por Pert e uma reavaliação se o sujeito fenomenológico está mesmo morto parece pertinente, afinal se a mente nada mais é do que resultados de interações físico-químicas, como podem algum dia ter causado qualquer efeito no mundo?

Somos todos ciborgues? A promessa da ontologia do ciborgue é a pacificação do problema mente-corpo através do hibridismo tecnológico. No mundo virtual todos são capazes de reinventar a si mesmos, rompem-se as barreiras e as diferenças. A ironia que penso existir nas máquinas desejanças de Deleuze-Guattari é que se tudo se resume a

---

<sup>6</sup> *Quem Somos Nós?* William Arntz, Betsy Chasse, Mark Vicente, 2007.

máquinas acopladas em máquinas, não há sentido algum a não ser que as máquinas *funcionem*. Essas máquinas são as pessoas, não precisa ter sentido, não precisa nem mesmo da existência do sujeito, elas só precisam funcionar. É isso que o capitalismo faz com o corpo!

Séculos de ciência mecanicista concebeu um *corpo-organismo-máquina*. A biologia e a medicina em particular são responsáveis pelas vastas enciclopédias que buscam compreender o comportamento das moléculas até as células e órgãos sob a ótica da visão mecanicista. Não é sem razão que tanto Haraway quanto Deleuze trazem o ponto de vista biológico, porque do ponto de vista biológico nada mais somos do que máquinas biológicas ou desejantes, ou ainda ciborgues. Hoje mais híbridos do que nunca depois da experiência pandêmica.

Penso que estamos em meio a tempos decisivos. Parece inevitável que as pessoas deixem de ser um corpo vivo para se tornar um corpo tecnológico. Seres humanos plugados numa realidade virtual, onde tudo é possível e, aparentemente, mais interessante num mundo simplificado. Um mundo sem carne, sem toque, “mundo virtual do entre todos, provisório e permanente, real e ficcional, (...)”. Um mundo em que as fronteiras se misturam e o corpo se apaga, em que o outro existe na interface da comunicação, mas sem corpo, sem rosto, sem outro toque (...) (LE BRETON, 2003)

Não penso que seja radical quando Le Breton fala em adeus ao corpo, esse adeus é possível como mostra a experiência pandêmica. Não só é possível como parece ser a *solução emergencial apresentada* frente ao horizonte das mudanças climáticas que, certamente, também podem trazer doenças aliadas às catástrofes ambientais e sociais. Tenho muito medo para onde tudo isso vai nos levar, o esquecimento do corpo e talvez sua perda irreversível. A perda das capacidades sensoriais, eróticas, sensíveis e mesmo da libido, porque o corpo não estimulado regride em suas funções.

O corpo não atende aos anseios de impecabilidade da tecnologia nem aos interesses financeiros. O corpo é energético, interativo e em constante mudança. O corpo é singularidade, pulsão, vontade de poder e único centro da vida. Vida pulsante em um corpo sem órgãos repleto de energia, pulsão, prana ou energia vital. A sabedoria antiga dos chacras ecoa a voz ancestral que continua a entoar o canto do corpo vivo, energético e vibracional.

Urge uma nova metáfora-radical capaz de castrar a loucura mecanicista, gritando alto que tudo está vivo! Tudo está pulsando em interconexão no corpo energético, cuja

dança multidimensional é coreografada pelos chakras. *O que pode um corpo?* A pergunta de Espinosa ainda está por ser descoberta.

Penso que a performance faz parte dessa nova-metáfora radical e que o seu estudo contribui para o entendimento do que o corpo é e, conseqüentemente, abre o campo de exploração para o que o corpo pode fazer. O que pode um corpo? A performance como um novo paradigma centrado no corpo ilumina o caminho da descoberta.

*Performance é corpo.*

## CAPÍTULO 2

### A PERFORMANCE COMO CATEGORIA DO PENSAMENTO



## 2.1) O que é Performance?

Esta é uma pergunta difícil. Tenho refletido sobre ela ao longo da minha formação, no mestrado e no doutorado. Quanto mais aprendi sobre performance mais insegura fiquei para arriscar uma resposta. E este sentimento parece ser partilhado por muitas pessoas que a estudam. Sendo tema das minhas pesquisas, arrisquei algumas vezes e, para esta tese foi necessário arriscar novamente. E por que seria um risco dizer o que é performance?

Porque performance não cabe em uma única definição e, ao tentar explicá-la, corre-se o risco de fechar seu sentido, limitando seu raio de influência. Também, por sua amplitude, corre-se o risco de lhe atribuir significado vago e superficial. Frente aos riscos, parece melhor e mais seguro tomar a performance sob determinado viés. Entretanto, também é possível e instigante tratar a performance como uma categoria ampla e como um sistema complexo onde os resultados são imprevisíveis.

A performance está sempre em movimento. Não se fixa e se expressa através de uma miríade de possibilidades. O que a torna um terreno espinhoso, poroso e escorregadio. Quando se pensa que a reteve, escorre e se derrama, interpenetrando como uma trama. Uma trama complexa que facilmente nos enreda, confunde, frustra e chega mesmo a inspirar repulsa ou negação. Por outro lado, a complexidade da performance pode também causar fascínio e inspiração, instigando o desejo de desvelá-la, levantando um por um seus véus de mistério.

Assim como encarar o corpo, tratar a performance como um todo é um exercício titânico e, talvez, impossível. Mas o risco parece valer a pena por uma intuição de que a complexidade da performance pode ajudar a compreender o mundo que vivemos e os desafios que enfrentamos através das novas condições que se apresentam. A performance vem amadurecendo em minha percepção, dançando entre polaridades, dissonâncias e atritos. Insistindo, lutando, constantemente me atualizando. Arrebatando pelo fascínio e, para além dele, por esse sentimento de que é importante pensar sobre a complexidade da performance como categoria do conhecimento.

A performance tem algo a dizer sobre o momento que vivemos, na emergência de uma era digital, global e de inteligência artificial, a crise pandêmica. Pensar a performance pode abrir a mente para outras possibilidades.

Este segundo capítulo abre o leque das camadas de significação da performance, não pretendendo esgotar seu escopo, mas realizando um mapeamento de forma a alcançar

uma compreensão mais ampla e necessária, tanto para arriscar dizer o que é performance quanto para refletir sobre suas relações com a educação, com o corpo e com a pandemia.

O estudo sobre o campo da performance revelou uma abrangência e complexidade difícil de apreender, uma vez que pode ser entendida sob diferentes prismas, o que torna seu termo problemático. Trata-se de um terreno de tensões epistemológicas, uma vez que não se pode definir o que é performance mas apenas elencar suas camadas de significação. Considerando seu amplo espectro, pareceu-me interessante dar início ao mapeamento com uma lista.

### **Camadas de Sentidos da Performance**

1) No sentido da palavra, pode ser entendida como:

- Completar* (Antigo Francês);
- Ato ou Processo de Realizar Algo* (Inglês);
- *Desempenho* (Português);

2) Em relação às áreas do conhecimento que a tomam como abordagem, pode ser entendida como:

- Linguagem* (filosofia, linguística, comunicação);
- Comportamento* (ciências sociais, antropologia);
- Arte da Performance* (artes);

3) Em relação à reciprocidade entre as diferentes áreas, pode ser entendida como:

- *Estudos da Performance*;

4) Em relação à Performatividade:

- Performatividade da linguagem*;
- Performatividade como construção de identidade e gênero*;
- Performatividade como Sociedade Performativa*;
- Performatividade como Estudos da Performance*;

A lista da performance não tem fim e causa vertigem. E mesmo a diversidade de formas elencadas não é capaz de esgotá-la. Como a performance pode trazer tantos significados? E o que isso significa? Bem, isso é o que estamos tentando entender. A partir do sentido da palavra, abre-se um amplo leque que nos oferece algumas pistas sobre a utilização tão diversa do termo e suas implicações. Como abordagem ao conhecimento, destacam-se três eixos de relevância histórica: a virada linguística; a virada performativa;

e a arte da performance. Estas denominadas “viradas” dão novos rumos às formas de compreender a linguagem e o comportamento, enfatizando a ação e a atuação.

A virada linguística se dá a partir da filosofia da linguagem com a noção de *performativo* de John Lang Austin (1962), que inaugurou um novo olhar da linguagem como ação. A virada performativa se deu nas ciências sociais e na antropologia, cujas noções precursoras são: a noção de performance como cotidiano de Erving Goffman (1956) e a noção de *drama social* (1957) de Victor Turner. Estes estudos chamam atenção para a existência dos papéis sociais, da atuação dos atores sociais e da centralidade dos dramas sociais nos processos históricos.

A arte completa a tríade da performance como abordagem ao conhecimento com o advento da *Arte da Performance*, expressão artística da década de 1970, mas cuja envergadura trouxe a necessidade de uma revisão da história da arte através da performance. Esforço esse empreendido por Rose Lee Goldberg (1979), partindo das vanguardas artísticas do início do século XX e do Pós Segunda Guerra Mundial. Sobre a Arte da Performance, são notórios os trabalhos de Goldberg, Jorge Glusberg e, no Brasil, Renato Cohen. Todos apontando para a performance caracterizada pela ruptura, pelo hibridismo, pela centralidade do corpo na ação e no tempo real.

A minha curiosidade sobre o quadro maior da performance nasce e se inspira através do pensamento de um grande teórico da performance, o professor e diretor norte-americano Richard Schechner. Considero-me schechneriana por ter tido a oportunidade de estudar o desenvolvimento da sua Teoria da Performance através da revisão de parte significativa da sua obra. Desta forma, a minha história com a performance está entrelaçada com o pensamento de Schechner de muitas formas.

Na altura de seus mais de 85 anos, Schechner lega uma vasta obra com traduções para mais de quarenta línguas. Muito embora seja considerado um teórico do teatro, a teoria da performance desenvolvida por Schechner vai além do teatro e da própria arte. Ele é precursor da noção de performance como uma categoria inclusiva e interdisciplinar, capaz de agregar diversas áreas do conhecimento sob sua égide.

Desde a década de 1960, Schechner vem tratando a performance como uma categoria inclusiva. Em seu artigo “Abordagens à Teoria/Crítica” (1966), ele sugere a performance como uma categoria abrangente, podendo ser considerados *como* performance: arte, jogo, esporte e toda sorte de comportamentos do cotidiano e ritual. Para Schechner, a performance não é alguma coisa que se possa definir. Ela só existe através das relações e interações que se estabelecem a todo instante. A performance não

é. A performance está *entre* as coisas. Esse *como se* é de especial importância, pois indica que a performance pode ser entendida como um tipo de abordagem do comportamento humano e da própria natureza (SCHECHNER, 2002).

O olhar antropológico do diretor de teatro cruzou com o olhar teatral do antropólogo, o célebre Victor Turner. A amizade e a colaboração entre eles demarcaria novos rumos para o desenvolvimento da performance como um campo de estudos interdisciplinar. Em colaboração com Turner, Schechner sugere um novo campo de pesquisa chamado *Estudos da Performance*, o qual foi responsável pela abertura de uma via de maior reciprocidade entre a performance nas artes e em outras áreas do conhecimento, como aponta o teórico do teatro Marvin Carlson (2011). Embora Schechner enfatize que os estudos da performance são um campo permanentemente aberto, penso que também possam ser considerados como uma iniciativa de unificação do campo da performance.

O mapeamento da categoria tem seus primórdios na minha dissertação de mestrado, *Interfaces Performance & Jogo: a partir dos Estudos da Performance de Richard Schechner* (2018). Nesta pesquisa, parti de um mapeamento que foi aprofundado e amadurecido ao longo do processo do doutorado. O resultado deste amadurecimento se expressa na lista vertiginosa apresentada neste tópico.

O resultado do mapeamento da dissertação deu a entender, equivocadamente, a existência de duas vertentes: Arte da Performance e Estudos da Performance. Embora tenha tentado contornar essa questão, somente conseguiria solucioná-la no processo de doutoramento.

Parece evidente no campo da arte, especialmente do teatro, a existência de uma tendência de polarização entre arte da performance e estudos da performance. O que os estudos da performance fazem é operar a performance como um campo aberto, não existindo polarização com a arte da performance. Mas, muito pelo contrário, colocando-a no centro do campo da performance. A arte está presente em todas as formas de se entender performance: como linguagem, como comportamento, como arte da performance, como estudos da performance e performatividade. Desta forma, o campo da arte trabalha de muitas formas com grande parte das perspectivas de performance e, por tanto, é *locus privilegiado* de investigação.

No doutorado, tive a oportunidade de amadurecer e aprofundar meu entendimento sobre performance. O encontro com a educação *como* performance, a qual necessita uma ampla abordagem para abarcar as questões educacionais, promoveu algumas incursões

interessantes. Uma delas é um melhor entendimento do que seria a performatividade, abrindo outra rede de conexões no interior do prisma da performance.

A performatividade da linguagem nasce a partir dos estudos de Austin, sendo desenvolvida de diferentes formas pela filosofia pós-estruturalista francesa que começa a pensar o texto, o discurso e o enunciado como ações. Os interesses convergem para a investigação da materialidade, renunciando ao paradigma fenomenológico que sustenta a existência de uma origem pré-discursiva, onde o sujeito em sua essência é anterior ao discurso. Para Lyotard (1984), a contemporaneidade instaura a performatividade como modelo de produtividade baseado no desempenho em índices e estatísticas. Por sua vez, Judith Butler (1990) é quem levará a discussão da performatividade como construção de identidade, através de seus estudos sobre o gênero.

Schechner também desenvolve a performatividade através da sua teoria da performance, cuja premissa, *como uma performance*, é similar ao entendimento de performatividade. A teoria da performatividade e os estudos da performance se complementam. A performatividade também faz a ponte entre a performance e o corpo, através da espiral filosófica e dos estudos do corpo.

Para dar início ao aprofundamento da discussão, pareceu importante partir do estudo da palavra, cuja etimologia ampara a diversidade de camadas do significado da performance.

## 2.2) A Palavra Performance

Existem informações na Wikipédia, que são utilizadas em diversos trabalhos acadêmicos sobre performance, sobre as quais não encontrei fundamentação num dos mais completos dicionários científicos, o *Webster's Third New International Dictionary* (1986). O que está informado pela Wikipédia é que a origem da palavra vem do francês antigo, o que está correto. Mas a ênfase nas origens do prefixo “per” e do substantivo “forma” do latim dão a entender que a palavra está associada, principalmente, ao sentido de forma. Assim, diversas pesquisas associam a palavra performance a forma.

Para Turner, a performance “não tem nada a ver com ‘forma’, mas sim deriva do Antigo Francês *parfournir*, ‘to complete’ (completar) ou ‘carry out thoroughly’” (TURNER, 1982, p.13). O Webster aponta que existe influência do sentido de “forma”,

do inglês “*form*”, mas Turner lembra que esse sentido não prepondera devido à origem mais antiga do francês “*par-fournir*” que no inglês se transformou em “*per-form*”.

Assim, a associação entre performance e “completar” parece mais adequada para o entendimento da palavra do que uma relação com o sentido de forma. A “forma” está relacionada a limites e contornos, enquanto “completar” indica levar a um estado finalizado. O que leva a relação da performance com executar, implementar e realizar, os quais são considerados seus primeiros sentidos.

Na língua portuguesa a palavra performance não encontra muitos significados. O dicionário Aurélio considera sua origem a partir do inglês, especificamente, dois sentidos: “**1.** Atuação, desempenho (especialmente em público). **2.** *Esport*. O desempenho de um desportista (ou de um cavalo de corrida) em cada uma de suas exibições. [V. desempenho.]” (Aurélio, 1998, p.1308).

Como a realização de uma atuação ou de um esporte, a performance vem sendo traduzida no português como desempenho. A palavra “desempenho”, por sua vez, abre um leque maior de sentidos do que os dois apresentados para a palavra performance no português. “Desempenho” vem do verbo “desempenhar” que trata: do “ato ou efeito de desempenhar(-se)”; da “execução de um trabalho, atividade, empreendimento, etc., que exige competência e/ou eficiência” (AURÉLIO, 1998, p.556). Também trata do desempenho da máquina; da atuação ou comportamento, a exemplo do desempenho em índices socioeconômicos; e, por fim, do teatro e da interpretação relacionada a um dos sentidos da palavra performance (AURÉLIO, 1998, p.556).

O teatro e a interpretação configurarem o último significado de desempenho por intermédio da performance é, de fato, interessante. Indica que a palavra performance traz outros sentidos à própria noção de desempenho, onde o “desempenhar(-se)” pode ser entendido, também, como uma atuação de si. O que remete à ideia de uma performance do cotidiano de Erving Goffman (1957).

Mesmo no estudo da palavra, a sugestão da performance como atuação não implica em *teatro*, mas sim naquilo que concebemos como *teatral*, o qual pode ser entendido como um dos aspectos fundamentais da própria performance. A performance é executada, é resultado de algo ensaiado, seja um processo artístico, seja um treinamento esportivo, seja um discurso público, seja o resultado de políticas públicas ou, em suma, de um treinamento para algo que se efetiva e alcança um fim.

Se por um lado a performance enriquece o sentido de desempenho, por outro, entender a performance apenas como desempenho parece empobrecê-la. Pois o

desempenho como um resultado satisfatório ou não satisfatório diz pouco sobre a performance.

A partir do inglês, a etimologia da palavra “performance” traz algumas reflexões que, como não poderia deixar de ser, são provocativas. Existe um conjunto de sentidos que deriva de “*per-form*” e outro conjunto de “*per-form-ance*”. Para “*per-form*”, são elencados os sentidos a seguir resumidos: implementação ou cumprimento (contrato); atuar ou realizar; completar (levar a um estado finalizado); executar; fornecer; design (construir ou dar forma estética); ritual (fazer de maneira formal ou de acordo com ritual prescrito, exemplo: casamento); jogo (WEBSTER, 1986, p. 1678). Em síntese: Realizar; Completar, Design, Ritual e Jogo.

Para “*per-form-ance*”, o primeiro sentido trata do “ato ou processo de realizar algo: a execução de uma ação (um ato repetitivo cuja performance é facilitada pela repetição)” (WEBSTER, 1986, p. 1678). Este primeiro sentido aproxima-se da noção de “comportamento restaurado” de Schechner, que considera os recortes de comportamentos como independentes de seus sistemas causais, podendo ser “rearranjados ou reconstruídos”. “De fato, comportamento restaurado é a principal característica da performance” (SCHECHNER, 1985, p.35).

O sentido de restauração do comportamento que se dá através da repetição, mas que sempre resulta noutra coisa restaurada, é amplamente utilizado pela pesquisa em performance em diversas áreas. Ele indica que o comportamento se constrói através da repetição, numa constante atualização do passado e, portanto, “performance significa: nunca pela primeira vez. Ou seja, de segunda para a enésima vez” (SCHECHNER, 1985, p.36).

Ao mesmo tempo, cada repetição ou atualização é única no tempo e no espaço, indissociável das relações e interações estabelecidas. Ao considerar a performance uma categoria abrangente capaz de agregar distintos comportamentos como arte, jogo, ritual e cotidiano, Schechner parece tomar o conjunto de sentidos da palavra “*per-form*”. E, ao sugerir a restauração do comportamento como a principal característica, Schechner parece partir do primeiro sentido de “*per-form-ance*”.

O Webster considera também como sentidos de “*per-form-ance*” respectivamente: a realização de algo em sua completude; uma composição artística ou literária; cumprimento de promessa; representação de papel em obra dramática; apresentação ou exibição pública; algo que remete a uma representação teatral; a habilidade de performar como capacidade de alcançar um resultado desejado; o

desempenho das máquinas; forma de reação a variados estímulos (comportamento) (WEBSTER, 1986, p. 1678).

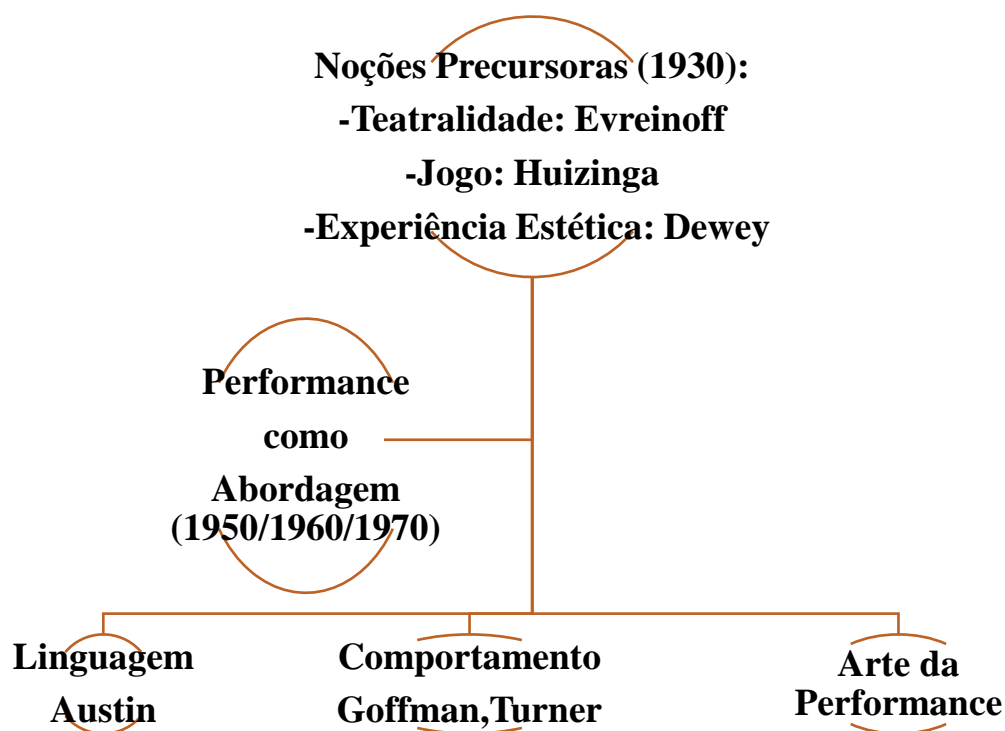
Estes sentidos são relativamente semelhantes ao sentido de desempenho em português. Também, diferente de “*per-form*”, os sentidos de “*per-form-ance*” tendem às formas de apresentação pública e artística, especialmente teatrais. Entretanto, quando Schechner fala em performance como dinâmica entre ritual e jogo, bem como quando Turner a sugere como final apropriado de uma experiência, eles parecem partir de “*per-form*”.

A amplitude de sentido da palavra corresponde à sua diversidade de abordagens. Também Austin escolheu a palavra *performativo* para ressaltar que a fala é, na verdade, uma *ação*. Quando dizemos estamos, na verdade, fazendo. E para traduzir o caráter da linguagem como ação no mundo, Austin postula-o como performativo porque performance é *ato ou processo de realizar algo* e, portanto, o performativo é ato de fala que realiza algo no mundo.

Também podemos encontrar sentido na palavra, desde a performance do cotidiano aos dramas sociais, bem como à arte da performance que é ação em tempo real, centrada no corpo. E o amplo espectro da palavra corrobora com a sugestão de Schechner em tomá-la como categoria inclusiva. O estudo etimológico da palavra fornece pistas de sentidos para as mais diversas camadas de significação de performance. Os próximos tópicos foram dedicados a um levantamento mais aprofundado dessas camadas.

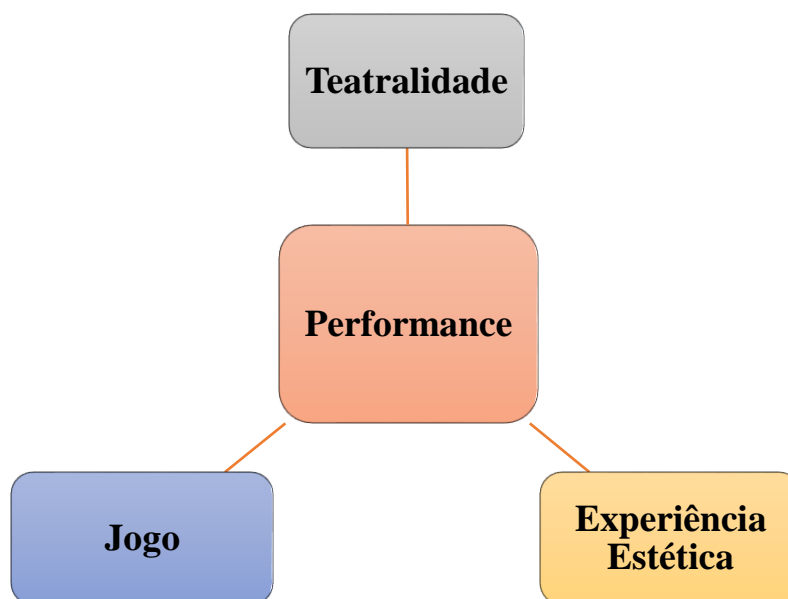
### 2.3) Performance como Abordagem

No início deste capítulo, foi apresentada uma lista de sentidos da performance. Neste tópico, pareceu interessante trabalhar com esquemas reflexivos. Esses esquemas são interessantes por possibilitarem a visualização das relações entre diferentes abordagens de performance cuja reciprocidade possibilita a construção de pontes dialógicas formando uma rede de ricas relações.



### 2.3.1) Noções Precursoras

O primeiro círculo do esquema parte do que seriam as noções precursoras de performance que, desenvolvidas na década de 1930, operam com diferentes denominações, apesar de parecerem estreitamente relacionadas. A *teatralidade* de Evreinoff (1930) tem sido a noção mais considerada. Entretanto, penso que também poderiam ser pensadas como precursoras a noção de *jogo* trabalhada por Huizinga (1938) e a noção de arte como experiência ou *experiência estética* desenvolvida por Dewey (1934). Estas noções não resumem as noções precursoras da performance, mas penso que destacam três aspectos importantes: sua qualidade de teatralidade, de jogo e de experiência estética.



A noção de “teatralidade” do diretor e teórico do teatro na Rússia, Nicolas Evreinoff tem sido bastante considerada pelos estudos teatrais. Como apontado por Marvin Carlson (2011), Evreinoff antecipa a convergência que se deu na década de 1950, com o ensaio germinal de George Gurvitch, *Sociologia do Teatro* (1956) e da influente obra que leva o mesmo nome de Jean Duvignaud (1963). A notoriedade alcançada por *Le théâtre dans la vie* (1930), *O Teatro na Vida*, não somente pode ter influenciado o desenvolvimento da sociologia do teatro bem como da própria virada performativa nas ciências sociais e antropologia, a partir dos estudos de Goffman (1956) e Turner (1957).

Na perspectiva de Evreinoff, a teatralidade vai além do teatro, estando presente na natureza desde o comportamento dos animais à teatralidade infantil que persiste ao longo da vida; estando fundamentalmente presente nas relações sociais. Para Evreinoff, mesmo ao dormir e sonhar, o ser humano exerce sua teatralidade. De forma semelhante, o tratado sobre o jogo do historiador holandês Johan Huizinga, *Homo Ludens* (1938), sustenta que o jogo é elemento fundamental da cultura, estando presente desde o comportamento dos animais, do jogo infantil até os jogos civilizatórios. Para Huizinga, linguagem, religião, filosofia, política, guerra, arte, esporte e por aí em diante, podem ser entendidos como jogos culturais.

Evocada pela teatralidade de Evreinoff, a metáfora do *mundo como um palco* encontra correspondência na metáfora do *mundo como um jogo*, sustentada por Huizinga. E ambas podem ser entendidas como precursoras da metáfora do *mundo como*

*performance* de Schechner e da virada performativa como um todo. Se o termo *teatralidade* evoca os aspectos teatrais inerentes ao comportamento, a palavra *jogo* chama atenção para outros aspectos, igualmente fundamentais como a natureza dúbia do jogo, entre o riso e a seriedade.

A partir do estudo etimológico da palavra, destaca-se a relação da *performance* com “completar”, como discutido no tópico anterior. É justamente por esta relação que Turner a considera “o final apropriado de uma experiência” (TURNER, 1982, p.13). Essa aproximação entre *performance* e o sentido de *experiência* também chama atenção para um terceiro aspecto fundamental, além da *teatralidade* e do *jogo*. Turner se fundamenta na noção de experiência do cientista social alemão Wilhelm Dilthey. Entretanto, pareceu também interessante entender a *performance* como *experiência estética* através do pensamento de John Dewey.

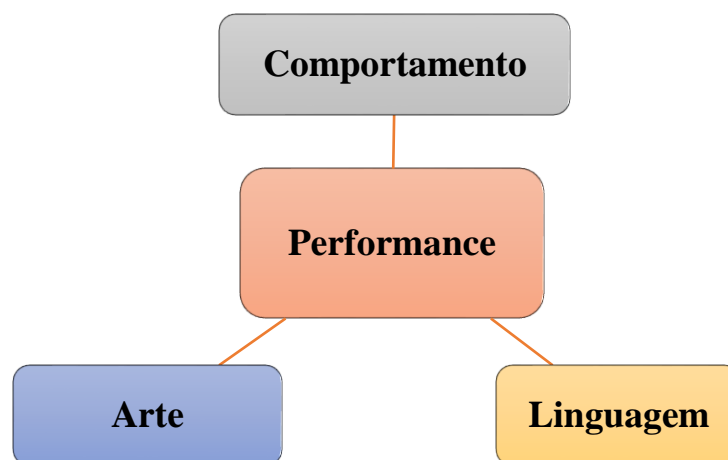
Em *Arte como Experiência* (1934), o filósofo, psicólogo e pedagogo John Dewey (1859- 1952) publica uma série de palestras realizadas em Harvard (1931), onde problematiza as teorias estéticas tradicionais. Dewey parte da premissa do que chamou de a *criatura viva*, uma vez que todos os organismos só podem ser verdadeiramente compreendidos através de suas relações com o meio. Tal prerrogativa também é válida para o que chamamos *obra de arte*. Para compreendê-la é preciso “recorrer às forças e condições comuns da experiência que não costumamos considerar estéticas” (DEWEY, 2010, p.60).

O objeto artístico só se torna *estético* a partir da sua interação com o meio, isolado de seu contexto social não pode ser assim considerado, ele só se torna estético na medida em que proporciona uma *experiência estética*. Para Dewey, a experiência estética vai além do que é considerado culturalmente como *arte*, estendendo-se a outras modalidades do comportamento. Existindo em potencial na natureza e se intensificando através da contribuição humana.

É possível observar a semelhança entre *teatralidade*, *jogo* e *experiência estética* como algo que existe na natureza e se amplifica no comportamento humano desde a infância as esferas sociais. Nesse sentido, a *performance* pode ser entendida como *teatralidade*, como *jogo* e como a realização de uma *experiência estética*.

### **2.3.2) A Tríade da Performance – Comportamento/Linguagem/Arte**

Em relação às áreas do conhecimento que a tomam como abordagem, destacam-se três grandes campos, que como eixos formam a “Tríade da Performance”: Ciências Sociais/ Antropologia/ Teatro; Filosofia/ Linguística; e Arte da Performance.



### 1º Eixo: Performance como Comportamento

*O palco apresenta coisas que são simulações.  
Presume-se que a vida apresenta coisas reais e, às vezes, bem ensaiadas.*

*Erving Goffman*

O primeiro eixo diz respeito à virada performativa que se deu nas ciências sociais e antropologia através dos estudos seminais de Erving Goffman e Victor Turner, impulsionando o desenvolvimento de uma sociologia e antropologia da performance. Paralelamente, na França surge a sociologia do teatro através do ensaio de George Gurvitch, *Sociologia do Teatro* (1956).

A obra de Goffman, *The presentation of self in everyday life* (1956), traduzida para o português como *A representação do eu na vida cotidiana*, foi marco da virada performativa ao consagrar a análise dos comportamentos sociais através da performance. Estes estudos revigoram antigas implicações entre teatro e vida, ao entender as relações sociais como, essencialmente, teatrais. A performance do cotidiano se populariza com a obra de Goffman. Mas ela já havia sido anunciada por estudos anteriores, como o dramatismo de Burke e, antes dele, a noção de teatralidade de Evreinoff.

Foi a partir da antropologia que a performance iria alcançar as macroesferas sociais através dos estudos de Vitor Turner. Em *Schism and Continuity* (1957), Turner apresenta o conceito de *drama social*, desenvolvido em seu trabalho de campo com a tribo africana *Ndembu* e a ampliação e desenvolvimento das teorias de Van Gennep sobre *Os Ritos de Passagem* (1908). Turner percebeu “uma forma no processo do tempo social.

E essa forma era essencialmente dramática” (TURNER, 2008, p.27). Turner a chamou de drama social e lhe conferiu uma fórmula de quatro fases: ruptura; crise crescente; ação corretiva e reintegração (TURNER, 2008, p.28).

Através do estudo das fases do drama social, Turner desenvolve suas importantes noções de antiestrutura, liminaridade e *communitás*. Arriscando uma síntese, penso que a antiestrutura pode ser entendida como um potencial anárquico contido na estrutura social. O espaço da liminaridade pode ser entendido como um entre tempos e entre realidades, proporcionado pelos diferentes ritos de passagem da vida, enquanto a *communitás* surge como um sentimento de integração que une os participantes que adentram esse *entre mundos*. Estas noções contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento do campo reflexivo sobre performance, ao operacionalizar o entendimento do ritual ou jogo.

### **2º Eixo: Performance como Linguagem**

O segundo eixo tem relação com a chamada virada linguística, que teve como marco a obra *How to do things with words* (1962) do filósofo da linguagem John L. Austin (1911- 1960), traduzido para o português como *Quando Dizer é Fazer* (1990). Austin classifica os atos de fala em duas categorias: o performativo e o constativo (AUSTIN, 1990, p.21). Enquanto o constativo pode ser julgado em termos de verdadeiro ou falso, o performativo, como acontece no casamento, no batizado, no testamento ou na aposta, não descreve as ações, constituindo em si mesmo, a própria ação. Ação que interfere no mundo.

Embora a polarização entre performativo e constativo tenha se consagrado e seja utilizada por uma imensa gama de estudos, o próprio Austin, num segundo momento de sua teoria, concluiu que todo ato de fala é performativo, abrindo caminho para uma visão performativa da linguagem (OTTONI, 2002). Todo ato de fala é ação e, portanto, performativo no que é possível considerar que a linguagem é performativa. E, por conseguinte, linguagem é performance.

### **3º Eixo: Performance como Arte**

Completando a tríade, o terceiro eixo trata da emergência de uma nova forma de arte – *Arte da Performance* – considerada como expressão artística estabelecida na década

de 1970, mas cujos primórdios já se anunciam desde as vanguardas da arte moderna e no Pós Segunda Guerra Mundial. Diferente dos outros eixos, não existe uma transformação do pensamento a partir de marcos teóricos, mas sim através de marcos artísticos ao longo da história. Nisso reside a dificuldade em se resumir a arte da performance.

Por terem se debruçado sobre a complexa cartografia da performance, são notórios os trabalhos de Roselee Goldberg, Jorge Glusberg e, no Brasil, Renato Cohen. Estes estudos apontam a arte da performance caracterizada pela ruptura com as tradições da arte, dissolução das fronteiras entre as linguagens artísticas, entre o fazer artístico e o fazer social, entre arte e espectadores, entre ficcional e real e, de forma mais ampla, entre a arte e a vida.

Para Goldberg (1979), a arte da performance trouxe a necessidade de uma revisão da própria história da arte, desde os primórdios até a espiral que une as vanguardas artísticas do início do século XX, passando por Artaud nos anos trinta, até os movimentos dos anos cinquenta como os precursores mais próximos: a *College* e, principalmente, John Cage e Merce Cunningham, podendo-se igualmente considerar a *action painting* (“pintura instantânea”) de Jackson Pollock e o teatro de Bertold Brecht. Também a *assemblage*, os *environments* de Kaprow, bem como os estudos de Grotowski. Os anos sessenta assistem a ascensão dos *happenings* que, com as contribuições da *Judson Dance Group* e *Fluxus*, irão delinear os contornos da *body art* que desembocaria na *performance art*, nos anos setenta, através dos trabalhos de uma miríade de performers.

Essa arte de ruptura e dissolução de fronteiras se centraliza ao mesmo tempo no corpo, na ação e no tempo real. No tocante aos estudos apresentados neste capítulo sobre o entendimento da performance como uma categoria complexa e abrangente, algumas questões surgem em primeiro plano. A primeira trata da natureza da arte da performance. Se para o campo artístico é produtivo pensar a arte da performance unicamente como gênero (GLUSBERG, 2008) ou expressão artística de 1970/1980 (COHEN, 2013), para a reflexão sobre as relações entre a tríade da performance – Comportamento, Linguagem e Arte - esse entendimento não parece suficiente. Porque se fecha numa janela histórica e proclama a morte da arte da performance. Pois, como vanguarda, está necessariamente no passado.

Entretanto, é possível fazer o exercício reflexivo de se pensar a arte da performance como algo maior do que uma expressão artística de determinado tempo histórico, tomando-a como um “meio que é usado em seus próprios termos”

(GOLDEBERG, 1979, p.7) ou um campo de experimentações artísticas, sociais e acadêmicas como a desenvolve Schechner.



A segunda questão se debruça sobre quais seriam as relações entre o eixo da performance como arte em relação aos outros eixos da performance como comportamento e como linguagem. Por conseguinte, essas reflexões poderão contribuir para o entendimento sobre o papel da arte da performance na produção do conhecimento, bem como no processo de construção das formas de relações sociais na contemporaneidade.

Quais relações a arte da performance estabelece com o quadro maior da categoria da performance? Uma ampla noção de *arte como performance* pode ajudar a pensar sobre esta reflexão. O próximo tópico foi dedicado a um aprofundamento do estudo da arte da performance e construção de relações com a virada performativa no conhecimento.

#### 2.4) Arte da Performance

*Performance: Live Art – 1909 to the Present* (1979), é a clássica obra de Roselee Goldberg (1947- ), historiadora da arte e curadora estadunidense que impulsionou o campo reflexivo sobre a performance. Sua obra sugere uma revisão histórica da arte através da perspectiva da performance, respectivamente: Performance Futurista, Performance Russa, Performance Dada, Performance Surrealista, Performance da Bauhaus, Performance Americana e Europeia (1933) e, por fim, Performance dos Anos Setenta. A revisão histórica através da performance desenvolvida por Goldberg serviu de base para o estudo posterior realizado por Jorge Glusberg (1997).

Goldberg sustenta sua tese sob a premissa de que a partir do momento em que a performance foi aceita como um meio artístico de expressão, no final da década de 1970, fez-se necessária uma revisão da história da arte sob a ótica da performance. Uma revisão

importante e necessária para a compreensão da própria arte que, revisitada através da performance, nos chama atenção para a presença de suas características sob as mais diversas formas e momentos.

O professor, curador e artista conceitual argentino Jorge Glusberg (1932- 2012), em sua obra, *A Arte da Performance* (2008), traça uma *pré-história* da arte da performance, baseada na revisão histórica proposta por Roselee Goldberg (1979). Como Goldberg, Glusberg parte de *Ubu Rei* (1896) de Alfred Jarry, passando pelas primeiras Noites Futuristas (1910), o surgimento do Dadaísmo (1916) como um movimento *anti-arte*, pelo escândalo da *Parade* surrealista e dos balés de Diaghilev, pela *A Fonte* (1917) de Duchamps como o fundador da arte contemporânea, pelo Manifesto Dadaísta de Tzara (1918), até a *Bauhaus* alemã de dança-teatro na década de 1920 e os estudos de Antonin Artaud de 1930.

Na revisão histórica proposta por Goldberg, a arte da performance se confunde com a própria história da arte. Isso é, de fato, bastante interessante. Seria a arte da performance uma resultante do processo histórico de busca por novas formas de arte? Para Glusberg, ela “é o resultado final de uma longa batalha para liberar as artes do ilusionismo e do artificialismo” (GLUSBERG, 2008, p.46).

Como resultado final do processo de libertação da imposição das tradições artísticas que traz a necessidade de uma revisão histórica para a compreensão da própria arte, a performance é, de acordo com Goldberg, *algo sem paralelo na história da arte*. Também “por sua própria natureza, a performance desafia precisas e fáceis definições além da simples declaração de que ela é live art realizada por artistas. Qualquer definição estrita irá imediatamente negar a própria possibilidade da performance” (GOLDBERG, 1979, p.6).

Como argumenta Schechner, tentar definir performance é anular seu sentido. A impossibilidade de se definir performance, premissa fundamental dos estudos da performance, implica que a arte da performance não se limita à qualidade de expressão, gênero ou linguagem artística por sua própria natureza. Desta forma, penso que a arte da performance parece mais próxima à noção de um campo de experimentações artísticas.

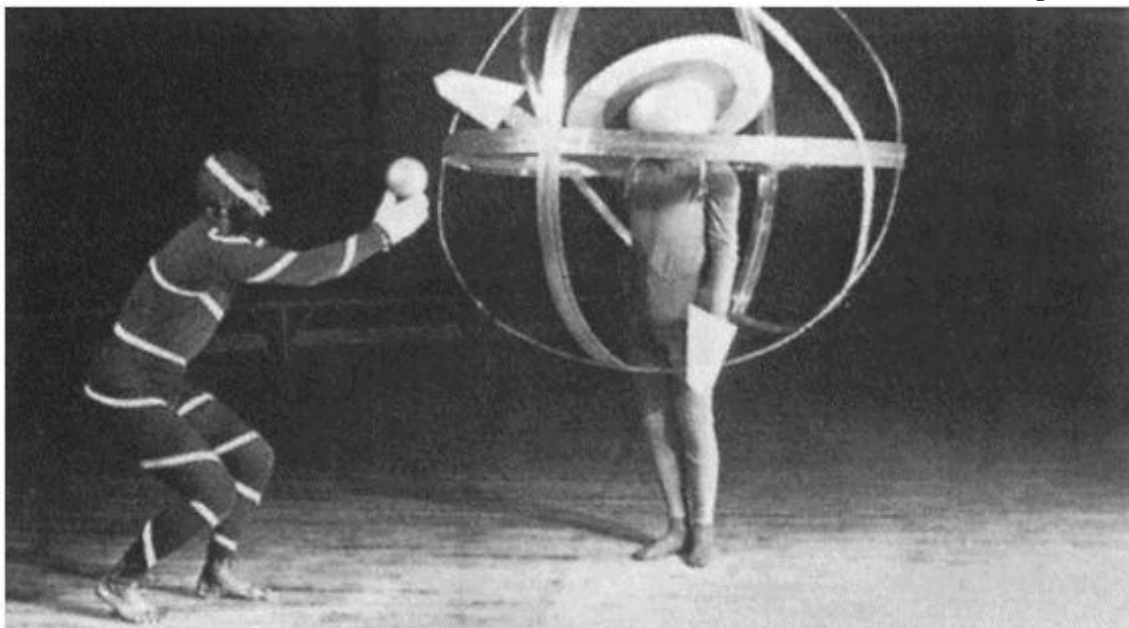
Seguindo a revisão histórica, os precursores mais próximos da arte da performance localizam-se na década de 1950, com marco inicial na *Black Mountain College*, principalmente com John Cage (1952) e Merce Cunningham; mas também na *action painting* (“pintura instantânea”) de Jackson Pollock e no teatro de Bertold Brecht. Todos

buscando “reexaminar os objetivos da arte (...) marcados por um mundo recém-saído da guerra e do holocausto atômico” (GLUSBERG, 2008, p.27).

A década de 1950 também é berço da sociologia do teatro e da virada performativa nas ciências sociais e antropologia. Evidentemente, como a arte da performance, a virada performativa também tem relação com um mundo chocado pela destruição da guerra. O horror e o trauma, o holocausto e, principalmente, as bombas atômicas trouxeram a necessidade de um reexame não somente dos objetivos da arte, mas de todos os objetivos da civilização frente ao perigo de uma terceira guerra mundial atômica.

Figura 8: *Untitled Event*, “Evento sem Título”

John Cage (1952).



FONTE: br.pinterest.com. O norte-americano John Cage (1912 -1992) “se propôs a uma fusão original de cinco artes: o teatro, a poesia, a pintura, a dança e a música. Sua intenção era conservar a individualidade de cada linguagem e, ao mesmo tempo, formar um todo separado, funcionando como uma sexta linguagem” (GLUSBERG, 2008, p.26). Cage foi compositor e teórico da música, cujos concertos são reconhecidos como “fonte geradora da incrível produção artística dos anos sessenta e setenta” (GLUSBERG, 2008, p.26). De acordo com Cohen, “Cage tenta fundir os conceitos orientais para a música ocidental, incorporando aos seus concertos silêncios, ruídos e os princípios zen da não previsibilidade” (COHEN, 2013, p.43).

Figura 9 *Event* (1964), Merce Cunningham



FONTE: wikidanca.net. Nota incluída no programa por Cunningham: “este *Evento* consiste em danças completas, extratos de danças do repertório, e por vezes novas sequências para arranjos criados para performances e lugares específicos, com a possibilidade de diferentes ações separadas acontecendo ao mesmo tempo”. Também vindo da *College*, Cunningham revoluciona a dança moderna ao propor uma dança que não segue o compasso e uma coreografia linear. Em Cunningham o corpo se rebela contra outras tradições da dança, abrindo novos caminhos para a experimentação contemporânea.

Figura 10: *Jackson Pollock in Studio*



FONTE: googlediscovery.com/2009/01/27/ doodle – Jackson pollock/. Jackson Pollock (1912-1956), pintor norte-americano, reconhecido como referência do expressionismo abstrato de 1950, por sua técnica de pintura por gotejamento. “Adaptação da técnica da *Collage* – idealizada por Max Ernst – que transforma o ato de pintar no *tema* da obra, e o artista em *ator*” (GLUSBERG, 2008, p.27).

Figura 11: *Mãe Coragem e Seus Filhos*.  
Bertold Brecht



**FONTE:** <https://www.correiodeatibaia.com.br/>. Peça de Bertold Brecht (1898-1956) sobre a Guerra dos Trinta Anos na Alemanha entre 1618-1648). “Mãe Coragem é uma realista cega, que só acredita na guerra. Vivendo por 16 anos perambulando entre cidades e aldeias. Perdendo um a um seus filhos” (OLIVEIRA, 2006, p.9). As peças didáticas de Brecht demarcam novos rumos para a relação entre teatro e educação, ao tirar o espectador de uma observação descomprometida para um maior envolvimento e construção de posicionamento crítico.

Pensando sobre o que une Cage, Cunningham, Pollock e Brecht parece marcante a tomada de consciência da existência de um *corpo*, seja do compositor na sua música, seja do coreógrafo na sua dança, seja do pintor na sua obra, seja dos corpos dos atores e dos espectadores, seja o corpo mutilado pela guerra. O corpo clama sua existência. Uma existência múltipla, uma colagem, uma interconexão de diversas camadas de corpo.

Como Goldberg, Glusberg aponta que a premissa do corpo como centro do ritual está presente desde a Antiguidade e, no ocidente, remonta “aos rituais tribais, passando pelos mistérios medievais e chegando aos espetáculos organizados por Leonardo da Vinci” (GLUSBERG, 2008, p.12).

Desde o Renascimento, o corpo vem se insinuando e se revolucionando de formas crescentemente radicais, através das linguagens artísticas. Desnudando-se e construindo diferentes perspectivas nas plásticas; tornando-se técnica na dança clássica e depois retornando a ser natureza na dança moderna; libertando a música de suas rígidas estruturas tradicionais; e finalmente, superando a supremacia do texto na tradição teatral assim como alcançando o centro da investigação cênica.

A arte do ocidente é marcada pelos processos históricos que, como discutido no primeiro capítulo, estão relacionados à radicalização do pensamento dualista e à filosofia mecanicista que instauram o *corpo-máquina* apartado e controlado pelo *fantasma da máquina*. Essa visão dominante que separa a mente do corpo também é fundamentalmente questionada pelas artes ao se voltarem para o corpo como criador de suas obras. Esse *corpo* não é somente o corpo do artista e o corpo do espectador, mas toda a *materialidade* das artes (bonecos, cenários, figurinos, iluminação, composição sonora e por aí em diante).

Considerando a centralidade do corpo e sua materialidade no desenvolvimento das artes, num contexto ocidental de dualismo, mecanicismo e materialismo, penso que a arte da performance emerge resultante de todo o processo do corpo na arte do ocidente. É por isso que, como realizou Goldberg, a arte da performance traz a necessidade de uma revisão histórica da arte através da performance. A meu ver essa revisão é necessária, justamente para se entender a questão basilar do corpo através da arte.

Embora a arte da performance possa ser considerada unicamente como uma forma de arte e, preferencialmente fruto das artes plásticas, as próprias vanguardas artísticas (futuristas, russas, dadaístas, surrealistas, da *Bauhaus*, e por aí em diante) se constituíram através do encontro entre diferentes formas artísticas: literatura, poesia, artes plásticas, teatro, dança, música, fotografia e cinema. Também os ícones precursores do pós-guerra advêm das mais diversas instâncias da arte: Cage (música), Cunningham (dança), Pollock (artes plásticas) e Brecht (teatro).

Eis que a arte da performance não parece pertencer a nenhum domínio específico da arte, criando seu próprio meio regido por suas próprias regras como argumentou Goldberg. Todas as fronteiras são postas a prova pelos movimentos artísticos que buscam tornar a arte um experimento social. Aqui está a relação da arte da performance com sua abordagem nas outras áreas do conhecimento, ela enriquece e se soma ao campo de experimentações sociais.

Seguindo a revisão histórica através da performance, ainda na década de 1950 surge a *assemblage* (encaixes), o *environment* e os “*18 Happening in 6 Parts*” de Allan Kaprow (1959), bem como os estudos de Jerzy Grotowski (1959) sobre a centralidade do corpo no teatro. Estes movimentos artísticos, como sintetiza Glusberg, caminham de uma colagem parcial e pictórica para a colagem total e não pictórica, colagem de mídias e espaço multiforme dos *enviroments*. Kaprow traz o cotidiano para dentro do *happning*. “A tradução literal de happening é acontecimento, ocorrência, evento. Aplica-se essa

designação a um espectro de manifestações que incluem várias mídias, como artes plásticas, teatro, art-collage, música, dança etc” (COHEN, 2013, p.43).

Figura 12: : *18 Happening in 6 Parts*

Allan Kaprow (1959).



FONTE: [www.moma.org](http://www.moma.org) “Os seis performers executam ações físicas simples, episódios da vida cotidiana – por exemplo espremer laranjas – e leitura de textos ou cartazes. Também há monólogos, produção de filmes e slides, música com instrumentos de brinquedo, ruídos e sons, e pintura no ‘local marcado’ (...)” (GLUSBERG, 2008, p.33). “No seu manifesto, falando da não intencionalidade da arte, Kaprow dá os seguintes exemplos: ‘É difícil deixar de admitir que o diálogo transmitido entre o Centro Espacial de Houston e os astronautas da Apollo 11 é melhor que a poesia contemporânea. (...) que os movimentos aleatórios entrelaçados dos fregueses de um supermercado são mais ricos do que qualquer dança contemporânea” (COHEN, 2013, p.46).

Figura 13: *Fluids*

Allan Kaprow (1967).



FONTE: x-traonline.org. “Um único evento feito em vários lugares através de um período de três dias. Ele consiste simplesmente na construção de uma estrutura de gelo gigante, branca, retangular de 30 pés de comprimento, (...). A estrutura é construída por pessoas que decidem encontrar um caminhão carregado com 650 blocos de gelo por estrutura. Eles levantam essa coisa usando sal de rocha como cola (...). As estruturas foram construídas em 20 lugares através de Los Angeles. Se você cruzasse a cidade você poderia de repente ser confrontado com uma dessas estruturas brancas mudas e sem sentido que foram feitas para derreter. ‘Obviamente, o que toma lugar é um mistério de coisas’ (Kaprow 1968b)” (SCHECHNER, 2003, p.28).

Figura 14: *The Constant Prince*  
Grotowski (1965)

FONTE: Laboratory Theatre. Reproduced courtesy of the Grotowski Institute Archives. Grotowski “se apropria dos procedimentos de Stanislavski para trabalhar uma matéria que julga mais inapreensível, e diz respeito às marcas de infância, ao inconsciente, a uma ancestralidade insuspeitada, e a uma espécie de manancial indelével do inconsciente coletivo, que o ator traz impresso em seu corpo-memória” (COELHO, 2009, p.12).

Na década de 1960, Glusberg destaca a criação da *Judson Dance Group* e *Fluxus* que se juntarão no *happening*, impulsionando o nascimento da *body art* nos anos setenta. Buscando transformar o artista na própria obra, a *body art* propõe o corpo como matéria-prima para a arte. Glusberg aponta que essa expressão constituiu-se de um agrupamento de diversas tendências, incluindo influências desde a arte conceitual, dança, teatro até os “prolegômenos à arte da performance”, como o Grupo de Viena conhecido pelo uso da violência e do sadomasoquismo. Embora tenha se popularizado, “a *body art* se diluía dentro de um gênero muito mais amplo – a *performance*” (GLUSBERG, 2008, p.43).

Da chamada *body art* para a performance, algo acontece. Como a *body art* se dilui na performance? De onde vem a performance? Glusberg indica que:

[...] outros criadores interessados em pesquisar novos modos de comunicação e significação convergem para uma prática que, apesar de usar o corpo como matéria-prima, não se reduz somente a exploração de suas capacidades, incorporando também outros aspectos, tanto individuais quanto sociais, vinculados com o princípio básico de transformar o artista na sua própria obra, ou, melhor ainda, em sujeito e objeto de sua arte. (GLUSBERG, 2008, p.43).

Quem são estes outros criadores? De onde eles vieram? Glusberg cita uma enorme diversidade de artistas que começaram seus trabalhos na década de 1970, partindo do corpo em seus experimentos artísticos. Dentre a grande diversidade de artistas, escolhi seis performers cujos trabalhos pudessem sintetizar um pouco das inúmeras abordagens da arte da performance, organizadas por Glusberg em seis grupos e sistematizadas por mim numa classificação, com um exemplo de artista escolhido dentre diversos outros.

<b>Abordagens da Arte da Performance</b>	<b><i>Performer</i></b>
1- Artistas que centram suas investigações no corpo, exaltando suas qualidades plásticas	Marina Abramovic
2- Corpo servindo de base para situações exteriores	Tina Girouard
3- Relações do corpo com o espaço	Trisha Brown

4- Performance e questão social	Stuart Brisley
5-Desarticulação dos mecanismos da dança e do teatro	Robert Wilson
6- Peças musicais ou <i>anti-musicais</i>	Giuseppe Chiari

- 1- Artistas que centram suas investigações no corpo, exaltando suas qualidades plásticas. **Marina Abramovic**

Figura 15: *Ritmo 0*

Marina Abramovic (1974).



FONTE: <https://artrianon.com>. *Ritmo 0* (1974) performance de Marina Abramovic, artista sérvia, marco da arte da performance. “O que eu aprendi é que se você deixar nas mãos do público, eles podem te matar. Eu me senti realmente violada. Cortaram minhas roupas, enfiaram espinhos de rosa na minha barriga, uma pessoa apontou uma arma para minha cabeça e outra a retirou. Isso criou uma atmosfera agressiva. Depois de exatamente 6 horas, como eu tinha planejado, me levantei e comecei a caminhar em direção ao público. Todos fugiram para escapar de uma confrontação presente”, fragmento do texto "Marina Abramović, fifteen artists", Fondazione Ratti; co-authors Abramović, Anna Daneri, Giacinto Di Pietrantonio, Lóránd Hegyi, Societas Raffaello Sanzio, Angela Vettese (Charta, 2002) Marina Abramovic Institute (MAI).

## 2- Corpo servindo de base para situações exteriores. **Tina Girouard**

Figura 16: Swept House, Brooklyn Bridge Event

Tina Girouard 1971



FONTE: MoMA PS1 Archives, II.A.2. The Museum of Modern Archives, New York. INPS1.1.6.E. Tina Girouard varrendo em sua instalação "Swept House" no "Brooklyn Bridge Event", Mai 24, 1971 Nesta instalação Girouard faz de um viaduto condenado do Brooklyn uma casa empoeirada, onde moram crianças de rua.

## 2- Relações do corpo com o espaço. **Trisha Brown**



Figura 17: *Man Walking Down the Side of a Building*, Trisha Brown 1971

FONTE: [www.friese.com](http://www.friese.com).

“Uma atividade natural sob o estresse de um cenário não natural. Gravidade renegada. Escala vasta. Ordem clara. Você começa do topo, desce direto, para na parte inferior. (...) Se você eliminar todas aquelas possibilidades excêntricas que a imaginação coreográfica pode invocar e simplesmente fazer uma pessoa caminhar por um corredor, então você verá o movimento como atividade. O paradoxo de uma ação trabalhando contra outra é muito interessante para mim, e é ilustrado por *Man Walking Down the Side of a Building*, onde você tem a gravidade trabalhando de um lado no corpo e minha intenção de ter uma pessoa caminhando naturalmente trabalhando de outra forma. Trisha Brown, *Trisha Brown: Dance and Art in Dialogue*, 1961-2001, Teicher, Hendel”

Fonte do texto: <https://trishabrowncompany.org>.

#### 4- Performance e questão social. **Stuart Brisley**

Figura 18: *And for today... nothing*

Stuart Brisley (1972).



FONTE: <http://www.stuartbrisley.com/pages>. “O título E por hoje ... nada sugere algo como uma fadiga subjacente no resultado. A ação levou o conceito a uma posição extrema, mal respirando apenas na beira da água. (...) Deitei vestido de preto em um banho de água negra. (...) E havia o fedor de restos podres. (...) Durante as duas semanas da apresentação, as moscas puseram ovos na carne, que eclodiram em vermes. Aqueles na prateleira no fundo da banheira migraram para a banheira no final do trabalho em um ou dois dias. (...) A ação foi repetida todos os dias durante duas semanas. (...) Stuart Brisley, 2018”. Fonte do texto: <http://www.stuartbrisley.com/pages>

#### 5-Desarticulação dos mecanismos da dança e do teatro. **Robert Wilson**

Figura 19: *Einstein on the Beach*

Robert Wilson e Philip Glass (1976).



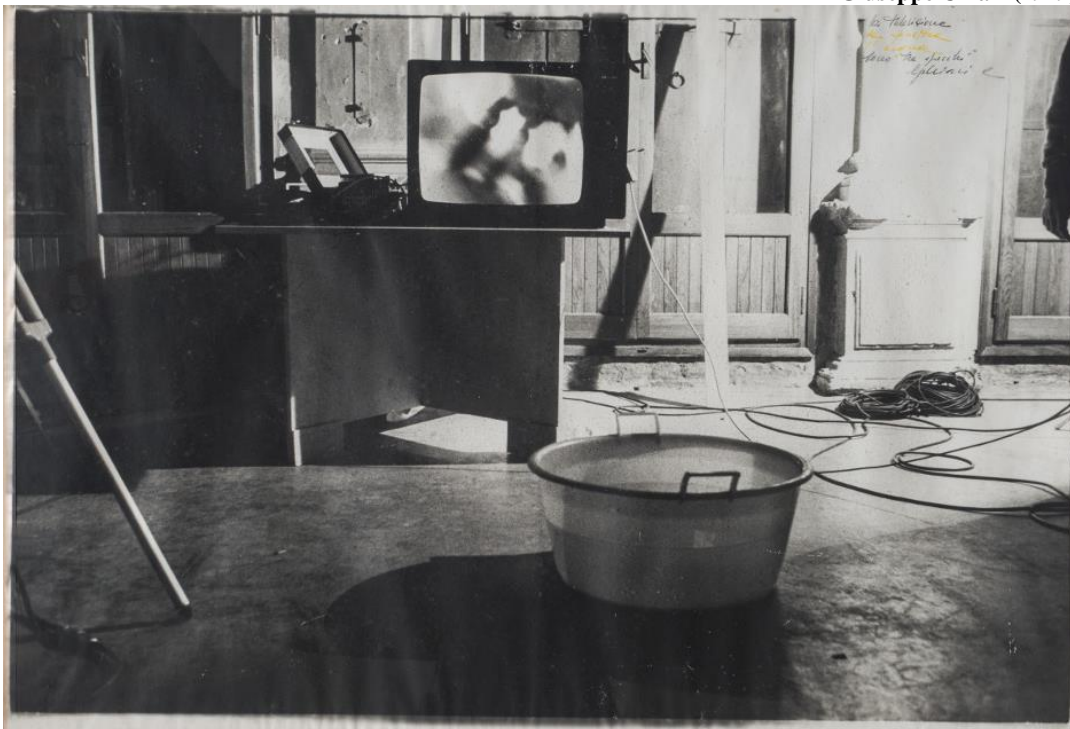
FONTE: <http://www.robertwilson.com>. A ópera “quebra todas as regras da ópera convencional. Em vez de um arranjo orquestral tradicional, (...) Na forma não narrativa, a obra usa uma série de poderosas imagens recorrentes como seu principal dispositivo de contar histórias, mostradas em justaposição com seqüências de danças abstratas (...). Einstein on the Beach foi revolucionário quando se apresentou pela primeira

vez e agora é considerado um dos trabalhos performáticos mais notáveis de nosso tempo.” Fonte: <http://www.robertwilson.com/einstein-on-the-beach>.

## 6- Peças musicais ou “anti-musicais”. Giuseppe Chiari

Figura 20: *La televisione, la finestra e l'acqua sono tre specchi*

Giuseppe Chiari (1979).



FONTE: <http://www.galleriailponte.com>. “Chiari tem sido uma figura artística central para a expansão do cânone musical desde 1960. Ele se infiltrou no gênero artístico de forma lúdica e analítica. (...) Ele escreveu, desenhou e performou (...) ele alcançou uma combinação única de ordens simbólicas intelectuais e ação do cotidiano”. Fonte do texto: <http://www.giuseppeciari.eu>.

Considerando a extensão cartográfica apresentada por Glusberg, da qual pontuei apenas seis exemplos, nesta pequena amostra é possível observar que os artistas provêm de diversos contextos. Abramovic tem mais de 73 anos e continua fazendo performance. O terror que ela vivenciou em *Ritmo 0* permeia toda a sua obra, onde ela volta constantemente através de diferentes mecanismos ao relato de suas seis horas de pânico. Para Abramovic, a performance é um exercício mental potencialmente transformador, sobre o qual ela tem desenvolvido um método.

Tina Girouard e Trisha Brown estavam mais interessadas em explorar espaços urbanos. Em Girouard, existe um apelo social como em *Swept House*, feita em um viaduto que servia de morada para crianças de rua. Brown foca na relação do corpo com o espaço, buscando contrapor movimentos cotidianos em circunstâncias anormais. A questão social marca

mais o trabalho de Stuart Brisley. Com suas sujeiras e seus odores fétidos, ele denuncia a apatia da contemporaneidade ao se afogar em suas próprias mazelas.

Robert Wilson foi considerado por Glusberg como integrante da arte da performance, na medida em que desarticula os mecanismos cênicos. Entretanto, destoa do trabalho individual e do corpo do artista como obra de arte, consideradas premissas da arte da performance que tem seu marco no *Ritmo 0*, de Abramovic. Isso demonstra como a própria cartografia da performance vai além das premissas de trabalho individual. Bob Wilson é marco importante das artes cênicas por explorar a narratividade das imagens e da dança em suas óperas.

Por fim, Giuseppe Chiari é o compositor que marcará a música com suas combinações de ações do cotidiano. É possível observar nesse recorte que os performers são de contextos diversos: Abramovic (Iugoslávia, artista plástica); Girouard (EUA, artista plástica); Brow (EUA, coreógrafa); Brisley (Inglaterra, artista plástico); Wilson (EUA, encenador) e Chiari (Itália, compositor). Desta forma, a arte da performance se constitui através de uma vasta rede de influências, onde a *body art* se dilui na amplitude da performance.

Em Glusberg, não fica clara a passagem da *body art* para a *performance art*. Também não se evidenciam diferenças entre *live art*, *body art* e *performance art*. Essa falta de clareza parece relacionada à própria incerteza do campo da arte, ao lidar com um mundo artístico pós-performance.

O pesquisador e performer brasileiro Renato Cohen, em *Performance como linguagem* (2013), parte do trabalho de Glusberg, o qual traduziu para o português, dando continuidade ao mapeamento da performance e enriquecendo a literatura com a experiência brasileira. Cohen vem preencher algumas lacunas, aprofundando o entendimento da passagem do *happening* para a performance e o que propôs como seu desenvolvimento e diluição, na década de 1980. Também aprofunda as relações com o teatro e propõe uma noção de *antimídia* como contraponto à mídia institucionalizada.

No tocante à reflexão sobre a arte da performance, parece bastante influente na pesquisa brasileira a tese de Cohen que, através de uma contextualização histórica, considera a arte da performance expressão artística dos anos 1970 e 1980. Para ele, “pode-se dizer, de uma forma genérica, que a *Performance* está para os anos 70 assim como o *happening* esteve para os anos 60” (COHEN, 2013, p.134) e complementa essa generalização com a afirmativa “A *performance* é portanto a expressão dos anos 1970/1980” (COHEN, 2013, p.158).

Cohen também apontou que “a tentativa de localizar a performance, enquanto gênero, numa relação com outros estilos de arte cênica é, ao mesmo tempo difícil e contraditória” (COHEN, 2013, p.139). Entretanto, Cohen parte exatamente desta premissa da performance como gênero, ao afirmar que ela é uma expressão artística que, naturalmente, dá lugar às novas expressões artísticas emergentes.

Para testar sua hipótese, seria interessante a seguinte pergunta: Qual expressão artística substituiu a performance na história recente? Penso que a grande diversidade da arte contemporânea não comporta mais tantas vanguardas como no passado e que a arte da performance como integrante de um campo experimental artístico, social e acadêmico parece mais condizente com o grande campo experimental que se tornou a arte.

Indubitavelmente, Cohen também traz significativas contribuições para o campo reflexivo da performance. Dentre elas, parece de especial importância, sua análise sobre as diferenças entre *happening* e performance. Ao classificar as diferenças entre elas, Cohen observa que a principal característica que marca a passagem é “o aumento de esteticidade” (COHEN, 2013, p.134).

Para Cohen, o *happening* e a performance compartilham uma mesma estrutura baseada na contestação, na *live art*, no acontecimento e na ênfase do visual. Mas se diferem através do que chamou “aumento de esteticidade”, que seria o aumento de controle sobre o processo artístico e diminuição de seu potencial de espontaneidade, através de um maior individualismo em detrimento à premissa de coletividade do *happening*.

Cohen apoia sua análise numa contextualização histórica de fundamental importância: a passagem da contracultura dos anos 1960 para o retorno a certo niilismo em 1970, quando não se pensava mais em uma sociedade alternativa e o peso de uma realidade capitalista se impôs ao sonho.

Se as diferenças entre as duas expressões artísticas ficam mais claras em Cohen, o mesmo não ocorre em relação às noções de *live art* e *body art*. De acordo com Cohen, “a performance está ontologicamente ligada a um movimento maior, uma maneira de encarar a arte; a *live art*. A *live art* é a arte ao vivo e também a arte viva” (COHEN, 2013, p.38).

Cohen não deixa claro as origens da *live art*. Em nota, ele aponta que o termo foi utilizado em *Performance: Live Art – 1909 to the Present*, e que Glusberg utiliza o termo *body art* como “aglutinador” (COHEN, 2013, p.158). “*Live Art*” foi o termo utilizado por Roselee Goldberg como sinônimo de uma revisão da história da arte através da

performance. Sobre o termo *body art*, Glusberg argumenta que: “assim como o termo *happening*, agrupa diversas tendências internas, que vão desde o esquematismo herdado da dança e do teatro até o exibicionismo do Grupo de Viena” (GLUSBERG, 2008, p.42).

Desta forma, *live art* não é um movimento mas sim uma noção utilizada por Goldberg para descrever a história da arte através da performance. De muitas formas o termo aparece como sinônimo de performance nos estudos apresentados. A *body art*, por sua vez, é uma expressão artística de 60 e 70 precursora, dentre outras influências, da arte da performance. Como destacou Glusberg a *body art* se dilui na performance.

A revisão histórica da arte da performance também é importante para o próprio entendimento da categoria maior e mais complexa da performance. Goldberg, notavelmente, diz que: “performance tem sido considerada como um modo de trazer para a vida as muitas formas e ideais conceituais sob as quais o fazer artístico está embasado” (GOLDBERG, 1979, p.6).

A arte estuda os mecanismos ou meios da performance desde suas origens e, nas vanguardas isso alcança um clímax histórico, instaurando a experimentação artística acima da perpetuação das formas tradicionais de arte. Ao investigar a performance na vida, a virada performativa no conhecimento se depara com o fazer artístico que lhe é inerente e que se aprimora e se intensifica através do que chamamos arte. A arte, então, torna-se um laboratório de análise privilegiada para a ciência, o qual tem como notável exemplo a colaboração entre Schechner e Turner.

Retomando a questão: Seria a arte da performance expressão de um momento artístico na história? E como todos os momentos dão necessariamente lugar a outras expressões, estaria a arte da performance morta e, como sugere Cohen, sendo substituída pelas expressões do momento presente? O leque da contemporaneidade parece grande demais para dar uma resposta.

É interessante notar que, como apontou Glusberg, a Bienal de Veneza de 1980, cujo tema foi *Arte da década de 1970*, não deu importância devida ao fenômeno da arte da performance. Embora isso pareça, à primeira vista, um absurdo, podemos nos perguntar se a arte da performance é, realmente, arte de apenas uma década. Ou seria ela o começo de algo maior? Como indica Glusberg, a partir deste marco, evidencia-se um crescimento internacional de artistas que se dedicam a esta “disciplina experimental” (GLUSBERG, 2008, p.48).

É interessante observar que Glusberg usou o termo “disciplina experimental” e não *gênero de arte* para descrever a arte da performance a partir de 80. Não é sem razão

que ele usa o termo, embora não tenha justificado seu uso. Os Estudos da Performance, através da colaboração entre Schechner e Turner, impulsionam uma série de eventos acadêmicos e publicações entre 1970 e 1980 que vão influenciar o estudo da performance na ciência e também na arte, como uma disciplina experimental.

## 2.5) Estudos da Performance

Richard Schechner é um dos fundadores do Departamento de Estudos da Performance da *Tisch School of the Arts, New York University* (NYU), fundado na década de 1980. Também é um dos principais responsáveis revista *The Drama Review* (TDR), um dos periódicos de maior circulação e influência no campo das artes cênicas. Desta forma, Schechner leva a sua *prática artística*, inserida no contexto mais amplo da Teoria da Performance, para dentro da academia. Esse encontro entre arte e ciência foi vital para o estabelecimento de uma efetiva reciprocidade entre os diferentes eixos da tríade da performance como abordagem ao conhecimento.

Esta passagem de diretor para também professor do Departamento de Estudos da Performance, na NYU, marca uma nova fase do desenvolvimento da teoria da performance. Schechner diz que, nesta jornada, não abandonou as artes da performance, colocando-as em “relação ativa com a vida social, ritual, jogo, games, esportes e outros entretenimentos populares” (SCHECHNER, 2003, p.xi).

A densidade da Teoria da Performance pode fazer perder de vista que, além de teórico da performance, Schechner é diretor. O seu trabalho artístico está estreitamente vinculado ao seu estudo científico e esta é, ao meu ver, sua maior contribuição para a ciência e para a arte, rompendo as fronteiras entre o fazer artístico e o fazer acadêmico. Fazendo *pesquisa como arte e arte como pesquisa*.

*Environmental Theatre* (1973), “Teatro Ambiental”, e *Essays on Performance Theory 1970-1976* (1977), “Ensaio sobre Teoria da Performance”, estão dentre as primeiras obras de Schechner, apresentando os primórdios do que viria a se tornar a Teoria da Performance. *Teatro Ambiental* trata das suas reflexões como diretor do *The Performance Group* (TPG), entre os anos de 1967 e 1973, que integra a arte da performance norte-americana.

Figura 21: *Dionysus in 69*

Richard Schechner (1969)



**FONTE:** “Dionysus in 69 – The Performance Group”. Editado por Richard Schechner e Franklin Adams, fotografias de F. Eberstadt, R. Rubenstein, and Max Waldman. *Dionysus in 69 (1968-1969)*, performance do TPG dirigida por Richard Schechner, realizada no *Performing Garage* da *Wooster Street, N.Y.* “Nesta performance sobressaem vários elementos como: a exploração do espaço, dispendo o público em níveis; a participação, que é experimentada por Schechner de forma audaciosa; tal como a nudez; o trabalho de intérprete; e o processo com terapia grupal. Ou seja, grande parte dos temas tratados em Teatro Ambiental” (VILLEGAS, 2018, p.33).

*Ensaaios sobre Teoria da Performance* (1977) apresenta publicações realizadas entre 1970 e 1976, onde se encontram noções precursoras advindas da prática artística e dos estudos interdisciplinares e interculturais de Schechner. Estes textos abrangem a noção de *actual* (1970), onde para Schechner desde as vanguardas artísticas a arte deixa de ser entendida como imitação da vida sendo assumida como *real, atual, evento*. Também abrange as inter-relações entre drama, roteiro, teatro e performance (1973), num esboço do contínuo existente entre performance artística e social, através dos primeiros estudos sobre ritual e jogo. Estas relações são aprofundadas através da reflexão sobre a via de mão dupla entre ritual e teatro, traçando semelhanças e diferenças entre dramas estéticos e dramas sociais (1974-1976).

Além destes estudos, que se tornariam centrais em sua teoria, Schechner também apresenta quatro estudos mais específicos: sobre a relação do estudo do movimento na dança e performance (1973); sobre a poética da performance (1975), que adviria de uma poética da vida (caça e o desenvolvimento da crise nas quatro fases do drama social proposto por Turner). Também sobre a noção de *Inatenção Seletiva* como a capacidade dos espectadores em escolherem o foco de sua atenção dentre uma multiplicidade de estímulos, como ocorre tanto na cultura quanto na arte contemporânea. Finalmente, um

estudo mais aprofundado sobre as relações entre comportamento animal (etologia) e comportamento teatral.

Como apontado no início deste capítulo, a partir da notória colaboração entre Schechner e Turner, a qual resultou numa série de conferências e publicações acadêmicas, ambos aprofundam suas pesquisas fazendo emergir os Estudos da Performance como um campo de estudos interdisciplinares e inclusivos, estabelecendo uma maior reciprocidade e abertura. Penso que também sugere uma unificação do campo reflexivo da performance.

O chamado “último Turner”, *From Ritual to Theater: The Human Seriousness of Play* (1982), “Do Ritual para o Teatro: A Seriedade Humana do Jogo”, consagra o estudo do jogo e do ritual através das noções de liminaridade, antiestrutura e *communitás* como noções operativas para o estudo da performance. Nesta obra, Turner traz algumas reflexões sobre os estudos da performance, especialmente, como uma disciplina para a antropologia estudar performance através do corpo.

Traz também importantes estudos sobre as transformações do jogo, que nas sociedades comunais se apresenta como centro da vida social. Turner chama essa centralidade do jogo no contínuo comunal como *liminal*. A partir da revolução industrial, o jogo passa a ser *liminóide*, ou seja, descentralizado, periférico, marginalizado e, potencialmente, subversivo.

*Between Theater & Anthropology* (1985), “Entre o Teatro e a Antropologia”, é a obra de Schechner resultante do desenvolvimento e fim da colaboração com a morte de Turner. Nela, Schechner desenvolve os *pontos de contato entre o pensamento antropológico e teatral*; a noção de *comportamento restaurado* que se tornou uma importante ferramenta de análise antropológica e artística; as relações entre *performers* e espectadores como uma *transportação e transformação* decorrentes da liminaridade do ritual.

*Performance Theory* (1988), “Teoria da Performance”, é a resultante de todos esses processos reflexivos, onde Schechner atualiza os ensaios de 1977 fazendo uma revisão de duas décadas de estudos. Nesse percurso os interesses de Schechner passaram do teatro para a performance e da estética para as ciências sociais. “Hoje eu escrevo ‘performance’, mas naquele tempo eu não estava seguro sobre o que era performance. (...) Eu descobri que performance pode tomar forma em qualquer lugar, sob uma grande variedade de circunstâncias” (SCHECHNER, 2003, p.ix).

A Teoria da Performance é um esforço de construção de sistemas reflexivos, de classificação e conceitos operativos para ajudar a entender a performance. Dentre os

diversos sistemas reflexivos desenvolvidos por Schechner, discriminei alguns que pareceram centrais. Neste momento pareceu interessante trabalhar com quadros comparativos e tabelas como formas de visualização desses sistemas.

Os sistemas reflexivos desenvolvidos por Schechner demonstram seu percurso do teatro para a performance e da estética para as ciências sociais. A princípio, seus interesses convergiam para as relações entre teatro e ritual, onde ele estabelece reciprocidades entre dramas estéticos e dramas sociais, bem como desenvolve sua díade-dialógica contínua de *eficácia-entretenimento*.

### Quadros Comparativos

<p><b>Dramas Sociais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mais instrumentais e menos ornamentais;</li> <li>-Mais variáveis;</li> <li>-Desfecho incerto;</li> <li>-Estratégias para alcançar metas;</li> <li>-Espectadores concentrados em estratégias</li> </ul> <p>Ex: games, esportes, ritual</p>	<p><b>Dramas Estéticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mais ornamentais e menos instrumentais;</li> <li>-Menos variáveis/ Maior planejamento;</li> <li>-Desfecho relativamente esperado;</li> <li>-Exibições;</li> <li>-Espectadores observadores passivos ou ativos</li> </ul> <p>Ex: teatro</p>
<p><b>Eficácia-Ritual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Resultados;</li> <li>-Link com um Outro ausente;</li> <li>-Tempo simbólico</li> <li>-Performer possuído, em transe;</li> <li>-Audiência participante;</li> </ul>	<p><b>Entretenimento-Teatro:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Divertimento;</li> <li>-Somente para os que estão aqui;</li> <li>-Ênfase no presente;</li> <li>-Performer sabe o que está fazendo;</li> <li>-Audiência observante;</li> </ul>

-Audiência acredita; -Crítico desanimado; -Criatividade coletiva;	-Audiência aprecia; -Crítico floresce; Criatividade individual;
---	---

O Sistema Eficácia-Entretenimento tem relação com a classificação de diferenças entre dramas sociais e dramas estéticos. A partir desse sistema, Schechner estabelece quatro pontos sobre a “Performance Ritual”. Os primeiros dois pontos destacam que todas as performances rituais partem dos ecossistemas sociais e culturais, sendo que algumas podem tomar qualidades do *show business*. Os dois outros pontos esclarecem que todas as performances rituais expressam a dialética, a diferença é que eficácia ou entretenimento se torna dominante em determinado tipo de performance ritual. Embora uma seja dominante, eficácia e entretenimento não se excluem produzindo uma dinâmica de contínua dialética.

Sistema de Classificação	Características
<b>-Performance Ritual e Díade Eficácia-Entretenimento</b>	<p><b>-4 Pontos sobre Performance Ritual:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Parte dos ecossistemas sociais;</li> <li>-Pode tomar qualidades do <i>show business</i>;</li> <li>-Eficácia ou entretenimento se torna dominante;</li> <li>-Não se excluem produzindo uma dinâmica de contínua dialética;</li> </ul>

Primeiros esboços da performance como categoria abrangente aparecem na relação performance – teatro – roteiro – drama. Performance é o círculo indefinível maior, a constelação de eventos que engloba os demais círculos: do evento performado (teatro);

dos códigos básicos (roteiro); até o círculo menor do texto escrito (drama). O aspecto mais reduzido e cristalizado do drama faz dele um modelo a ser reproduzido em qualquer contexto. Esta primeira relação hierárquica de camadas da performance ainda esta cerceada pelo evento teatral.

<b>Sistema de Classificação</b>	<b>Características</b>
<b>-Relações entre Performance, Teatro, Roteiro e Drama.</b>	<b>-Relação de hierarquia:</b>  1-Performance – Constelação de eventos 2-Teatro- Evento performado 3-Roteiro – Código básico do evento 4-Drama – Texto escrito, modelo a ser reproduzido em qualquer contexto.

A noção de *actual* é o primeiro conceito apresentado por Schechner, sendo a semente do que viria a ser performance, a partir das cinco características: processo; atos consequentes; jogo; ritual; espaço orgânico e concreto. As características do *actuals* podem ser consideradas as primeiras características da performance sistematizadas por Schechner na década de 1960, a partir do conceito de *reactualizing* (1965) do filósofo Mircea Eliade (1907-1986). Em *actual* a arte deixa de ser entendida como imitação da vida para ser apreendida como “evento”, “real”, “atual”.

<b>Sistema de Classificação</b>	<b>Características</b>
<b>-Actuals, “Real”, “Atual”, “Evento”:</b>	<b>-5 Características do Actual:</b>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>1-Processo;</li> <li>2-Promover atos consequentes;</li> <li>3-Contexto – (Algo está em jogo);</li> <li>4-Ritual de Passagem – Transportados e Transformados</li> <li>5-Espaços – Usados de forma orgânica e concreta;</li> </ul>
--	---

Outro sistema reflexivo germinal das características da performance pode ser encontrado nas cinco qualidades básicas partilhadas pelo que Schechner chamou de “brincadeira, jogo, esporte, teatro e ritual”. Esta classificação é baseada nos estudos do jogo de Huizinga e, principalmente, na classificação de Caillois.

<b>Sistema de Classificação</b>	<b>Características</b>
<b><i>-Play, Games, Sports, Theatre and Ritual:</i></b>	<b>-Qualidades Básicas Partilhadas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>1-Tempo – Ordenação especial;</li> <li>2-Objetos – Valor especial atribuído;</li> <li>3-Improdutividade – Em termos de bens;</li> <li>4-Regras – Pré-estabelecidas/ inventadas;</li> <li>5-Espaços especiais;</li> </ul>

Em *Teoria da Performance* (1988), Schechner apresenta a performance em três categorias: 1-Performance estética, que promove uma mudança de consciência nos espectadores; 2-Performance ritual, cuja mudança é percebida no sujeito do ritual e 3-

Drama social, completamente envolvido em mudanças sociais. Neste sistema, estética, ritual e social podem ser entendidos como três tipos de performance.

<b>Sistema de Classificação</b>	<b>Características</b>
<p><b>Categorias da Performance</b></p> <p><b>-Classificação em 3 categorias (1985)</b></p>	<p><b>-3 Categorias da Performance:</b></p> <p>1-Performance Estética: mudança de consciência nos espectadores;</p> <p>2-Performance Ritual: transformação do sujeito da cerimônia;</p> <p>3-Drama social: todo envolvido em mudança;</p>

Posteriormente, em *Performance Studies: An Introduction* (2002), Schechner sugere, pela primeira vez, a classificação da performance em quatro categorias, a qual se tornou o melhor sistema para descrever a performance: Sendo; Fazendo; Mostrar o fazer (*performing*); Explicar o “mostrar fazer” (estudar a performance/ performatividade). Neste sistema, performance estética, ritual e social se fundem em camadas da existência.

<b>Sistema de Classificação</b>	<b>Características</b>
<p><b>-Categorias da Performance</b></p> <p><b>-Classificação em 4 categorias (2002)</b></p>	<p><b>-4 Categorias da Performance:</b></p> <p>1-Sendo;</p> <p>2-Fazendo;</p>

	<p>3-Mostrando fazendo (<i>performing</i>);</p> <p>4-Explicando o “mostrando fazendo” (performance artística, estudar a performance);</p>
--	---

A primeira e mais ampla categoria implica que tudo o que existe já é em si uma performance. Uma presença a ser observada. A segunda e também ampla categoria indica que a existência está em movimento e, portanto, age. A ação seria um segundo estágio primário da performance como existência. A terceira categoria chama atenção para um tipo especial de ação que chamamos atuar (*performing*). Não apenas aquele tipo de atuação que vemos nos palcos teatrais, mas nos papéis sociais performados no cotidiano. A quarta categoria é como um refinamento da performance, ao se debruçar sobre o estudo desta ação elaborada que é atuar. Nela, se dá a performance artística e o estudo da performance.

É nesta introdução aos estudos da performance que Schechner também retira o foco da díade eficácia-entretenimento, bem como dos dramas estéticos e dramas sociais, para ressaltar uma nova díade – Ritual/Jogo. As diferenças entre ritual e jogo não são tão precisas quanto às dos dramas estéticos e dos dramas sociais, bem como da eficácia e do entretenimento. Portanto, não parece existir um quadro comparativo entre ritual e jogo que não demande extensas explicações. A díade dialógica e contínua, Schechner a encontra na dinâmica entre ritual e jogo como duas facetas da performance.

(...) performances consistem de comportamentos duplamente exercidos, codificados e transmissíveis. Esse comportamento duplamente exercido é gerado através de interações entre o jogo e o ritual. De fato, uma definição de performance pode ser: comportamento ritualizado condicionado/permeado por jogo (SCHECHNER, 2012, p.49).

Esses comportamentos “duplamente exercidos”, Schechner os chamou de “comportamentos restaurados”, um importante conceito para a compreensão da performance. Afinal, o que é o comportamento? Como ele se perpetua e se modifica ao longo da história? Schechner percebeu que, ao tratar o comportamento como um diretor trata as tiras de um filme, “essas tiras de comportamento podem ser rearranjadas e reconstruídas, elas são independentes dos sistemas causais (...) que as trouxeram à existência” (SCHECHNER, 1985, p.35).

A restauração do comportamento se dá através da dinâmica entre ritual e jogo, ou entre o jogo de regras fixas e o jogo de livre improvisação, dançando entre as qualidades de fixo e maleável, memória e experiência efêmera, sagrado e profano, eficácia e entretenimento, dramas sociais e dramas estéticos, e por aí em diante. Em meu processo de pesquisa no mestrado, enveredei pelas trilhas do jogo, enriquecendo meu entendimento sobre a performance, sobre o jogo e também sobre o fluxo.

## 2.6) Performance como Jogo e Fluxo

O estudo sobre as interfaces entre as categorias conceituais de performance e jogo resultou em algumas reflexões interessantes. A primeira e mais óbvia é que a categoria *performance* sugerida por Schechner é semelhante à categoria *jogo*, especialmente na visão de Huizinga que trabalha o jogo como fonte de vida e cultura, de onde emana o conceito de *Homo Ludens*. Essa noção de uma totalidade capaz de agregar as mais diferentes instâncias da própria existência também se encontra na teoria de Schechner, ao pensar a performance em quatro categorias fundamentais.

Em linhas gerais, para Huizinga, tudo (ou quase tudo) pode ser entendido como jogo. Para Schechner, acontece o mesmo com a performance. E, ao me deparar com o jogo, principalmente no pensamento de Huizinga, mas também Caillois, Turner e Schechner, fui tomada por suas enigmáticas complexidades. O que é jogo? Ritual é um tipo de jogo? O jogo pode ser sério? Ou está destinado à frivolidade? Jogo é lazer? Tempo livre? Ou jogo é trabalho? O jogo tem natureza dúbia? O jogo pode ser oculto? Linguagem é jogo? Comportamento é jogo? Arte é jogo? Educação é jogo?

Pensar nessas questões trouxe a reflexão sobre a antiga metáfora do *mundo como um jogo* e em como está intimamente relacionada à metáfora do *mundo como um palco*, revitalizada pela performance. Pensar a performance como jogo trouxe outros olhares. As complexidades do jogo, uma dança entre polaridades, ajudam a compreender a complexidade da própria performance. Afinal, o que é performance? Desempenho? Linguagem? Comportamento? Uma forma de arte? Jogo ou ritual? Uma nova forma de relação de poder nas sociedades contemporâneas? Um paradigma emergente? É o que acontece no palco ou o que acontece na vida? Estamos todos desempenhando nossos papéis nos grandes e pequenos dramas sociais? Seguimos algumas regras e outras

inventamos? Somos *performers* e/ou jogadores? Temos consciência disso? Estudar sobre performance contribui para o seu refinamento na vida?

Não pretendo responder essas questões mas apenas ventilar essas interrogações para expressar o furacão de pensamentos sobre performance e jogo. Outras reflexões resultantes também estão no pano de fundo desta tese. Das complexidades do jogo uma questão parece chamar especial atenção – Afinal, porque jogamos? E a resposta parece ser, de fato, simples - jogamos pelo prazer de jogar.

O psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1975) desenvolveu uma teoria sobre certas atividades que são praticadas pelo simples prazer de realizá-las. Ele as chamou de *autotélicas* e as definiu como atividades que partem da motivação intrínseca. Se não há um ganho exterior, ou extrínseco, por que perdemos nosso tempo jogando, por exemplo, um xadrez?

Ao perguntar para os praticantes como descreveriam seu estado interno, de acordo com Csikszentmihalyi (1975), eles o descreveram como uma *correnteza* e muitos a chamaram de *fluxo*. A Teoria do Fluxo, então, traz um refinamento para a noção de jogo e performance ao tratar do estudo do prazer. Ao final da dissertação, o intercruzamento de performance e jogo ganhou uma tripla face, a metáfora do *mundo como um jogo* e a metáfora do *mundo como um palco* foram englobadas pela metáfora do *mundo como um fluxo*. O mundo como fluxo ou prazer pode ser também entendido como uma nova e talvez mais abrangente metáfora. Refletir sobre a performance como jogo e como fluxo traz ricas percepções que podem contribuir para a apreensão do quadro maior da performance como um sistema complexo. Abrem-se outras perspectivas.

Traçando os contornos finais do mapeamento das abordagens de performance apresentadas neste capítulo, pareceu vital trazer a reflexão sobre a performatividade. Parecem existir muitas dúvidas e controvérsias sobre *performativity*, “performatividade”, e o termo que lhe é semelhante *performative*, “performativo”. O próximo tópico buscou refletir sobre a performatividade e o performativo, aprofundando os estudos sobre o eixo da linguagem.

## 2.7) Performatividade

Sobre as dúvidas que cercam a performatividade, no âmbito da pesquisa em arte no Brasil, observei duas questões: Como a performatividade é trabalhada pelos estudos

da performance? E como ela é desenvolvida a partir dos estudos da linguagem e da filosofia?

Uma aparente e relativa dificuldade em se relacionar a performatividade com os estudos da performance, parece ter relação com o fato de que as traduções para o português dos textos do Schechner encontram-se fragmentadas em artigos, ensaios e capítulos, não existindo uma obra completa traduzida. É possível ter acesso à obra em inglês e outros idiomas? Sim. Entretanto, não existir a tradução, nem mesmo da obra síntese, *Performance Studies: An Introduction* (2002), gera lacunas importantes, o que é apontado pelo próprio Schechner numa entrevista com os pesquisadores brasileiros Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira (2010).

Existe um livro publicado do Schechner em português? Sim. Entretanto, “Performance e Antropologia de Richard Schechner” (2012) trata de textos organizados por Zeca Ligiéro, com quatro ensaios de Schechner, respectivamente: o capítulo “Ritual” e o capítulo “Jogo” do *Introduction*, o artigo “A estética do Rasa” e o capítulo “A rua é o palco” do livro *The Future of the Ritual* (1995). Somados os capítulos “Ritual” e “Jogo” e a tradução do “O que é performance?”, publicada pela revista O Percevejo (2004), existe metade do livro *Performance Studies: An Introduction* traduzido.

O que ficou faltando? Justamente, os capítulos *Performativity*, *Performing*, *Performance Processes* e *Global and Intercultural Performances*. Ou seja, da metade para o fim do livro. Nestes capítulos, Schechner discute sobre a performatividade como estudos da performance, sobre a performatividade da linguagem em Austin e, de uma maneira geral, a performatividade na visão pós-estruturalista. Reflete sobre *performing* como as diversas formas de realização da performance, indo da atuação a não atuação, da atuação realista à atuação brechtiana, da atuação codificada das vanguardas artísticas às suas aproximações com a atuação codificada do ritual.

Esse contínuo existente entre ancestralidade e contemporaneidade, Schechner chama de *processo da performance* como uma *sequência espaço-temporal* que, como uma trama, conecta as diferentes manifestações da performance. Por fim, Schechner contextualiza a performance no globalismo e na interculturalidade que caracterizam a contemporaneidade, sugerindo que a performance pode ajudar a *pensar-agir* nesse mundo de dissolução de todas as fronteiras.

No tocante a discussão da performatividade, Schechner aponta que a palavra e sua *irmã*, *performativo*, são muito difíceis de definir pela abrangência de possibilidades abertas na contemporaneidade. Ele argumenta que essas palavras são às vezes usadas de

forma precisa; mas frequentemente aparecem de forma vaga, indicando algo *como uma performance*, sem ser uma performance em seu sentido ortodoxo. A palavra *performativo* é, em especial, tanto um substantivo quanto adjetivo. Ela tanto “faz algo” quanto é tratada como uma qualidade de performance, a exemplo da “escrita performativa” (SCHECHNER, 2013, p.123).

No Webster, não se encontram nenhuma das duas palavras. Logo, ambas podem ser derivadas de “*per-form*” e “*per-form-ance*” que, como vimos no estudo da palavra, abrem um amplo leque de possibilidades. Para Schechner, a performatividade é um termo ainda mais amplo do que performativo, sendo similar ao que ele chama de *como performance*. Desta forma, a performatividade é apontada por Schechner como o principal tema subjacente em *Performance Studies: An Introduction*.

Nos estudos da performance, Schechner discrimina que a performatividade é explorada a partir de uma multiplicidade de perspectivas como: o performativo de Austin; os atos de fala em Searle; a Reality TV e além; o pós-modernismo; a simulação; o pós-estruturalismo/desconstrução; as construções de gênero; as construções de raça; durante, depois e antes da performance” (SCHECHNER, 2013, p.123).

Com essa diversidade de tópicos, a performatividade encontra nos estudos da performance um campo dialógico de investigação. Por ser um campo aberto, a performatividade também fica em aberto para diversas explorações. Embora seja similar ao *como uma performance* de Schechner, a performatividade não é desenvolvida apenas pelos estudos da performance. Como abordagem ao conhecimento, a performatividade está presente, de diferentes formas, nos três eixos da performance: comportamento, linguagem e arte.

Em *Performance Theory* (2003), Schechner apresenta um interessante tópico, *Performativity, Theatricality, Narrativity* (p.321), argumentando que estas podem ser consideradas dimensões da performatividade. Nos dramas sociais de Turner prevaleceria sua dimensão de narratividade, centrada e também limitada pela forma dramática. Através das ciências sociais e teatro, dar-se-ia ênfase à dimensão de teatralidade.

Como vimos, a noção de Evreinoff pode ser entendida como precursora da performance. Nas artes cênicas, a teatralidade é pensada como a superação da primazia do texto, reposicionando-o como mais um dentre os diversos elementos da teatralidade (cenário, figurino, iluminação, musicalidade e, sobretudo, a presença do corpo do ator). Desta forma, a história do teatro e, porque não, da própria arte como um todo possa ser revisitada através da teatralidade. Nisso implica, outra vez, as estreitas relações entre a

teatralidade e a performatividade. Finalmente, a arte da performance alcançaria a dimensão mais ampla da performatividade, demarcando a arte como um campo de experimentações artísticas, sociais, culturais e acadêmicas.

E a performatividade na linguagem? A performatividade na linguagem está relacionada às transformações que se deram nos estudos da linguagem, especialmente na filosofia da linguagem, mas também está relacionada à própria filosofia pós-estruturalista francesa. A performatividade na linguagem e na filosofia, implica que a performance faz parte da categoria maior do corpo. Esse outro universo engloba o universo da performance através do que chamei de espiral filosófica do corpo que une Espinosa, Nietzsche, Artaud, Merleau-Ponty, Derrida, Deleuze-Guattari, Foucault, Le Breton e Haraway, bem como do que se pode chamar de estudos do corpo, como foi apresentado no primeiro capítulo desta tese, o qual tratou do corpo como categoria do pensamento.

Nesta espiral, falta uma influência central na filosofia pós-estruturalista e na filosofia da linguagem. Austin foi apresentado neste capítulo como a síntese do eixo da performance como linguagem. É, no entanto, importante recuperar que depois de consolidar o performativo como um tipo de ato de fala que não se pode validar em termos de falso ou verdadeiro, como os atos constativos, Austin muda de opinião e passa a considerar todos os atos de fala como performativos. Uma polêmica histórica, pois se o ato de fala não pode ser considerado verdadeiro ou falso sem um comprometimento ético-moral, como fica a questão da verdade filosófica?

O performativo de Austin faz parte e deu impulso à transformação que se deu nos estudos da linguagem. Mas também na filosofia que desloca o olhar para o discurso como *ação* e *acontecimento*. As relações com a arte são evidentes, neste mesmo momento histórico, Kaprow está trazendo o cotidiano para dentro do *happning*, considerado por ele como *acontecimento*, *evento* e *ação*. Para Schechner, desde as vanguardas do início do século XX, a arte deixa de ser entendida como imitação da vida para se tornar um *evento real e atual*.

Do campo da linguagem, o pesquisador brasileiro Paulo Ottoni desenvolve estudos sobre a nova abordagem da linguagem proposta por Austin, a qual Ottoni chama de *Visão Performativa da Linguagem* (1998). A busca de Austin por uma teoria geral, como um desafio de superação da dualidade performativo/constativo, implica que toda a linguagem pode ser entendida como performativa. Em seu artigo *John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem* (2002), Ottoni partilha uma síntese do percurso de Austin, considerado:

(...) porta-voz de todo um processo histórico da filosofia contemporânea. Seu surgimento, como procurarei mostrar, parece planejado pela história das discussões sobre a linguagem para se tornar um dos pensadores mais importante de todo esse processo. (OTTONI, 2002, p.118).

O pós-guerra é o momento histórico que demarca a obra de Austin. Interessante observar como os precursores dos diferentes eixos da tríade da performance compartilham o mesmo contexto histórico do pós-guerra. A performance parece resultante dos esforços em se juntar os cacos de um mundo destruído pela guerra para construir uma nova e necessária visão de mundo.

Austin morreu aos 48 anos, no início de 1960, no auge da carreira, o que impulsionou a rápida publicação de seus textos, em grande parte palestras e aulas. Mesmo em sua curta jornada, Austin problematizou a linguagem e a filosofia de tal forma que seu pensamento é uma discussão atual e constantemente atualizada.

De acordo com Ottoni, o caminho aberto por Austin foi o estudo da linguagem comum, do dia-a-dia. Dentre os filósofos de Oxford interessados neste viés, Austin foi quem introduziu definitivamente os conceitos de *atos de fala*, *performativo* e *ilucionário*. Em seus últimos estudos, Austin construiu duas noções abarcadas pelo ato de fala como performatividade. A primeira trata das *convenções ritualizadas* e a segunda, Austin chamou de “uptake, enquanto uma relação entre interlocutores por meio da linguagem, está próxima do jogo” (OTTONI, 1998, p.81).

Outra aproximação entre os eixos da performance pode ser observada em relação as suas qualidades de ritual e jogo. Elas são exploradas tanto pela arte da performance quanto pela virada performativa nas ciências sociais. Também Schechner transforma sua díade eficácia-entretenimento numa dinâmica entre ritual e jogo. Ao buscar desenvolver uma teoria que abarcasse todo ato de fala como performatividade, Austin elabora duas noções que estão também relacionadas à ideia de ritual e jogo, respectivamente: *convenções ritualizadas* e *uptake*.

Ottoni argumenta que a riqueza do procedimento de Austin reside justamente no fato da problematização levantada por ele criar frutíferas tensões dentro da linguística e da filosofia, bem como dissolver fronteiras entre as duas áreas. Ottoni aponta que essas tensões se estabelecem entre a filosofia analítica de Oxford e a filosofia construtivista que pressupunha uma subordinação da linguagem ordinária. Outra tensão é estabelecida com a parte da linguística que a aproxima das ciências exatas. Esse campo de tensões foi fundamental para o desenvolvimento da filosofia pós-estruturalista, especialmente as reflexões sobre a linguagem em Derrida, Foucault e Lacan.

A Teoria da performatividade abre um prisma de possibilidades tanto na linguística quanto na filosofia. De acordo com Ottoni, embora Austin tenha problematizado sua própria distinção entre performativo e constativo, sua posição causou mais discordância do que aceitação. John Searle se dedicará, por décadas, à teoria dos atos de fala, desenvolvendo o pensamento de Austin à sua própria maneira, criando a divisão e classificação dos atos ilocutórios. Emile Benveniste através de seus estudos sobre a subjetividade na linguagem não concorda com o “abandono da distinção performativo-constativo em Austin” (OTTONI, 2002, p.127).

Na filosofia pós-estruturalista francesa, Austin foi em parte criticado por Derrida e vários outros. Entretanto, Ottoni (2002), em nota, indica que principalmente Lyotard e Foucault irão associar a performatividade a Austin, dando continuidade ao seu estudo. “A questão da performatividade vai, de certo modo, estar presente em algumas partes nas reflexões de Lyotard (...), contribuindo para a discussão de uma nova legitimação do saber pós-moderno” (OTTONI, 2002, p.127).

Em Lyotard, o sentido de performatividade escancara sua face mais cruel e mais difícil de lidar. Em sua obra clássica, *A Condição Pós-moderna* (1979), Lyotard parte do problema da legitimação do saber nas sociedades informatizadas, através do estudo dos jogos de linguagem. Neste estudo, Lyotard apresenta a pesquisa e o ensino legitimados pela performatividade como desempenho em índices e estatísticas. A publicação em português (2009) mantém a tradução de “*performativité*” como “desempenho”. Embora Lyotard realmente enfatize o desempenho na performatividade, ela não se reduz a “desempenho”. Ao contrário, a performatividade produz desempenho. Na ciência:

Um dispositivo técnico exige um investimento; mas visto que otimiza a performance à qual é aplicado, pode assim otimizar a mais-valia que resulta desta melhor performance. Basta que esta mais-valia seja realizada, quer dizer, que o produto da performance seja vendido. E pode-se bloquear o sistema da seguinte maneira: uma parte do produto desta venda é absorvida pelo fundo de pesquisa destinado a melhorar ainda mais a performance. É neste momento preciso que a ciência torna-se uma força de produção, isto é, um momento na circulação do capital (LYOTARD, 2009, p.82).

A ciência como produção visa o melhoramento da performance avaliada através de estatísticas, as quais garantem os investimentos. O artigo *Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa* (2010), do

sociólogo inglês Stephen J. Ball<sup>7</sup>, um dos mais importantes teóricos do campo das políticas educacionais, trabalha com a noção de sociedade performativa a partir da questão da performatividade em Lyotard. Quando jogamos no Google, é fácil perceber que a grande massa de dados é relativa à performance como “medida de produtividade ou resultado” (BALL, 2010, p.38).

Obviamente, isso torna a performance, no “grande panorama da performatividade do setor público”, uma “tecnologia, uma cultura e um modo de regulação” (BALL, 2010, p.38). Um monstro e, por isso, Lyotard fala em performatividade como “sistema de terror” (apud Ball, 2010, p.38). Um dos principais interesses de Ball é a sua noção de “fabricação” como uma “forma perversa de resposta/resistência e acomodação à performatividade” (BALL, 2010, p.41).

Na fabricação, está implicado que mais do que uma resposta a uma demanda externa de competitividade, máxima produtividade e competência, para alcançar uma excelência definida por estatísticas e indicadores, “nós nos criamos na medida da informação que construímos e transmitimos sobre nós mesmos. Nós nos articulamos dentro desses jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade” (BALL, 2010, p.39).

Assim, nos forjamos conforme a informação que nos condiciona para ser o melhor no índice, a exemplo do pesquisador com mais artigos publicados ou o professor com maior número de alunos aprovados, ou ainda com maior nota na inspeção escolar. Apesar da inevitabilidade da sociedade performativa, ao final do seu texto, Ball tenta ser otimista dizendo que: “Nós também temos oportunidades diárias para recusar esses modos de responsabilização de nós mesmos, não como uma forma de apatia, e sim como um ‘hiper e pessimista ativismo’” (BALL, 2010, p.51).

Esse lado obscuro da performatividade nos recorda que, através dos seus meios, são construídas tanto as monstruosas formas de controle quanto as formas alternativas de resistência à acomodação aos discursos de poder.

Foucault não trabalhou com a noção de performatividade. Entretanto, o seu pensamento parece assemelhar-se a ela de muitas formas, através de seu longo e denso trabalho que, a princípio, se detém no *saber* (1960), para então encontrar o *poder* (1970)

---

<sup>7</sup> Stephen J. Ball é professor Titular de Sociologia da Educação na Cátedra Karl Mannheim do Institute of Education da University of London, Reino Unido. Email: [S.Ball@ioe.ac.uk](mailto:S.Ball@ioe.ac.uk). Tradução: Marcelo de Andrade Pereira. Revisão da Tradução: Luís Armando Gandin

e, por fim, dedicar-se aos *processos de subjetivação* (1980). O *como* Foucault irá tratar suas categorias de análise, ele se dedicará descrevê-las em *A Arqueologia do Saber* (1969).

Nesta obra, Foucault parte do que chamou de a emergência de uma *história nova* que começa a se desprender do interesse por longos períodos, séculos ou épocas, e da preocupação por uma continuidade, linearidade e narratividade históricas. Esses princípios de coesão são colocados à prova pela história nova quando problematizam “as séries, os recortes, os limites, os desníveis, as defasagens, as especificidades cronológicas, as formas singulares de permanência, os tipos possíveis de relação” (FOUCAULT, 2008, p11).

Interessante observar que a performance na arte, em especial, também vai problematizar a continuidade, linearidade e narratividade, tanto no que diz respeito à primazia do texto escrito no teatro e da centralidade da técnica clássica na dança quanto o que diz respeito à ruptura com as tradições também nas artes plásticas e na música. As artes passaram a operar exatamente na ruptura, na dissolução de fronteiras, na colagem, na multidimensionalidade e na experimentação de formas de relação social.

Tudo isso fala do corpo, do corpo como ponto de ruptura com o engessamento do pensamento dualista, mecanicista e materialista; da dissolução das ilusórias fronteiras postas entre os conhecimentos e entre o próprio saber e a vida; da colagem de estados e momentos corpóreos; da multidimensionalidade do corpo e da própria materialidade; por fim, é a partir do corpo que se dão as experimentações sociais.

Para Foucault, nesta nova forma de se fazer história, parece necessário, *a priori*, descartar os sentidos de *continuidade* e seus derivados: *influência*, *desenvolvimento*, *evolução* e *mentalidade*: “Na verdade, um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente (...) porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação” (FOUCAULT, 2008, p.32).

Essa noção de enunciado como acontecimento que é único no espaço-tempo que ocupa, mas que, ao mesmo tempo, é resultante da repetição, transformação e reativação, bem como a ênfase na ruptura, na descontinuidade, no recorte e no limite é similar à teoria da performance de Schechner e à tríade da performance como um todo. Em sua materialidade do discurso, entendendo o enunciado como acontecimento que só existe na interação e no movimento, Foucault encontra correspondência com a performance. Arte

da performance, performance cotidiana, social e cultural e performatividade da linguagem são *acontecimentos*.

Foucault parte da premissa de que o discurso é *ação*, tal como o saber-poder é *ação*. Ações não localizáveis que a tudo permeiam numa permanente circulação. Para Foucault, não existe alguma coisa que possa ser considerada *pré-discursiva* e, portanto, nada está dado, tudo está constantemente em construção através das ações e interações que se estabelecem nos acontecimentos, na materialidade do discurso. Ou poderíamos dizer *na performance*? Ou ainda, *no corpo*?

Penso que Foucault e Merleau-Ponty estão ambos certos. Tanto o ser está em permanente *dever* quanto detém uma *essência* única e insubstituível através da qual percebe e age no mundo. A antiga disputa entre o ser absoluto e indivisível de Parmênides e o ser em constante *dever* numa eterna mudança de Heráclito persiste dos gregos à filosofia contemporânea. Parece que é preciso algum dia aceitar que tudo está em constante mudança na eternidade *perene* da essência. E tal essência individual nada mais é que uma gota no mar energético do real.

Da contemporaneidade, outro nome na espiral filosófica do corpo é, sem dúvida, Judith Butler. Pareceu importante deixar a discussão sobre Butler neste tópico para completar o entendimento da performance e sanar algumas dúvidas sobre performatividade. É Butler quem fará esse caminho da performatividade de Austin através de Foucault.

A tese de doutorado em linguística de Joana Plaza Pinto, cujas reflexões ela sintetiza no artigo *Conexões Teóricas entre Performatividade, Corpo e Identidades* (2007), faz o traçado da performatividade de Austin à Butler. A autora discute a relação entre o que chama de *visão performativa radical da linguagem e do corpo*, tendo como recorte a identidade. A visão radical é justamente a abrangência que Austin deu ao performativo, considerando toda a linguagem como performativa. Em Butler, “a performatividade é que permite e obriga o sujeito a se constituir como tal” (PLAZA PINTO, 2002, p.13).

A primeira vez que veio ao Brasil em 2015<sup>8</sup>, Judith Butler foi apresentada como a grande teórica da Teoria *Queer*, uma das mais importantes filósofas do contexto anglo-

---

<sup>8</sup> I Seminário Queer: Cultura e Subversões das Identidades (2015). Realização Cult e Sesc Vila Mariana. Conferência Magna com Judith Butler, “*Rethinking Vulnerability and Resistance*”. Disponível em: <https://youtu.be/TyIAeedhKgc>. Acesso: 09/08/2020.

saxão na atualidade, com trabalhos que vão desde a estética e filosofia política às questões sobre Israel e Palestina, problemas de gênero e os debates do feminismo e do pós-feminismo.

A partir de várias influências, mas especialmente a partir de Foucault, Butler desenvolve sua própria genealogia, tendo como categoria de análise o gênero. Também, a partir de Austin, procura entender o gênero como performatividade. Desta forma, Butler constrói uma noção que parece fusionar Foucault-Austin, expandindo a performatividade da linguagem como construção de gênero, de subjetivação, de identidade e, fundamentalmente, de corpo.

Em seus estudos sobre o gênero, na década de 1990<sup>9</sup>, Butler estava interessada na Teoria da Performatividade como o meio de construção do sujeito, sua subjetividade-materialidade, seu gênero. Em *Gender Trouble* (1990), “Problemas de Gênero”, Butler lança a pergunta se ser mulher é “fato natural”, “performance cultural” ou “naturalidade constituída mediante atos performativos discursivamente compelidos que produzem o corpo no interior das categorias de sexo e por meio delas?” (BUTLER, 2003, p.9).

A naturalidade como consequência da performatividade indica que é através dos atos performativos que se dão as construções de sujeito, identidade e gênero. Ou seja, a performatividade produz o corpo. Butler parte de Foucault que, atualizando Nietzsche, chamou de *genealogia* analisar categorias fundamentais como efeitos de uma formação específica de poder:

A crítica genealógica recusa-se a buscar as origens do gênero, a verdade íntima do desejo feminino, uma identidade sexual genuína ou autêntica que a repressão impede de ver; em vez disso, ela investiga as apostas políticas, designando como origem e causa categorias de identidade que, na verdade, são efeitos de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos (BUTLER, 2003, p.9).

Através de quais meios, tecnologias sociais, culturais, familiares, institucionais e institucionalizadas se dá a construção do gênero? Gênero como performatividade trata de investigar justamente os meios ou as séries de efeitos pelos quais o gênero acontece. Recentemente, Butler diz que seus interesses têm se voltado para a questão da precariedade e dos tipos de mobilizações mundiais contra a precariedade, “enquanto a

---

<sup>9</sup> Obras de Judith Butler, década de 1990, primeira fase centrada na Teoria da Performatividade: *Subjects of Desire* (1987), *Gender Trouble* (1990), *Bodies That Matter* (1993), *The Psychic Life of Power: Theories of Subjection* (1997), *Excitable Speech: A politics of the performative* (1997)

economia global segue produzindo uma desigualdade crescente e, como podemos ver, cada vez mais populações consideradas dispensáveis, supérfluas” (BUTLER, 2015, 3:14).

Em meio às mobilizações mundiais contra a precariedade, Butler se volta para a Teoria Queer, onde a palavra *queer* se torna importante na atualidade através de dois sentidos: 1- Desvio e fuga da norma, abertura para o inesperado; 2- De uma aliança mais do que identidade. A aliança “marca um campo de conexão erótica e política, e também a afirmação da diferença” (BUTLER, 2015, 5:27).

Coincidentemente, a Teoria Queer acaba em duas instâncias complementares. Como visto, uma característica que une os diferentes eixos de performance consiste em desembocar numa dinâmica entre *ritual* e *jogo*, como nos estudos da performance. Também Austin acabou definindo *convenções ritualizadas* e o *uptake* como um dinâmica da linguagem performativa. Com esses dois sentidos colocados por Butler como aqueles que não se pode perder de vista, é possível entender o desvio, a fuga da norma e o inesperado como jogo. Mais precisamente, o jogo anárquico ou de livre improvisação. A aliança como conexão que une diferenças e mesmo antagonismos também está próxima à ideia do ritual.

Os estudos sobre gênero desenvolvidos por Butler terão grande impacto nas pesquisas em arte, especialmente, no teatro e na dança. A teórica alemã Erika Fischer Lichte, do campo do teatro, é uma importante referência na pesquisa em artes cênicas. Ela faz o percurso da performatividade Austin-Butler em reciprocidade com os estudos da performance, onde o teatral se insere na ampla categoria da performance: “teatral é sempre performativo, mas não todo performativo é teatral” (LICHTE, 2013, p.132).

Em sua obra<sup>10</sup>, Lichte caminha da semiótica do teatro para o que chamou de *estética do performativo*. Em *Estética de lo performativo* (2011), ela parte da diferenciação entre as noções de performativo e realização cênica. Para Lichte, o teatral existe mediante a existência de uma observação sobre o acontecimento. Na realização cênica, existe grande preocupação com a recepção. Por sua vez, o performativo nem sempre é observado, não se limitando à necessidade da existência da observação.

---

<sup>10</sup> *The semiotics of theatre* (1983); *History of European Drama and Theatre* (1990); *The Show and the Gaze of Theatre: A European Perspective* (1997); *Estética de lo Performativo* (2004); *Theatre, Sacrifice, Ritual: Exploring forms of a political theatre* (2005); *The transformative power of performance* (2008); *Dionysus Resurrected* (2013); *Theatre and Performance Studies* (2014); *Performative Aesthetics* (2017).

A teórica canadense Josette Ferál é outra importante referência do estudo da performatividade no teatro. Diferente de Lichte, Ferál trabalha sob outro viés que chamou de *teatro performativo*. No artigo *Por uma poética da performatividade: o teatro performativo* (2008), Ferál levanta algumas questões sobre a Teoria da Performance de Schechner que, de certa forma, expressam um incômodo específico do campo do teatro em relação à sua abordagem. Primeiramente, ela questiona que: “Por tanto querer abarcar, não nos arriscamos a diluir a noção e sua eficácia teórica?” (FÉRAL, 2008, p.199).

Penso que se o inclusivo e amplo dilui uma noção, não encontraríamos eficácia teórica, por exemplo, nos estudos de Foucault. Também não é Schechner que deseja incluir a tudo como performance. Ele assim traduz o que acontece no pensamento, seja da arte, seja da filosofia pós-estruturalista, seja da virada performativa na linguística ou nas ciências sociais. A performance se incluiu em quase tudo e trouxe uma real necessidade de se entender as coisas como performance.

Ferál argumenta que essa noção expandida de performance:

(...) sublinha portanto (ou quer sublinhar) o fim de um certo teatro, do teatro dramático particularmente e, com ele, o fim do próprio conceito de teatro tal como praticado há algumas décadas. Mas esse teatro está realmente morto, apesar de todas as declarações que afirmam seu fim? (FÉRAL, 2008, p.199).

Nesta questão levantada por Ferál parece existir uma simbiose entre a performance de Schechner e o teatro pós-dramático de Hans Thies Lemman. A meu ver quem decreta o fim do modelo dramático é a noção de um teatro *pós-dramático*, o que tem sido alvo de vários debates. Também a teoria da performance não decreta o fim do teatro tradicional. Apenas situa-o dentre as diversas camadas de performance. Assim, o que parece existir, de fato, é certo temor do teatro em diluir-se na performance.

A partir desses questionamentos, Ferál aponta que o teatro contemporâneo sustenta-se em dois eixos: o primeiro “da vanguarda e da arte da performance” e o segundo a partir “de uma visão antropológica e intercultural com a qual Schechner contribui fortemente para sua difusão” (FÉRAL, 2008, p.200).

Será esse um ponto de partida para o entendimento de uma contraposição entre arte da performance e estudos da performance? Para Ferál, a delimitação da discussão da performance ao âmbito artístico é uma forma de resistência à concepção dominante de Schechner. Considerando o que foi visto ao longo deste capítulo, penso que a arte da performance não se contrapõe, de forma alguma, aos outros entendimentos de performance e que contribui, sobremaneira, para a sua mais ampla compreensão, uma vez

que é através da arte da performance e das artes como um todo que se cria um *locus privilegiado* para o estudo da performance.

Também não existe contraposição entre os estudos da performance e a performatividade. Em entrevista com Schechner, os pesquisadores brasileiros Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira (2010) apontam que, no Brasil, o sentido de performance mais consolidado está relacionado aos “Estudos de Gênero, bastante influenciados pelos trabalhos de Judith Butler. Como o senhor percebe essa possibilidade de pensar a performance?” (ANDRADE; ICLE, 2010, p.34).

Schechner responde que para Butler, todas as identidades sociais são construções e não consequência da determinação biológica. Entre essencialistas e materialistas, entre o que está dado pela biologia e se constrói como materialidade:

Seja como for, não podemos saber ao certo. Isso é algo que faz a performance se tornar tão interessante. Performance não trata sobre saber de uma vez por todas o que é isso tudo. Performance é, por definição e por prática, provisória, em construção, processual, lúdica: da segunda à enésima vez. Não existe o original, nada como uma fonte que pode ser buscada, encontrada. Eu penso que o pensamento de Butler é consoante ao meu nesse sentido. Gênero, raça, identidade pessoal – tudo isso está sempre e desde sempre em jogo. (SCHECHNER; ANDRADE; ICLE, 2010, p.34).

As aproximações entre Butler e Schechner são evidentes. Para Butler<sup>11</sup>, dizer que o gênero é performado (*performing*) é diferente de dizer que ele é performativo. Como *performing*, indica que se representa um papel, se realiza um tipo de atuação que é crucial para o gênero que se é e que se apresenta para o mundo: “Dizer que o gênero é performativo é um pouco diferente porque, para algo ser performativo nós dizemos que produz uma série de efeitos. Nós atuamos, andamos, falamos de formas que consolidam o que é ser homem ou ser mulher” (BUTLER, 2011, 0:20).

Enquanto Schechner toma a performance como categoria, Butler tem por problema o gênero e, mais recentemente, a precariedade, onde a Teoria da Performatividade dá lugar à Teoria Queer. Assim, minha percepção é de que Butler e Schechner se complementam e se aprofundam. Também e, fundamentalmente, penso que seja importante construir essas complementariedades dentro da amplitude de performance. Operar a performance como um campo aberto mas também unificado de esforços pelo seu desenvolvimento como experimento social, engajado em promover mudanças.

---

<sup>11</sup> Video Judith Butler, *Your Behavior Creates Your Gender* (2011). Disponível em: <https://bigth.ink/youtube>. Acesso: 10/08/2020.

Para Schechner<sup>12</sup>, o que os estudos da performance fazem é atualizar as noções de Austin, Derrida, Foucault entre outros, lembrando que, antes da linguagem, seja falada ou escrita, vem o corpo. A linguagem deriva do corpo e nunca o contrário. Nesse sentido, Butler também atualiza a performatividade como algo que produz linguagem, subjetivação, identidade e gênero através da construção do *corpo*.

Através de toda essa discussão da performance, é possível observar que o corpo está *subjacente*, o corpo está *implícito*. E, portanto, o corpo não é mais um dentre os elementos *na* performance. Antes da linguagem, do comportamento e da arte vem o corpo. O *como se* para o corpo não parece funcionar. Simplesmente, *performance é corpo*.

### 2.8) *Performance é Corpo*

Como foi dito no início desta tese, *Performance é Corpo* trata-se de um constructo conceitual que serve para lembrar a centralidade do corpo na performance. Como o corpo está implícito em todas as suas camadas de significação, é interessante sempre ter em vista que *performance é corpo*. A performatividade constrói o corpo. Mas o que é essa performatividade senão o próprio corpo? Somos esses corpos que produzem a si mesmos através do que se pode chamar de performatividade.

Eis que se chega, enfim, ao corpo. Através de toda essa longa e complexa discussão sobre a performance e a performatividade em suas miríades de significação, o corpo é o começo e também o fim. A performatividade enfatiza que performance (linguagem, comportamento, arte) é corpo do qual deriva a ação, o movimento, o acontecimento, o discurso e o enunciado, sempre circulando, sempre acontecendo e se manifestando em diferentes estados corporais. Numa dinâmica de permanente construção do corpo *através do corpo*.

Como desenvolvido no primeiro capítulo, a materialidade está longe de ser a máquina animada pelo sobrenatural. Tão pouco penso que seja a máquina de carne controlada pelo material genético. Acredito no corpo como os antigos hindus e tibetanos o faziam, como uma *totalidade mente-emoção-energia* que se manifesta em múltiplas

---

<sup>12</sup> Vídeo Richard Schechner, *Performance Studies: An Introduction Third Edition* (2013). Disponível em: <https://www.routledge.com> . Acesso: 10/08/2020.

frequências reguladas pelos chakras. Uma rede energética viva, pulsante e repleta de consciência.

O corpo engloba todas as perspectivas de performatividade. A ação acontece no corpo e através do corpo. Quem entra em movimento e está em permanente circulação é o corpo. O acontecimento é o corpo em relação a outros corpos (seja de outra pessoa, seja uma árvore, seja um livro). A linguagem (seja falada ou escrita) se dá através do corpo; o discurso e o enunciado são ações materializadas através de corpos. Quem está sendo produzido é o corpo, antes mesmo da ideia de uma subjetivação *do corpo*. O corpo é anterior e está além, não tem começo nem fim.

Sendo anterior à performance, podemos dizer que, fundamentalmente, *performance é corpo*. Porque o corpo é quesito primário para a performance e para toda a existência, não é sem razão que Schechner dividiu a performance em quatro categorias e a primeira delas é a existência em si mesma. Tudo o que existe é um corpo que age e quando essa ação tem uma maior elaboração ou refinamento, diz-se que este corpo *performa*. Quando existe uma reflexão sobre a performance, ainda assim quem reflete sobre a performance do corpo é também *um corpo*.

A performatividade implica que a performance faz parte da categoria maior do corpo. Como foi desenvolvido no primeiro capítulo, o corpo volta a ser *Deus Natureza* em Espinosa, para revelar o corpo como *fonte de toda a vida* em Nietzsche e a sua pulsão energética através do *corpo sem órgãos* de Artaud. Derrida traz o corpo *anárquico, não orgânico, acefálico e vital*; e Deleuze-Guattari, um corpo que se espraia em rede de conexões na *análise rizomática*.

O corpo se torna corporeidade do conhecimento, da cognição e da experiência viva pensada pela fenomenologia. Na materialidade do discurso em Foucault, como *acontecimento* o corpo se constrói através de uma *biopolítica e biopoder*. Haraway sugere uma *política do ciborgue* para entender esse corpo contemporâneo e Le Breton questiona se não estaríamos vivendo *o adeus ao corpo*.

Para Le Breton, a dissolução do corpo-orgânico em corpo não orgânico é facilitada pela empreitada pós-estruturalista. Como dito anteriormente, o problema não reside em Descartes e depois dele os pós-estruturalistas, desde os gregos o ser imutável e o ser em constante mudança estão em pé de guerra. A sabedoria antiga revela que somos os dois estados ao mesmo tempo, eis o grande paradoxo legado pela Antiguidade, como podemos sentir através das palavras milenares do grande sábio chinês Lao Tse, em seu milenar *Tao Te Ching*:

*Assim  
O Homem Sagrado deixa seu corpo para trás e o Corpo avança  
Além do corpo, o Corpo permanece  
Através do não-corpo, conclui o Corpo*

*Trinta raios convergem ao vazio do centro da roda  
Através dessa não-existência  
Existe a utilidade do veículo  
A argila é trabalhada na forma de vasos  
Através da não-existência  
Existe a utilidade do objeto  
Portas e janelas são abertas na construção da casa  
Através da não-existência  
Existe a utilidade da casa  
Assim, da existência vem o valor  
E da não-existência, a utilidade  
Lao Tse Capítulo 11*

A sabedoria antiga é a influência misteriosa que desde os gregos vem provocando revoluções na filosofia ocidental, com a filosofia contemporânea não seria diferente. Artaud concebeu seu corpo sem órgãos através de sua vivência com o xamanismo no México, o ser em *devenir* pós-estruturalista é semelhante estado de perene mudança já ensinado por Heráclito na Grécia Antiga. Corresponde também a visão de mundo de um corpo-totalidade que é dinâmico, energético e em constante mutação.

O que o pós-estruturalismo faz é contribuir para a libertação do pensamento dualista e mecanicista, uma vez que pensarmos a nós mesmos como em permanente construção, como estados corporais em *devenir* e pulsões vitais que não podem ser dissecadas e classificadas se aproxima da noção de um corpo totalidade mente-emoção-energia. Assim, o problema não está na filosofia mas no que o capitalismo e seus interesses financeiros fazem dela.

Se por um lado a negação de uma pré-existência anterior ao discurso favorece um materialismo que trata a mente como resultado das reações cerebrais, por outro lado, equilibra a balança filosófica ocidental entre o *ser imutável* e o ser em *devenir*. Ao mesmo tempo que o corpo máquina biológica, cuja mente é uma consciência ilusória criada pelo cérebro, é uma visão dominante na ciência, miríades de outras visões dançam na espiral filosófica do corpo.

A noção de corpo integral está relacionada ao que tem recebido o nome, dentre outros, de paradigma holístico que, por sua vez, relaciona-se com arcaicas visões de mundo. Uma antiga e revigorada visão de corpo totalidade *mente-emoção-energia* requer

uma nova visão sobre a própria materialidade. Neste sentido, a visão pós-estruturalista do corpo também faz ecoar antigas visões ao dizer que o corpo é pulsão, estado, rede de interconexões rizomáticas, pulverizando o corpo-orgânico que também muito serviu de comparação ao corpo-máquina.

Em *Conexões Ocultas* (2002), Capra afirma que a vida em todos os níveis é inextricavelmente interligada por redes complexas, que integra as dimensões biológicas, cognitiva e social da vida. De acordo com Capra, as últimas descobertas científicas demonstram que todas as formas de vida; desde as células primitivas até as sociedades humanas organizam-se segundo o mesmo padrão e princípios básicos: *o padrão em rede*.

Assim, do ponto de vista sistêmico o corpo é uma complexa rede. A performance também não se prende a uma única definição e só pode ser melhor compreendida enquanto *rede de relações*, que está constantemente criando os comportamentos, as linguagens e a artes. Diversos pesquisadores chamam atenção para o ponto de convergência que o corpo representa para a performance e, de fato, é espantoso como que, em meio a sua grande diversidade, exista um centro gravitacional. John Dawsey (2011) considera a performance uma mudança paradigmática que faz as análises convergirem para “o modo como os sentidos do corpo são mobilizados na significação do mundo” (DAWSEY, 2011, p.207).

Ou seja, o interesse que surge é como o corpo faz o que faz? Ao centrar no corpo, a performance vai enfatizar que esse *fazer do corpo* é o que constrói o próprio corpo e tudo mais que dele deriva: linguagem, comportamento, subjetivação, poder, saber e gênero. O corpo é aquele que está criando os significados do mundo através da sua performatividade.

Gilberto Icle (2010) argumenta que, no pensamento de Goffman, a performance “encontra ainda no corpo e nas diferentes noções de corpo o campo propício para o seu desenvolvimento” (ICLE, 2010, p.14). Penso que essa seja, justamente, a questão da performance como um todo. Os estudos do corpo parecem ser campo propício para o desenvolvimento de todas as perspectivas da performance bem como para o aumento das reciprocidades entre as suas camadas de significado.

Sobre o corpo, Icle também aponta que Zumthor, ao unir arte da performance e antropologia, restitui “o corpo e ao corpo a experiência da voz e do texto” (ICLE, 2010, p.15). Assim, voz é corpo, texto é corpo, o espaço também é corpo. O envelhecimento do corpo é passar do tempo. O corpo é a fonte imanente de toda ação, movimento e construção da realidade.

Para Marcelo de Andrade Pereira (2012), “seja qual for o contexto de investigação da performance, pode-se dizer que, em todos eles, a performance encontra termo e relação no corpo” (PEREIRA, 2012, p.293). Não apenas a performance encontra termo no corpo como a performance encontra nos estudos do corpo um campo fértil para o seu desenvolvimento. O surgimento de um campo de estudos da performance e educação é exemplo notório do potencial da performance como um novo paradigma centrado no corpo. Depois das viradas performativas no conhecimento, poderíamos assistir a uma virada performativa na educação? Uma nova visão de educação a partir do corpo, certamente, está em construção desde Paulo Freire e talvez o paradigma da performance possa contribuir nesse processo.

### CAPÍTULO 3

## EDUCAÇÃO COMO PERFORMANCE

É através do corpo que também se constrói uma educação *como* performance. Neste capítulo os estudos sobre a abordagem da performance na educação foram estruturados partindo de uma visão geral do campo e seu desenvolvimento no Brasil, seguida por um aprofundamento sobre as pesquisas de Elyse Lamm Pineau (2002; 2010), Judith Hamera (2002) e Arthur J. Sabatini (2002). Também traz para a conversa as abordagens do jogo e do fluxo na educação. Estes estudos tiveram como fio condutor o corpo como centro do processo de ensino aprendizagem.

Se o corpo é construído, a escola engloba grande e importante parte desse processo de construção. Ou, como sugeriu Ball (2010), de *fabricação* dos corpos. Foucault demonstrou que, como toda instituição de confinamento, o lema da escola é *vigiar e punir* para produzir esse *corpo dócil* aos grandes interesses financeiros. Na educação em especial, o corpo se apresenta como a grande questão e a grande contribuição trazida pelo paradigma da performance, como apontou Elyse Lamm Pineau (2002; 2010).

### 3.1) Performance e Educação no Brasil

No Brasil, a pesquisa ainda está em formação, tendo como marco inicial de desenvolvimento acadêmico a edição de 2010 da Revista Educação & Realidade que foi dedicada ao tema. Também é marco importante o livro *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas* (2013) de Marcelo de Andrade Pereira.

Poucos pesquisadores brasileiros impulsionam o campo da performance e educação: Marcelo de Andrade Pereira, professor da Universidade Federal de Santa Maria, atuando nas áreas de estética e educação, estudos em teatro, educação e performance; Gilberto Icle, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisador na área de teatro; e Marina Marcondes Machado da Universidade Federal de Minas Gerais, também pesquisadora da área do teatro, com sua noção de *Criança é performer* (MACHADO, 2010).

Embora grandes esforços tenham sido realizados, este ainda é um campo em formação no Brasil. O texto de Gilberto Icle, *Para apresentar a Performance à Educação* (2010), introduz a seção abrindo o leque de significação da performance: “É nesse espraiamento de possibilidades infinitas, nesse campo de tensões epistemológicas, nesse mar de práticas movediças que a Performance adentrou os problemas da Educação” (ICLE, 2010, p.11).

Entendendo que para a discussão da interface performance-educação é necessária uma contextualização mais abrangente do campo, Icle contextualiza as acepções mais comuns de entendimento de performance no Brasil, como expressão artística e desempenho, com as noções menos comuns de linguagem e comportamento social.

De forma objetiva, pontua que os Estudos da Performance surgem da confluência de três áreas: “Artes, Antropologia e Filosofia” (ICLE, 2010, p.11). E aponta a emergência de três noções: “Performance artística, Performance social e Performatividade da linguagem” (ICLE, 2010, p.12).

Ao final de sua síntese teórica, Icle traz alguns apontamentos sobre a relação da performance com a antropologia teatral e etnocenologia, as quais não couberam no já extenso escopo do capítulo sobre performance estruturado nesta tese e que, neste momento, pareceu importante pontuar uma vez que estes campos de saber são bastante desenvolvidos no Brasil. Como argumentaram Stucky-Wimmer (2002), diversos campos de pesquisa não fazem uso do termo *performance*, mas estão alinhados às suas premissas.

É o caso da *Antropologia Teatral* de Grotowski e Eugênio Barba e da *Etnocenologia* francesa de Pradier.

Influências recíprocas e experiências semelhantes unem Schechner e Barba em vários aspectos. O artigo de Marvin Carlson (2011) é bastante esclarecedor tanto em relação à importância de Schechner na construção do diálogo e produção conjunta interdisciplinar, que tem seu marco na colaboração entre Schechner e Turner, bem como nas semelhanças das trajetórias de Schechner e Barba.

Ambos foram influenciados por Grotowski e buscaram trabalhar conjuntamente com a antropologia. Enquanto Schechner tomou o viés da performance, Barba seguiu pelo caminho da *expressividade*, do *pré-expressivo* e da *presença* (BARBA, 1995), noções de suma importância para os estudos teatrais e que estão, estreitamente, relacionadas às premissas da performance.

A Etnocenologia é uma disciplina científica estabelecida na França em 1995 por Pradier, que trabalha com as noções de *espetacularidade* e *extracotidiano* (PRADIER, 1999). O pesquisador Armindo Bião (1999; 2007), da Universidade Federal da Bahia, deu início ao desenvolvimento do campo no Brasil, que tem alcançado ampla notoriedade. Embora Icle tenha ressaltado em seu texto a noção de “práticas performativas” (ICLE, 2010, p.16) da etnocenologia, esta relação nem sempre é evidente. No que pesa a diferença de longevidade dos estudos, a etnocenologia surge na França mais de quatro décadas após o surgimento da performance como abordagem nos Estados Unidos e Inglaterra. Desta forma, os estudos de Pradier se alinham e enriquecem a performance, localizando-se entre os campos de estudos influenciados pela virada performativa no conhecimento.

O segundo texto da seção temática de Educação & Realidade, *O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner* (2010), realizada por Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira é importante e especial. Parecem raros os textos onde Schechner aborda diretamente as relações entre estudos da performance e educação, o que torna a entrevista também uma preciosidade. Schechner não se debruçou sobre a interface específica da performance-educação, por outro lado teceu importantes reflexões sobre o que é ensinar-aprender estudos da performance.

Sobre a relação performance e educação a partir do ponto de vista dos estudos da performance, Schechner responde com uma aula sobre a história do teatro e educação, desde Platão e Aristóteles, passando por Horácio até Bertold Brecht, Paulo Freire e Augusto Boal. “Em suma, Aristóteles e Horácio falavam sobre a vida emocional,

enquanto Freire e Boal trabalhavam em vista de uma transformação social” (SCHECHNER, 2010, p.24).

Para Schechner, o teatro sempre ensina algo, porque teatro é ação. O teatro também é reflexão da ação e, por isso, concede o privilégio de assistindo “aprender realmente com uma variedade de ações. O teatro fornece uma espécie de *mediação ativa*. Eis o paradoxo teatral: o que acontece em cena está realmente acontecendo ainda que não esteja de fato acontecendo” (SCHECHNER, 2010, p.25).

Como Schechner responde com um apanhado histórico das relações entre teatro e educação, não fica claro aos entrevistadores a questão da performance. Schechner argumenta que “ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance” (SCHECHNER, 2010, p.30). Porque como todos os papéis sociais, existe o papel do professor, que implica no estabelecimento de certas relações que variam conforme seus contextos.

Como argumentou Sabatini (2002), o gênero de performance que chamamos pedagogia avoluma uma longa tradição de tipos pedagógicos, de tal forma conhecidos pelo imaginário social que são constantemente parodiados. O tipo pedagógico colocado por Schechner para si mesmo é o tipo socrático ou talmúdico, que segue a via da discussão através do questionamento. Entretanto, para Schechner ao examinar um texto a via de questionamento não, necessariamente, pretende chegar a algum lugar previamente estabelecido, mas sim busca tecer uma trama de possibilidades.

Quando digo texto eu não me refiro apenas ao o que foi escrito com palavras. Existem múltiplos textos, alguns são escritos; outros, dançados; outros são apenas gestos; outros, lugares; alguns textos são processos de crescimento, de florescimento e decadência. *Texto* é uma palavra relacionada com uma outra, *têxtil*, ou fiar, fabricar tecido de diferentes fios. Esse é o significado de texto que eu trago comigo. Múltiplos fios são tramados e destramados em diferentes tecidos de ação e significado. Ensinar é um texto-tecer. (SCHECHNER, 2010, p.30).

Schechner toma emprestado de Derrida esse *texto-tecer* como uma reflexão sobre o ensino, que é tramado e destramado. Schechner compara a tradição educacional ao teatro antigo, onde “a tarefa da plateia (estudantes) é receber o que é *enviado* pelos atores (professores). O teatro, porém, e sobretudo a arte da performance, tem progredido consideravelmente desde a época do domínio do prosclênio” (SCHECHNER, 2010, p.30).

Desta forma, podemos pensar em todas as estratégias utilizadas pelas artes para explorar as relações entre espectadores e artistas como uma exploração das relações educacionais em potencial. Poderiam ser as aulas interativas e propositivas como as obras

de arte contemporânea? Os estudantes podem ser provocados a se posicionar como *performers*?

Sobre a abordagem da performance na educação, em seu texto Icle (2010) reflete sobre as relações entre performance, performatividade e educação, argumentando que embora sejam evidentes, entretanto, ainda são pouco produtivas. Isso é verdade no contexto da pesquisa brasileira, que conta com poucos estudos na área, não obstante, como apontado por Pineau (2002; 2010), a pedagogia crítica norte-americana vem trabalhando sob o viés da performance como paradigma para educação no que tem resultado numa extensa produção, que vem reconfigurando os modos de abordagem das questões educacionais.

Ao justificar a importância da seção temática *Performance, Performatividade e Educação* (2010), Gilberto Icle diz que: “Não é por outro motivo senão pela raridade de pesquisas na interface Educação-Performance que os representantes brasileiros desta seção são poucos, em comparação com seus colegas estrangeiros” (ICLE, 2010, p.20).

Mais de uma década depois, ainda é difícil avaliar a situação da pesquisa no Brasil. Embora Icle tenha lançado, esperançosamente, a possibilidade de uma série de textos, que operam na interface performance e educação, contribuísem para a abertura de “um novo flanco no espaço investigativo da Educação” (ICLE, 2010, p.20). Entretanto, o que parece evidente, é certa persistência de seu estado de raridade.

Penso que seja importante problematizar essa questão. Considerando a potência da abordagem da performance na educação, como vem sendo demonstrado pelo desenvolvimento do campo no contexto norte-americano, por que parece não se firmar no Brasil? Algumas razões plausíveis são a existência, na pesquisa brasileira em artes, de uma forte tendência em se delimitar a performance ao âmbito artístico, cerceando a discussão através do viés da arte da performance. No teatro também parece existir um maior interesse pelo viés da teatralidade (Ferál), expressividade/ *mimesis* (Barba) e da performatividade (principalmente os estudos de gênero de Butler). Existe uma preocupação muito grande no teatro com a questão da *presença*, que não deixa de ser performance. Já o viés da *espetacularidade* desenvolvida pela etnocologia parece sobressair-se na pesquisa em dança, que sendo corpo e movimento pertence a mais ampla categoria do corpo, a qual abarca a performance.

Certamente, o campo da arte é *locus* privilegiado para o estudo da performance, entretanto, pensar a educação como performance implica tratar das “inúmeras possibilidades que a performance oferece para além das artes, para além daqueles que

obram no campo artístico” (ICLE, 2010, p.11). Ou seja, para a interface performance-educação o viés da arte da performance não é suficientemente amplo, interdisciplinar e transversal para dar conta das questões educacionais. Por outro lado, tomar a performance como abordagem ao conhecimento provoca e problematiza a própria educação.

### 3.2) Educação como Performance

Como a virada performativa que se deu em diversas áreas do conhecimento, poderíamos pensar que está em curso uma virada performativa na educação? Se pensarmos, como sugerem os estudos de Pineau, que Paulo Freire e Augusto Boal são precursores de uma pedagogia performativa, que se desenvolve no contexto norte-americano através da pedagogia crítica e a noção de Peter McLaren da escola como um lugar de rituais performativos, poderíamos supor que tal virada performativa na educação já está em curso no Brasil há bastante tempo.

Assim, quais contribuições o paradigma da performance na educação traz para a construção da pedagogia libertária de Paulo Freire? Ou seja, de uma educação para a liberdade e não para a escravidão das pessoas. O paradigma da performance como uma visão de mundo centrada no corpo pode fortalecer a ideia de emancipação dos corpos através do entendimento dos mecanismos que constroem esse corpo escravizado não emancipado.

O emergente campo dos Estudos da Performance e Educação ou, como sugere Pineau, da *Pedagogia Crítica Performativa*, indica que parece em curso há algumas décadas uma virada performativa na educação crítica. O campo de estudos da performance e educação, principalmente na pesquisa norte-americana, traz importantes reflexões e experiências, apresentando um rico material. Nele, a performance serve como tipo de abordagem ao próprio processo de ensino-aprendizagem, entendendo-se a educação como performance.

O campo tem como marcos teóricos os estudos organizados por Nathan Stucky e Cynthia Wimmer em *Teaching Performance Studies* (2002), e também a série de textos, *Performance Theories In Education: Power, Pedagogy, And the Politics of Identity* (2004), organizada por Bryant K. Alexander, Gary L. Anderson e Bernardo Gallegos.

Estes estudos apresentam diferentes formas de se pensar a performance como abordagem para a educação. No prefácio de *Performance Theories In Education: Power,*

*Pedagogy, And the Politics of Identity* (2004), “Teorias da Performance na Educação: Poder, Pedagogia e Políticas de Identidade”<sup>13</sup>, o educador crítico Peter MacLaren indica que a questão central levantada por estes estudos é a abertura da investigação sobre como a performance pode ser abordada no tocante às questões da educação tais como ensino, reforma, identidades sociais, étnicas e de gênero. McLaren argumenta que a grande contribuição destas pesquisas é fornecer outras formas de análise para entender o processo de escolarização de uma nova maneira.

Em seus estudos McLaren chama atenção para os rituais performativos da escolarização. Como as normas sociais são imprimidas nos corpos produzindo comportamentos? E quais séries de efeitos estes comportamentos produzem? As pesquisas em performance e educação veem, justamente, trabalhar sobre esses rituais performativos na escola sob diversos prismas. A grande riqueza está nessa diversidade de práticas e pontos de vista possibilitados pela performance como um novo paradigma para a educação.

Em *Teaching Performance Studies* (2002), “Ensinando Estudos da Performance”, são apresentados estudos de pesquisadores que discutem sobre como o ensino dos estudos da performance afetam sua pedagogia. Nathan Stucky e Cynthia Wimmer discutem sobre o *O Poder de transformação da Pedagogia dos Estudos da Performance*, chamando atenção para a sala de aula como um espaço energizado, um lugar tanto de se fazer quanto de estudar performance. Um *locus* privilegiado do poder da performance na sala de aula, sobre o qual os professores têm tomado consciência.

A pedagogia vista sob o prisma da performance não pretende uma “pedagogia global” (STUCKY; WIMMER, 2002), mas sim o que a pesquisadora Shannon Jackson chamou de um *repertório crítico* (PINEAU, 2010). Esse repertório é constituído pelas experiências metodológicas das salas de aula de estudos da performance.

Dentre estes estudos mapeados, foram enfatizados na discussão desta tese três autores cujos trabalhos dialogam entre si no tocante a problematização do corpo de diferentes formas. Respectivamente: a *pedagogia crítica performativa* (2002; 2010) de Elyse Lamm Pineau; o *corpo como/na sala de aula* de Judith Hamera (2002); e a *dialógica* entre performance e pedagogia de Arthur J. Sabatini (2002).

---

<sup>13</sup> As traduções para o português das obras citadas em inglês são de minha autoria.

### 3.3) Pedagogia Crítica Performativa

Do campo da comunicação, a pesquisadora norte-americana Elyse Lamm Pineau impulsiona o campo através do seu artigo germinal, *Teaching is Performance* (1994), cuja assertiva “Ensino é Performance” ganhou espaço e tornou-se um dos fundamentos do campo de estudos da performance e educação. A este campo emergente, Pineau sugere o nome *Pedagogia Crítica Performativa*<sup>14</sup> (PINEAU, 2002; 2010).

Pineau parte dos estudos de Paulo Freire, o grande educador brasileiro cujas ideias disseminaram-se pelo mundo, impulsionando a formação de vários campos reflexivos na educação. É o caso da pedagogia crítica norte-americana, cujo educador crítico Peter McLaren é um dos expoentes. Trabalhando a partir da pedagogia libertadora de Paulo Freire, da noção da escola como local de rituais performativos, de Peter MacLaren, e da performance como paradigma do etnógrafo Dwight Conquergood, Pineau sugere que a potência da performance na educação reside no fato de colocar o *corpo no centro do processo de ensino aprendizagem e como ponto de partida conceitual*.

Pineau considera que a relevância alcançada por *Teaching is Performance*, que se tornou um dos fundamentos no desenvolvimento de uma pedagogia crítica performativa no campo da comunicação, se deu devido ao contexto histórico da pesquisa norte-americana, que na década de 1980 assistiu ao fortalecimento do paradigma emergente da performance. Inspirado pelas ideias de Paulo Freire e Augusto Boal, bem como alinhado à performance como paradigma emergente, o educador crítico Peter McLaren passa a pensar a escola como um lugar de rituais performativos.

Os estudos de McLaren abrem campo na pedagogia crítica para se pensar a educação como performance. É dentro deste contexto que Pineau, na década de 1990, vai consagrar sua assertiva de que *o ensino é performance*. A partir de então, diversas pesquisas têm tomado a provocação da performance na educação, o que para Pineau deu forma ao surgimento de um novo campo de pesquisa.

No artigo *Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva* (2010), Pineau faz um apanhado do desenvolvimento do seu trabalho e do campo, dialogando com a sua prática docente e com pesquisas recentes, possibilitando

---

<sup>14</sup> Em inglês *Critical Performative Pedagogy*. Algumas traduções sugerem “Pedagogia Crítico-Performativa”, outra possibilidade seria “Pedagogia Performativa Crítica”, escolhi uma terceira opção “Pedagogia Crítica Performativa” devido a existência de uma “Pedagogia Crítica” norte-americana.

uma noção do desenvolvimento do campo. Ela ressalta a pesquisadora Shannon Jackson, da Universidade da Califórnia, cujas obras “*Lines of Activity: Performance, Historiography, Hull-House Domesticity*” (2001) e “*Professing Performance: Theatre in the Academy from Philology to Performativity*” (2004) aproximam performance e história através da observação dos rituais performativos da *Hull-House*. Para Jackson a pedagogia performativa se constitui como um *repertório crítico de metodologias* que tomam a performance como abordagem.

Pineau desenvolveu dois sistemas reflexivos para ajudar a pensar a educação através do corpo. O primeiro reflete sobre o corpo na educação através das metáforas do *professor-ator*, *professor-artista* e *professor-performer* (PINEAU, 2004; 2010). As duas primeiras seriam metáforas originárias de uma nova metáfora emergente e em processo—o *professor performer*.

Do ponto de vista da pedagogia no contexto norte-americano, a performance como abordagem para o ensino tem início no contexto histórico já mencionado das influências da educação libertadora de Paulo Freire e do teatro do oprimido de Augusto Boal. Em 1980 a ascensão da performance como paradigma e o pensamento reformista de educadores críticos passam a pensar a escola como rituais performativos na esteira de Peter McLaren.

Também em 1980, estudos vão sugerir a noção de professores como atores envolvidos em dramas educacionais; professores como artistas que direcionam seu trabalho através da intuição criativa; dentre outros estudos que Pineau resume na ideia das metáforas originárias: *Professor-Ator* e *Professor-Artista*. Tais metáforas teriam preparado o terreno para o surgimento da nova metáfora em processo do *Professor-Performer* (PINEAU, 2010, p.93).

Segundo Pineau, o *Teaching as Performing: A Guide for Energizing Your Public Presentation* (1982) de William Timpson & David N.Tobin, bem como o *Artistry in Teaching* (1985) de L. J. Rubin (1985) operam através da metáfora do *professor-ator*. Uma metáfora que traz uma concepção de performance centrada no ator, como estilo de teatralidade pensada para energizar professores e alunos. Para Pineau, esse *ensinar como um ator* trabalha com um sentido empobrecido de performance, limitada à atuação do professor e distante de uma real preocupação em relação a experiência dos alunos.

A metáfora do *professor-artista* parece vir em resposta a esta limitação ecoando a noção de educação como experiência estética de John Dewey. Os precursores do movimento são Elliot Eisner com *The Educational Imagination* (1979) e Maxine Greene

com *Releasing the Imagination* (1995). Estas obras evocam a noção de uma poética educacional centrada na imaginação e nas artes como fundamentais para a educação.

Pineu traz a crítica de John Hill, *The teacher as artist: A case for peripheral supervision* (1995) como uma pertinente questão. Se, por um lado, a necessidade de uma supervisão periférica sobre o caos intuitivo do trabalho do professor-artista é altamente questionável, mesmo perigosa, por outro lado ao seguir a intuição e o instinto o professor-artista indubitavelmente encontrará dificuldade em teorizar sobre o seu trabalho. Para Hill essa dificuldade indica que o artista é um ser não pensante, sendo que tal equívoco coloca o problema na aprendizagem através da arte, entretanto, a questão parece ser da teoria e não da prática artística. O artista pensa em outros padrões que, realmente, são de difícil compreensão para o tradicional formato escolar.

Seria necessário que a teoria tomasse o corpo como ponto de partida conceitual e não a abstração do conhecimento. Abstrair as coisas para compreendê-las caracteriza o tradicional formato escolar, o qual responde ao próprio modelo científico hegemônico, que como argumentou Merleau-Ponty encontra-se reduzido como a geografia em relação à paisagem. O surgimento da nova metáfora do *professor-performer* parece vir em resposta a essa necessidade. Diferente do *professor-ator* e do *professor-artista*, o *professor-performer* não está limitado pelas figuras do ator e do artista, não necessita mais ensinar *como um ator* ou *como um artista* e encontra a liberdade para ensinar *como ele mesmo*.

Nessa nova metáfora a pedagogia performativa encontra sua plenitude como abordagem para a educação, ancorada na performance como paradigma, na educação libertadora e na pedagogia crítica. O que leva a pensar que está em curso a construção de um novo arcabouço teórico capaz de amparar professores e professoras que buscam abrir espaços para novas experiências educacionais.

Professores mais preocupados com as experiências construídas com seus alunos e alunas, do que com os conteúdos programáticos a serem transmitidos. Contribuindo para uma formação cidadã, crítica e fundamentada na realidade social e cultural dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Quando o “*Schooling as a Ritual Performance*” de Peter McLaren foi publicado pela primeira vez em 1986, ele pegou o maisterin do comunidade educacional largamente despreparada. Na época, havia poucos precedentes para examinar as dimensões performativas do ensino (da escola), e termos como “enfleshment”, “emboriment”, e ritual tinham pouca ocorrência. Quando a terceira edição do *Schooling* foi lançada em 1999, entretanto, o chão da filosofia da educação havia mudado completamente. (...) Educadores críticos exploram como relações sócio-políticas são simultaneamente refletidas em, e constituídas através, em práticas

educacionais no nível macro da política pública como também no nível micro da interação em sala-de-aula. A virada através da performatividade, em geral, e análise crítica dos corpos performáticos dos professores e estudantes em particular, tem aberto um diálogo interdisciplinar que é politicamente eficaz tanto quanto teoricamente provocativo (PINEAU, 2002, p.41).

As evidências de uma virada performativa na educação apontam para transformações em curso. Pineau argumenta que a pedagogia crítica inspirada por Freire já trabalha com as questões de ativismo e empoderamento. Assim, ela se pergunta, em que a performance pode contribuir para uma agenda libertadora? Pineau sugere que tomar o corpo como ponto de partida conceitual é, talvez, a maior contribuição do paradigma da performance.

Nesse sentido, Pineau desenvolve seus *temas-corpo* como um sistema tríplice de reflexão centrado no corpo: *Corpo Ideológico*; *Corpo Etnográfico* e *Corpo Performático* (PINEAU, 2002).

O *corpo-ideológico* trata do corpo físico como um lugar de impressão ou inscrição cultural. Esse tema-corpo busca entender como “as normas sociais modelam nossas posturas, movimentos e vozes, padronizando as formas como tocamos, experimentamos e interagimos com os corpos dos outros” (Pineau, 2002, p.44).

De acordo com Pineau, o *corpo-ideológico* considera que o conhecimento está fundamentado na incorporação (*embodiment*) e, portanto, a ideologia está imprimida na carne (*enfleshment*). Desta forma, o corpo físico pode ser tratado como um campo de metáforas de fatores sociais, onde é possível refletir sobre as relações entre comportamentos físicos e normas sociais culturais.

Pineau considera três razões que justificariam a relevância do tema *corpo-ideológico*. Em primeiro lugar o tema dá ênfase à relação entre corpo físico e bagagem cultural, em segundo sugere procedimentos de investigação de dados reais sobre o corpo na sala-de-aula e suas relações com as normas culturais e sociais. Em terceiro e, finalmente, sendo alternativo à teoria abstrata contribui para o professor entender o que, de fato, o corpo faz em sala de aula e o que isso pode significar.

O *corpo-etnográfico* vai enfatizar uma etnografia performativa da escola, estando preocupado em identificar padrões de comportamento que ritualizam as tradições educacionais. Nesse sentido Pineau considera o *Schooling as a Ritual Performance* (1986) ou a “Escola como uma performance ritual” de Peter MacLaren, como o protótipo de uma instrução etnográfica corpo-centrada que estuda como os corpos incorporam rituais.

McLaren observou como os corpos dos estudantes se apresentam em diferentes espaços, identificando quatro estados corporais: em casa, na escola, na Igreja e na rua. Ele observou uma escala gradativa de energia, que variava de uma diminuição energética do corpo na escola até uma alta energia do corpo na rua, o que gerava diferentes estados corporais.

À primeira vista o *corpo-ideológico* e *corpo-etnográfico* parecem um mesmo tema. De fato, o que muda é o enfoque. Enquanto o ideológico está interessado no corpo físico como um lugar imprimido por normas sociais e culturais, o etnográfico se pautará em como esses corpos se comportam socialmente, incorporando rituais. O primeiro trata do corpo de forma mais individualizada e o segundo de forma mais social.

Por fim, para Pineau, o *corpo-performático* é um tema que vai refletir sobre como a performance vem sendo tratada pela tradição educacional e qual lugar pode passar a ocupar através de uma pedagogia crítica performativa. De acordo com Pineau, a tradição educacional tratou a performance como *demonstração*. Momento fortuito e, potencialmente, constrangedor do corpo que se apresenta para a turma ou, mesmo, para a escola.

A superação de uma longa tradição do corpo como demonstração acontece quando o corpo sai desta posição periférica e passa a ocupar o centro, ao mesmo tempo englobando todo o processo de ensino-aprendizagem. Para Pineau, a base da pedagogia crítica está no *corpo-performático*, ou corpos engajados na aprendizagem. O corpo não mais como demonstração, mas sim como meio de aprendizagem.

A forma dominante de conhecimento na academia é a observação empírica e análise crítica a partir de uma perspectiva distanciada: “Aprendendo aquilo”, e “sabendo sobre”. Esta é uma visão acima do objeto inquirido (...). Esta proposição de conhecimento é ofuscada por uma outra forma de conhecimento que está fundamentada na atividade, íntimo, mãos-na-participação e conexão pessoal: “Aprendendo como”, e “aprendendo quem.” (PINEAU, 2002, p.146).

Nisso reside um grande desafio, pois a tradição do conhecimento abstrato se consolidou por ter sido considerado como universal. Por outro lado, o conhecimento do corpo é efêmero, transitório e determinado por contextos sociais, culturais e individuais, os quais são de ordem local e específica e não universal. Lidar com a diversidade, heterogeneidade e construção do corpo não é uma tarefa simples num mundo de padronizações e abstrações universais.

O sistema tríplice de *temas-corpo* trabalha a partir de como as normas culturais e sociais são imprimidas no corpo formando o *corpo-ideológico*. Para entender como esse corpo se comporta no contexto educacional seriam necessários métodos investigativos da

etnografia, como a observação participante, para construir esse *corpo-etnográfico*. O último tema resguarda que consciente de como os comportamentos são gerados e apresentados, poder-se-ia partir para o trabalho sobre o comportamento através do engajamento corporal que alcançaria o *corpo-performático*.

Para Pineau, estes temas servem como ferramentas metodológicas para uma pedagogia crítica performativa, investigando como as normas sociais e culturais são impressas e incorporadas, sua bagagem cultural e potencialidades a serem exploradas a partir do corpo.

Entender a escola como um lugar de rituais performativos e a sala-de-aula como um lugar privilegiado da performance, abre um universo de investigação dos atores escolares e da própria prática de ensino-aprendizagem. Metodologias de observação participante passam a ter outra importância ao se debruçarem sobre como se comportam e o que fazem os corpos em sala-de-aula e na escola.

A abordagem etnográfica já tem sido utilizada pela pedagogia como demonstra Marli Eliza D.A. André em *Etnografia da Prática Escolar* (1995). Também e, sobretudo, as características de crítica, engajamento, posicionamento e envolvimento com os sujeitos da pesquisa, bem como a prática artística como prática de militância social, política e cultural já estão presentes na *Pedagogia Libertadora* de Paulo Freire e no *Teatro do Oprimido* de Augusto Boal. Freire não somente inspirou o desenvolvimento da pedagogia crítica americana como suas ideias se disseminaram por todo mundo.

Pineau faz esta constatação e sugere que aquilo que os estudos da performance trazem de realmente revigorante é colocar o corpo no centro do processo de ensino-aprendizagem. Os corpos dos atores escolares passam a ocupar o centro da investigação e a servir de matéria prima para a produção de conhecimento com toda a bagagem de normas sociais e culturais inscritas ou imprimidas em si.

O repertório da pedagogia crítica performativa inclui além da etnografia e observação participante, metodologias autoetnográficas, painéis e escritas performativas, processos artísticos como produção de conhecimento, exercício da crítica, posicionamento e engajamento. Penso que além de colocar o corpo no centro do processo de ensino-aprendizagem, também seja contribuição da performance colocar a prática artística junto ao cerne pedagógico. Aliado ao corpo a prática artística toma o centro do processo de ensino-aprendizagem dissolvendo as fronteiras entre o fazer e o saber.

### 3.4) Emoções do Corpo

O corpo como ponto de partida conceitual e reflexivo também é trabalhado na visão do corpo de Judith Hamera, pesquisadora da dança e professora da *Lewis Center for the Arts*. Em seu texto *Performance Studies: Pedagogy, and Bodies in/as the classroom* (2002), Hamera diz que o corpo como conhecimento é um longo caminho de volta ao lar. Trabalhando com performances autobiográficas, ela observou o que chamou de “resistência para lembrar” (HAMERA, 2002, p.122).

O treinamento do corpo ao longo da vida carrega uma carga emocional, que muitas vezes não conseguimos lidar. Hamera inicia seu texto dizendo que demorou bastante tempo para entender a formulação de Clifford Geertz: “Nós não somente performamos como corpos, nós performamos em corpos” (HAMERA, 2002, p.121).

Penso que mais do que performar em corpos, nós somos esses corpos que performam. E porque é tão difícil nos aceitar enquanto corpos que somos? Provavelmente, devido a uma tradição de pensamento dualista que nos legou uma existência racional que habita um corpo instintivo. No auge do materialismo científico essa tradição reduziu a existência à química cerebral e, com isso, as pessoas se tornaram uma consciência ilusória criada pelo cérebro.

Hamera chama atenção para o estranho relacionamento da performance com as capacidades de esquecer e lembrar, característicos dos trabalhos corporais. Como dançarina e pesquisadora da performance enquanto paradigma, Hamera diz que: “recuperando o corpo como um local de conhecimento através da performance e/como treinamento tem sido algo como um longo caminho para casa, como deve ser, até certo ponto eu suponho, para todos nós” (HAMERA, 2002, p.121).

Em sua conclusão, Hamera retoma essa reflexão dizendo que “frequentemente falamos e escrevemos em estudos da performance sobre as possibilidades da performance restaurar o corpo como um local de conhecimento” (HAMERA, 2002, p.130). Entretanto, para Hamera, isso implica numa reflexão sobre os conhecimentos que achamos que estamos restaurando. Ela sugere que a performance da sala de aula restaura o conhecimento de que, como corpos, estamos sujeitos ao constrangimento, à construção e à posição de espectadores.

Hamera relata que ao longo de seu trabalho como professora solicitou aos seus alunos performances autobiográficas. Ela observou que aquilo que não era dito parecia

ser o mais eloquente. Dentre as centenas de estudantes quase todos viveram algum tipo de treinamento cujos resultados foram demonstrados. Ainda assim:

(...) a maioria esmagadora deles não incluiu esta informação em sua performance autobiográfica, apesar de trabalhar com uma noção bastante geral de performance que explicitamente inclui o físico bem como o “textual”. Tenho estado intrigada com isso há um longo tempo. Parece que, parafraseando Francis Barker, se o corpo espetacular e visível é o adequado medidor do que a burguesia teve que esquecer, não é particularmente saboroso também lembrar o corpo treinado, marcado e construído. (HAMERA, 2002, p.121).

O corpo é difícil, o corpo é marcado, o corpo fala de traumas e dores, mas também fala das boas experiências que desenvolveram suas capacidades. Esse lembrar a construção do corpo que se evidencia nada palatável é observado por Hamera como uma *resistência para lembrar* (HAMERA, 2002, p.122). Ela observou que os treinamentos e as marcas envolvidas no processo de construção do corpo estavam relacionados a uma forte carga emocional que era muito difícil para a maioria dos alunos lidar. Ao pedir aos alunos que escrevessem ou performassem sobre isso, notou que eles preferiam escrever ao invés de performar sobre as cargas emocionais cristalizadas no corpo.

Buscando refletir sobre essa resistência, Hamera toma à noção de técnicas e efeitos relacionados a produção do corpo refletidas por Michel Feher e à adaptação dos três eixos de reflexão sugeridos por Susan Bordo:

Michel Feher observa que essa criação gera o corpo como “uma realidade constantemente produzida. . . [como] um efeito de técnicas promovendo gestos e posturas específicas, sensações e sentimentos e assim por diante ”(...). Estou interessada nessas técnicas e efeitos e no seu uso para explorar a “construção do corpo” na sala de aula. Parece para mim possível organizar as tecnologias e os efeitos desta construção do corpo de acordo com três eixos adaptados do estudo de Susan Bordo de uma radicalmente incorporada performance, anorexia nervosa. São eles: o eixo dualista, o eixo de controle e o eixo de diferença / poder (...). (HAMERA, 2002, p.122).

De acordo com Hamera, dentre os três eixos apontados, o *eixo dualista* é o mais geral e o primeiro a ser identificado como causa da omissão dos alunos em relação ao seu treinamento corporal, uma vez que o pensamento dualista é responsável pela divisão entre a experiência corporal e a vida conceitual. O que também explica a escolha dos alunos por escrever sobre sua construção corporal ao invés de corporificá-la.

Hamera estende sua discussão do eixo dualista, incluindo não somente a divisão entre a mente e o corpo físico, bem como entre a mente e o corpo fenomenológico, que trata do corpo como experiência. Ela argumenta que para o sucesso dos interesses educacionais, a vida conceitual é mantida a parte não somente do corpo como corpo, mas

também das práticas sociais que mudam as experiências das pessoas em relação aos seus próprios corpos.

Problematizando o eixo dualista e suas consequências para os estudantes, Hamera argumenta que parece necessário explorar convergências e dissonâncias entre memória, intelecto e o físico por um lado, e por outro, as práticas que temos aprendido para manter nossos corpos disciplinados silenciados e a salvo. Essas práticas levam ao segundo eixo reflexivo – *o eixo de controle*.

Ao invés de uma busca por simplesmente identificar os mecanismos de controle que silenciam nossos corpos, enfatizando seu aspecto negativo, Hamera sugere que sejamos ativamente questionadores das possibilidades oferecidas. As mesmas técnicas que silenciam podem ser reconfiguradas de forma a expandir as estruturas de significados.

Se o corpo do sujeito educacional é o locus, e o objeto, de manifestações sociopolíticas particulares da conexão entre mitos, técnicas e tecnologias de dominação que têm muito investido em parecer natural e inevitável, então a reconfiguração da técnica, da repetição e precisão através da performance em sala de aula, tem o potencial de expandir nossas “estruturas de significados permitidos” dessas práticas, para explorá-las como estratégias que localizam indivíduos em posições particulares ou que disponibilizam locais corporais em convergências específicas de espaço, tempo e poder (HAMERA, 2002, p.125).

Tal expansão, como aponta Hamera, não pretende que através dos meios da performance se promova uma cura dos males provocados pelo pensamento dualista. Entretanto, ao buscar reconfigurar os mecanismos de controle, a expansão das estruturas de significados pode trazer novas possibilidades a serem exploradas.

Finalmente, o eixo de *diferença/poder* explora como a incorporação da performance em sala de aula trabalha com as questões da recepção. Hamera se pergunta: “Como o corpo marcado e consternado do sujeito educacional olha para os outros, e para si mesmo, performando?” (HAMERA, 2002, p.127). Como esse corpo quer ser visto e como se constrói sua aparência através dos diferentes olhares que o perpassam? O enfoque na recepção recorda que não somente performamos em corpos, mas em corpos que são observados. E essa observação, de fato, faz parte da construção de nossas próprias performances.

Hamera ainda se pergunta: “Quais tipos de conhecimento são restaurados através de uma atenção cuidadosa para com as consequências incorporadas de olhar e ser olhado?” (Hamera, 2002, p.127). Tais conhecimentos poderiam nos levar a entender como a recepção participa da construção corporal junto aos eixos de dualismo e controle. De acordo com Hamera, os eixos de construção corporal não atuam de forma isolada, mas

sim trabalham de forma conjunta e indissociável, compondo as estruturas de significação disponíveis.

Ao refletir sobre esses eixos, Hamera sugere que a construção corporal pode ser tratada como algo maleável e não fixa e imutável. Se por um lado, as estruturas naturalmente se cristalizam para dar existência a algo, por outro a construção do corpo não é acabada, está em constante processo de construção, num contínuo e inacabado processo de fabricar o corpo que performa para outros corpos que observam. Explorar tais mecanismos de *dualismo*, *controle* e *diferença/poder*, alargam, expandem e disponibilizam espaços outros de construção corporal.

Os estudos de Pineau e Hamera trazem diferentes exercícios reflexivos de tomar o corpo como ponto de partida conceitual para a educação. O sistema tríplice de *temas-corpo* sugerido por Pineau opera a partir de como as normas culturais e sociais são imprimidas no corpo (*o corpo-ideológico*) e como esse corpo se comporta no contexto educacional através de métodos investigativos da etnografia, como a observação participante, (*o corpo-etnográfico*). De forma que seja alcançado o *corpo-performático* como formas de engajamento corporal que sustentam a premissa de superação da performance como demonstração para a performance como meio de aprendizagem.

O sistema também tríplice de eixos da construção corporal sugerido por Hamera opera em nível diferente do sugerido por Pineau. Enquanto Pineau considera o que de normativo foi impresso no corpo, Hamera enfatiza o treinamento individual que marcou cada um desses corpos e a carga emocional que carregam como consequência desse treinamento. Enquanto Pineau parte de uma certa racionalização dos meios de impressão corporal e, portanto, o *corpo-ideológico*, Hamera parte da carga emocional que é evitada e cuja exploração encontra obstruções, *eixo dualista*.

Hamera sugere os eixos de construção corporal como pistas para se localizar, identificar e possivelmente reconfigurar os mecanismos de defesa que constroem o corpo e, portanto, seus aspectos de *dualismo*, *controle* e *diferença/poder*. Assim, através do entendimento dos mecanismos que constroem o corpo, flexibilizar as resistências em dar vazão às cargas emocionais e desenvolver novas formas de lidar com as emoções cristalizadas no corpo.

Desta forma, ambos os sistemas sugeridos pelas teóricas partem da premissa do corpo como meio de aprendizagem e se diferenciam quanto às formas de operacionalização. Penso que as diferenças entre esses sistemas de reflexão os tornam

complementares, na medida em que o de Pineau parte de *fora para dentro* o de Hamera parte de *dentro para fora*.

### 3.5) Dialógica entre Educação e Performance, Jogo e Fluxo

Complementando os estudos apresentados, Arthur J. Sabatini (2002) traz uma perspectiva diferente da relação performance-pedagogia. Ele explora as relações entre as duas instâncias a partir da premissa de que o ensino não somente pode ser entendido como performance, mas também como *gênero de performance*. Um tipo tão comum que é constantemente parodiado: “velhos, tios sábios, tias astutas, mestres zen, professores loucos” (SABATINI, 2014, p.478).

Para fundamentar seu exercício reflexivo, Sabatini estabelece relações entre comédia, performance, pedagogia e filosofia, especialmente, a epistemologia (estudo do conhecimento). A partir do pensamento do filósofo russo Bakhtin, trabalha com as questões de autoria, do dialogismo das relações contextuais, culturais e históricas, bem como do enunciado.

O dialogismo ou a dialógica de Bakhtin ressalta aspectos do enunciado que, de acordo com Sabatini, seria equivalente à performance. A dialógica leva a pensar sobre as seguintes questões: Quem fala? Quem ouve? O que se diz? O que se entende?

Sabatini reverte estas indagações sob o prisma pedagógico: Quem ensina? Quem aprende? O que se ensina? O que se aprende?

Ao explorar as complexidades da natureza da performance em relação à natureza do próprio conhecimento, Sabatini, tal como Pineau, faz uma importante aproximação conceitual entre performance e educação.

Pineau enfatiza a performance como paradigma, evento histórico determinante para o surgimento de uma pedagogia crítica performativa. Como paradigma, a performance na educação é entendida por Pineau através de como o corpo vem sendo tratado em sala de aula e como ele pode ser explorado como ponto de partida conceitual e centro do processo educacional.

Ao correlacionar epistemologia e performance, Sabatini demonstra que a busca por saber o que é performance é tão complexa como a busca por saber o que é o conhecimento. Isso implica que a performance problematiza questões outrora categorizadas de outras formas? E quais seriam as novas perspectivas trazidas pela

performance? Frente a uma tradição de abstração do conhecimento, a performance vem enfatizar o evento, a ação e o corpo como meio de conhecimento.

As relações construídas por Sabatini entre comédia e pedagogia e, principalmente, entre as noções de Bakhtin e performance conversaram nesta tese com as reflexões sobre a abordagem do jogo na educação e na performance. Pensar a performance como jogo contribui na investigação da performance como educação. Sabatini argumenta que as estreitas relações entre comédia e educação estão assentadas no fato de que o riso faz parte do próprio processo de aprendizagem: “Dentre suas muitas semelhanças, a comédia e a educação levantam questões sobre a autoridade, a representação, relações sociais, o conhecimento e a brincadeira” (SABATINI, 2014, p.478).

Na comédia, como na educação, o riso caminha junto com a seriedade e esse paradoxo é, de fato, uma das mais importantes discussões trazidas pelo jogo. A natureza dúbia do jogo, entre o riso e a seriedade, entre as regras fixas e o jogo de livre improvisação, entre o que é institucionalizado e o que é brincadeira, entre o que está dado e o que pode ser inventado, ritual e jogo, trabalho e tempo livre, enfim, toda a complexidade do jogo como categoria do conhecimento.

O ensino também dança entre as polaridades do riso e da seriedade e, por tanto, penso que não somente se trata de um gênero de performance como tantos outros, mas sim um gênero muito especial de performance. O treinamento, o processo de aprendizagem de algo está no cerne da performance e também do jogo. Desta forma, podemos pensar a educação como jogo e como outro espaço reflexivo que contribui na reflexão da performance.

O que é o conhecimento? O que é performance? O que é jogo? O que é educação? Essas são perguntas imbricadas uma na outra de tal forma que se confundem e contribuem para o seu mútuo entendimento.

Outra contribuição para a reflexão da performance como educação pode partir da teoria do fluxo. Embora as metodologias do repertório de uma pedagogia performativa, tais como processos auto etnográficos, painéis e escritas performativas sejam atrativas, penso que não são suficientes para um real engajamento. Uma importante realidade da escola é: os estudantes não estão interessados nos próprios processos de aprendizagem. As implicações do fluxo para a educação podem contribuir para essa questão central.

A teoria do fluxo busca entender o que caracteriza o prazer. Como e por que as pessoas realizam certas atividades pelo próprio prazer de fazer estas atividades? Por que escalar uma montanha? Jogar xadrez? Dançar? A resposta sugerida por Csikszentmihalyi

é “fluxo” - um estado holístico de total envolvimento que mescla ação e consciência através do estreitamento do campo de estímulos (como uma “superconcentração”), possibilitando o “pleno esquecimento de si”, no sentido do ego ou das preocupações do dia-a-dia (CSIKSZENTMIHALYI, 1975).

Para Csikszentmihalyi, o fluxo só pode ser alcançado através da motivação interior. A motivação intrínseca não depende de recompensas extrínsecas ao indivíduo; não depende da nota, da classificação, do status ou do ganho financeiro, estando prioritariamente interessada em realizar uma meta interiormente estabelecida. No artigo *Thoughts about Education* (2007), “Pensamentos sobre Educação”, Csikszentmihalyi critica o modelo de abstração do conhecimento e propõe dois pontos principais para se pensar o fluxo na escola: 1) Desenvolver a motivação intrínseca com recompensas interiores; 2) Tornar a aprendizagem divertida.

A meu ver os dois aspectos podem ser desenvolvidos através da perspectiva da educação como performance. Deslocar a premiação da nota, a classificação e o bom comportamento para o desenvolvimento do sujeito envolve a construção de um novo sistema de valores educacionais. A valorização do corpo anda junto das memórias que o corpo carrega, como as cargas emocionais investigadas por Hamera e como as impressões das normas sociais e culturais apontadas por Pineau. A necessidade de tornar a aprendizagem divertida esbarra na relação entre a comédia e a educação refletida por Sabatini. Para Csikszentmihalyi a abstração das coisas é aquilo que as tornam realmente chatas e o desafio é aprender com *as mãos na massa*, onde a abordagem da performance na educação oferece um *locus* privilegiado.

Tal como a performance centraliza-se no corpo, o fluxo focaliza o prazer. Encontrar o prazer na aprendizagem parece ser a grande contribuição do fluxo para a educação. E o prazer, como acontece com o jogo, a comédia e a educação, não está necessariamente relacionado com um estado de felicidade permanente. Algumas vezes, existe prazer em realizar tarefas difíceis e desgastantes, pelo simples prazer de realizá-las. Existindo a preponderância do prazer na escola, possivelmente, a aprendizagem possa ser levada mais a sério. Assim, as implicações do fluxo para a educação podem contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia performativa que tendo o corpo no centro do processo possa abrir espaço para o prazer e a responsabilização do sujeito pela sua própria aprendizagem.

Até março de 2020 todos esses estudos serviriam de base para uma experiência metodológica na escola. Com o advento da pandemia surgiu um impasse que trouxe novos

rumos para esta tese. A pesquisa-ação na escola foi eclipsada pela incerteza das condições de um futuro imediato. *Como seria a escola pós-pandemia?*

Diversos dispositivos reflexivos foram construídos nesta pesquisa através do enfrentamento da provocação da performance na educação agora *pandemizada*. Desta forma, a pandemia inevitavelmente entrou nesta pesquisa, trazendo a necessidade de contextualizar suas complexidades. O pensamento filosófico contemporâneo sobre a experiência pandêmica contribuiu para a reflexão sobre as questões que emergiram, melhor localizando uma problematização sobre o corpo na educação em pandemia.

### 3.6) Filosofia Pandêmica

No tocante à perspectiva filosófica sobre a pandemia, diversos filósofos e filósofas se posicionaram inicialmente através de publicações entre fevereiro e março de 2020. Estes primeiros artigos publicados compuseram a primeira onda de choque da filosofia pandêmica e apesar das reflexões ainda se apresentarem prematuras são um registro histórico importante. Os posicionamentos filosóficos divergem e quando convergem destacam diferentes aspectos do cenário pandêmico.

O posicionamento inicial do filósofo italiano Giorgio Agamben, em especial, diferiu da maioria e foi duramente criticado, não obstante, o seu ponto de vista radical também abre espaço para algumas importantes reflexões. Agamben denuncia *A invenção de uma epidemia na Itália*, amparando-se nas declarações da CNR (*Consiglio Nazionale delle Ricerche*) ao afirmar que a doença seria como uma gripe normal e apenas 4% dos infectados necessitariam de cuidados intensivos.

Para Agamben, as medidas de emergência e o pânico gerado pela imprensa não se justificavam. Aponta dois fatores que podem explicar o que chamou de “comportamento desproporcional” (AGAMBEN, 2020, p.2): 1) Tendência crescente em utilizar o estado de exceção como paradigma normal do governo; 2) Necessidade real de estados de pânico coletivo.

Os dois fatores implicam numa crescente limitação da liberdade individual. Agamben sugere ainda que, da mesma forma que cada indivíduo pode ser visto como um terrorista em potencial, dando brecha para o tolhimento de liberdades, hoje, cada indivíduo é visto como um propagador em potencial. Assim, a noção de contágio torna-se central para o colossal cerceamento da liberdade.

Não obstante a estranheza causada por tal posicionamento chama atenção para alguns aspectos da pandemia que poderiam passar despercebidos. Talvez, o aspecto mais importante seja que a pandemia parece se encaixar perfeitamente numa agenda anteriormente estabelecida. Não é de modo algum uma surpresa o ensino à distância, o trabalho em casa, os aplicativos de relacionamento, compras, alimentação e por aí em diante. Tudo sendo realizado pelos aplicativos de celular. Já há algum tempo, não precisamos mais sair de casa e nem mesmo do sofá:

É difícil não pensar que a situação que criam seja exatamente aquela que os que nos governam vêm tratando de realizar repetidamente: que as universidades e escolas se fechem de uma vez por todas e que as aulas só aconteçam on-line, que deixemos de nos reunir e falar por razões políticas e culturais e somente intercambiemos mensagens digitais, que na medida do possível as máquinas substituam todo contato – todo contágio- entre os seres humanos. (AGAMBEN, 2020b, p.33).

É realmente curioso que a pandemia crie ambientes perfeitos para a implementação de mudanças já insinuadas há bastante tempo. Antes não parecia possível uma educação híbrida no Ensino Fundamental; pós-pandemia não apenas é possível, como também tornou-se a medida sancionada para estados de emergência. Diferente de Agamben, Jean Luc Nancy discorda que sejam os governos culpados pelo contínuo estado de exceção vigente, refletindo que a exceção se tornou a regra em um mundo acuado por uma interferência humana jamais vista. Assim, seria equivocado colocar em dúvida toda uma civilização. Segundo ele, o que existe é “uma espécie de exceção viral – biológica, informática, cultural – que nos pandemiza” (NANCY, 2020, p.30).

Se a tecnologia, assim como os modelos políticos e sociais contemporâneos estão comprometendo a vida no planeta, parece evidente que a civilização já está posta em dúvida por suas próprias ações. E, se os governos não são os culpados mas apenas os executores de uma exceção que se impõe, ao mesmo tempo, pouco fazem para reverter o quadro de degradação ambiental e social. Persistimos com as tecnologias e modelos nocivos a toda a vida planetária.

Para Slavoj Žižek, a pandemia do coronavírus é um golpe fatal no capitalismo e uma possibilidade de reinvenção do comunismo. Em seu otimismo, Žižek argumenta que, apesar da triste necessidade de uma catástrofe para repensarmos bases civilizatórias fundamentais, a atual crise é uma oportunidade para uma mudança de rumo emergente na humanidade. Pensar uma sociedade para além do Estado-Nação, “uma sociedade que se atualiza a si mesma nas formas de solidariedade e cooperação global” (ŽIŽEK, 2020, p.22).

Byung-Chul Han pensa o oposto disso, argumentando que “a Covid-19 vai deslocar o poder global para a Ásia. Visto sob esta luz, o vírus marca uma mudança de era” (HAN, 2020, p.6). Para Han, o modelo de controle estilo *Big Brother* implantado tenderá a ser copiado pelos outros países, visto que a China, o país mais populoso do mundo, foi quem melhor combateu o contágio. Vencer o vírus se tornou uma questão de poder global e controle total das massas. Como Agamben, Han também teme pela perda da liberdade individual.

Trata-se de um divisor de águas, demarcado não somente pelo vírus, mas também, como lembra Žižek, pelas diversas catástrofes que se anunciam no horizonte do aquecimento global. Para Žižek, seja qual for a catástrofe que enfrentemos, o pânico não é a resposta, mas sim uma eficiência na coordenação global. Desta forma, entidades globais como a OMS deveriam ganhar mais poderes executivos, ou seja, reais poderes.

A necessidade de uma coordenação mundial para enfrentar o que vem por aí está clara, mas dar poderes a entidades globais pode causar desconfiança. No caso da OMS, por exemplo, 70% de seu financiamento advêm do setor privado e seu maior financiador é o empresário Bill Gates. Subsidiada pelo capital privado como poderá responder pelos interesses de uma comunidade global? Não se trata aqui, como apontou Turkel (2020) de uma *teoria da conspiração* contra Gates e outros magnatas, mas sim o fato de que a OMS responde ao capital privado e, portanto, aos interesses privados e não globais.

Han destaca que o sucesso do modelo asiático de combate ao vírus está relacionado à vigilância digital, o *big data* que implica numa diferença de visão de liberdade individual entre Ocidente e Oriente. A China, em particular, tem livre acesso ao banco de dados de toda a telefonia e internet de todas as pessoas. E a população aceita, concorda e acha necessário que seja assim para que o governo possa protegê-la. Noções de privacidade, liberdades individuais e proteção de dados, tão caras ao Ocidente são entendidas de outras formas pela mentalidade autoritária dos asiáticos: “Quem atravessa no sinal vermelho, quem tem contato com críticos do regime e quem coloca comentários críticos nas redes sociais perde pontos. A vida, então, pode chegar a se tornar muito perigosa” (HAN, 2020, p.100).

Entretanto, como apontou Han, a vigilância digital asiática estava vencendo a guerra contra o vírus, enquanto países do Ocidente tomavam medidas desesperadas. Dado o sucesso do regime policial digital chinês, o perigo era que este fosse tomado como modelo para o combate global ao vírus. Han temia uma *biopolítica digital* que acompanha

a *psicopolítica digital* fossem implantadas como forma de controle absoluto em nível mundial.

Para Han não devemos minimizar o perigo representado pelo vírus, mas concorda com Agamben em seu posicionamento de que o pânico seja desproporcional. Han argumenta que não somente a vigilância digital garantiu o sucesso asiático, mas também e, talvez principalmente, o uso em massa de máscaras especiais de proteção ao vírus. Para Han, as máscaras seriam uma medida suficiente.

O pânico desproporcional parece o pânico do próprio sistema que está em crise desde muito antes da chegada do vírus. Muito provavelmente, o *crash* aconteceria de qualquer maneira. Melhor então culpar o vírus. Discordando de Žižek, Han não acredita numa revolução do vírus que nos levaria a uma sociedade mais próspera. Argumentou que o capitalismo se adaptaria e se tornaria ainda mais cruel. Hoje, mais de dois anos depois podemos afirmar que o mundo nunca esteve tão violento e cruel. A ingenuidade de Žižek é também a inocência da grande massa de pessoas que pensou que a experiência pandêmica tornaria o mundo um lugar melhor. Penso que a melhoria das condições de vida só seria possível através de profundas reflexões sobre o que realmente foi vivido e o que realmente podemos tirar de lição da *cruél pedagogia do vírus* como advertiu Boaventura de Souza Santos (2020).

Judith Butler aponta a rapidez com que a desigualdade radical, exploração capitalista, nacionalismo, supremacia branca, violência contra as mulheres, as pessoas *queer* e trans e, em geral, todas as formas de desigualdade se fortalecem nas zonas pandêmicas (BUTLER, 2020).

Diferente de outros pensadores, Butler não toma a mortalidade do vírus como democrática, capaz de infectar a pobres e ricos da mesma maneira. Para a filósofa, a desigualdade assegurará que os humanos discriminem por si mesmos quem vive e quem morre pelo vírus, ou seja, os pobres, os negros, os refugiados, as mulheres, LGBTs e todas as populações vulneráveis.

É Butler que através de sua sensibilidade nos descreve o quadro real do que Han observou como uma adaptação e intensificação da crueldade capitalista – o aprofundamento abissal das desigualdades sociais. A pandemia não pacificou o mundo, o que ela fez foi agravar radicalmente problemas até então já insustentáveis. Como veremos na segunda parte desta tese, a educação é o microcosmos de investigação social que leva a um enfrentamento direto com todas as questões pandêmicas.

Nos estudos apontados nesta filosofia pandêmica, pouco se abordou o corpo como uma questão central. Foi destacado o contágio, a perda das liberdades individuais, o aumento das desigualdades e do controle digital. E embora o corpo esteja no pano de fundo de todas essas questões, a discussão sobre o corpo não prepondera. Por sua vez, Franco “Bifo” Berardi traz o corpo para o centro da discussão ao argumentar que: “Pela primeira vez, a crise não provém de fatores financeiros e nem sequer de fatores estritamente econômicos, do jogo da oferta e da demanda. A crise provém do corpo” (BERARDI, 2020, p.43).

Para Berardi, estamos no umbral de um *tecnototalitarismo* que reparte, controla e distancia os corpos. Sua visão de pós-pandemia tem duas opções: mais solidão, agressividade e competitividade ou mais abraço, solidariedade social, contato e igualdade. A meu ver a escola tem um papel determinante nesta encruzilhada e por isso nunca foi tão crucial pensar a educação através do corpo.

A pandemia trouxe a experiência do mundo virtual como o único local seguro, totalmente desprovido de contato e, portanto, de contágio. Uma total ilusão de segurança e saúde. Evitar o *contágio físico* não exclui o *contágio virtual*. Como visto no primeiro capítulo o corpo é *bio-elétrico-magnético*, em contato com as excessivas ondas eletromagnéticas e de alta frequência como a 5G (comprovadamente deletérias às células) evidencia-se o adoecimento do corpo. Também o adoecimento provocado pelas telas e pelo corpo não estimulado que regride em suas funções.

As questões do corpo imperam. O corpo escancara sua fragilidade, efemeridade, transitoriedade e envelhecimento. Mas também sua necessidade de toque, afeto, presença, calor. Não apenas o medo da morte, mas também o medo da solidão, do desamparo, da fome e do frio estão aguçados e crescentes num mundo *pandemizado*.

Nunca foi tão importante olhar para o corpo, sua fisicalidade, seu emocional, seu mental e ampará-lo. O vírus chegou e encontrou um corpo fragilizado, estressado, sobrecarregado, já desejoso em desacelerar. Assim, a crise não provém do vírus, a *crise é do corpo*.

O *adeus ao corpo* anunciado por David Le Breton parece efetivar-se num mundo em pandemia. Adeus a qual corpo? Para Le Breton o corpo que se finda é o corpo vulnerável, imperfeito, marcado pelo pecado original de não ser impecável como a máquina. Em pandemia o corpo digital é o novo corpo possível e seguro.

Em conferência magna<sup>15</sup> em junho de 2022, Le Breton tece algumas reflexões sobre o corpo em pandemia ressaltando que as medidas sanitárias, embora necessárias, causam uma interrupção das interações sociais cujos danos são consideráveis. A pandemia radicalizou a vulnerabilidade do corpo e “o apagamento ritualizado do corpo em nossas sociedades se radicaliza mais ainda (...) o mundo inteiro entrou numa fase de liminaridade (...) não sabemos mais nos comportar em nossas conexões com o outro” (LE BRETON, 2020).

De acordo com Le Breton, tal imprevisibilidade do gesto para com o outro é sem precedentes na história, onde a suspensão cria uma interminável fase de iniciação sem quaisquer instruções a seguir. A perda das referências implica também na perda dos mecanismos de regulação de civilidade nas sociedades.

Quando os rituais de contato se desfazem tentamos ritualizar essas circunstâncias inabituais (...). Se em condições normais os contatos físicos são orientados no sentido de evitá-los, os apertos de mãos, por exemplo, são momentos de exceção que controlam a civilidade (...) a recusa do contato causa uma maior hostilidade. Nossas trocas diárias são prejudicadas pelo uso da máscara que padroniza os rostos, tornando-os anônimos, desfigurando o vínculo social. Essa ocultação do rosto aumenta a disputa social e a fragmentação de nossas sociedades. Por trás das máscaras perdemos nossas singularidades, mas também uma parte do prazer de olhar para os outros (...). Embora legítimo o uso das máscaras em tempos de coronavírus prejudica as interações sociais e priva das reações dos rostos dos outros, o preço a pagar é considerável (...) sem rosto qualquer um, sem dúvida, pode fazer qualquer coisa, a confiança será abalada, o indivíduo mascarado se torna invisível (...). O mundo sem rosto, diluído numa multiplicidade de máscaras seria um mundo sem culpados, mas também sem pessoas. (LE BRETON, 2022).

As reflexões de Le Breton apontam para um aumento da hostilidade resultante da negação do contato e, portanto, da falta de regulação das interações sociais. De todas as medidas o uso da máscara seria a causa de maior perturbação, uma vez que aumenta as disputas sociais e fragmentação das sociedades. A confiança em relação ao outro se abala. Le Breton argumenta que o vínculo social se torna possível devido a identificação do rosto, pois suas reações responsabilizam as pessoas por seus atos e pensamentos.

Desta forma, a suspensão das exigências morais possibilitada pelo ocultamento facilitará a opressão das relações de poder, o assédio e a incivilidade. De fato, o preço a pagar parece considerável. “A crise sanitária nos lembra do preço das coisas sem preço,

---

<sup>15</sup> *Metamorfose social do rosto e do corpo em tempo de pandemia: Conferência com Le Breton*. Conferência magna realizada em 15 de junho do ano de 2022 no 12º Seminário de Sociologia Política da UFPR. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VOayKx8s-x0>. Acesso: 10/07/2022.

essas atividades sem importância do cotidiano (...). Nunca se esqueça de que você está vivo” (LE BRETON, 2020).

Ao finalizar sua conferência com um apelo ao não esquecimento da vida, Le Breton lembra que viver é ser corpo em interação com o mundo, um corpo sem contato está, ainda que provisoriamente, *morto*. O apagamento do corpo em curso nas sociedades contemporâneas encontra sua radicalização na experiência pandêmica, escancarando a necessidade e centralidade do corpo nos processos sociais, os quais na sua impossibilidade também não se realizam ou se deformam.

### 3.7) Pesquisa Pandêmica

Os estudos desenvolvidos ao início desta tese sobre a abordagem da performance na educação estavam fundamentados numa realidade que ficou no passado, durante um período anômalo e liminar da história. A normalidade poderá ser em algum momento recuperada? O que sabemos é que ainda se vive a finalização do processo pandêmico, suas consequências, sequelas e mazelas.

Em março de 2020 os acontecimentos pandêmicos implicaram numa nova condição paradoxal na pesquisa, pois o trabalho reflexivo perdeu suas bases na realidade. Desta forma, foi necessário fazer o enfrentamento do que se pensa na pesquisa em relação à realidade imediata que vivemos. Para tanto, foi necessário contextualizar a pandemia, pensando suas relações e implicações, bem como e, fundamentalmente, criar dispositivos reflexivos para a efetivação desta pesquisa que se tornou pandêmica.

Num primeiro momento a incerteza reinante no período pandêmico fez parecer inoperante projetar uma pesquisa-ação na escola. Entretanto, o meu orientador, Marcos Hill, chamou atenção para o fato de que a impossibilidade da pesquisa-ação naquele momento não implicava que não se poderia pensar sobre sua realização, sugerindo que se fizesse o exercício reflexivo de uma pesquisa-ação no campo do ideal.

Essa alternativa regatou a importância da prática que estava em potencial nesta pesquisa a qual se daria através da interação na escola. Evidentemente, uma construção no campo do ideal não seria capaz de substituir a riqueza que teria sido a pesquisa-ação, mas considerando os tempos pandêmicos poderia servir à reflexão sobre as questões emergentes.

Para viabilizar a reflexão sobre a ação no campo do ideal, Hill também sugeriu que se fizesse uma comparação entre a ação idealizada em contexto de pré-pandemia e outra ação idealizada em contexto de pandemia. Realizados estes exercícios reflexivos os resultados diriam sobre as implicações em tempos pandêmicos de se pensar a educação através do corpo.

Este dispositivo inicial serviu de mola propulsora para a criação de outras estratégias metodológicas. O primeiro processo reflexivo foi o desenvolvimento da noção *performance é corpo*, como um constructo conceitual para enfatizar a centralidade do corpo na performance e também sua grande provocação na educação que reside, justamente, na problematização do corpo. Assim, não era uma questão de problematizar uma ação idealizada antes e depois da pandemia, mas sim refletir sobre o corpo na educação nesse processo pandêmico.

*A crise é do corpo*, trata-se de uma segunda noção que serve para enfatizar que a grande questão que se impõe no processo pandêmico é o corpo. Desta forma temos uma convergência, ao mesmo tempo em que a abordagem da performance na educação irá problematizar o corpo, a pandemia radicaliza as questões *do corpo* e isso se evidencia sobremaneira na educação. As antigas questões advindas do tradicional formato escolar de confinamento na *carteira* se radicalizam numa nova experiência de confinamento na *tela*.

Tornou-se evidente que seria necessário acessar os olhares de dentro da educação em situação pandêmica e dialogar com o olhar privilegiadamente distanciado desta pesquisa. A primeira metodologia criada neste sentido foi o questionário. A aplicação do questionário piloto revelou que nem na melhor das hipóteses as pessoas estão com paciência e disposição para responder a questionários, ainda mais se forem questões abertas. Por outro lado, o piloto revelou que o roteiro proposto era potente.

Chegou-se, então, à metodologia que realizou a performance desta pesquisa – as entrevistas com os professores do ensino emergencial remoto. A entrevista resolveu o problema da potencialidade prática impossibilitada pela situação pandêmica, colocando os professores como protagonistas da problematização do corpo na educação em pandemia. A segunda parte desta tese trata do processo das entrevistas e a construção coletiva que se efetivou através desta experiência metodológica.

Para refletir sobre o corpo na educação em pandemia foi necessário também considerar o próprio contexto pandêmico. A pandemia possibilitou a experiência mundial de profundas mudanças em todos os aspectos da vida, através das medidas emergenciais

recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de isolamento e distanciamento social, utilização de máscaras, suspensão de aulas e de todos os setores não essenciais, como as formas mais eficientes de combate a um vírus recém-descoberto.

Ao início acreditava-se que a pandemia iria durar um mês e ninguém esperava que as aulas presenciais seriam retomadas apenas em 2022, dois anos após a eclosão da pandemia no Brasil, em março de 2020. Foram dois anos de experiência de ensino remoto. As radicais mudanças de comportamento vivenciadas impuseram os maiores enfrentamentos a esta pesquisa. Como seria a escola pós-pandemia? Quais sequelas ficariam desta experiência?

O momento de radical incerteza e insegurança que foi experimentado mundialmente, por um lado, causou pânico coletivo frente ao desconhecido, mas por outro lado convidou a um profundo reexame, desde a singularidade de nossas vidas às bases civilizatórias frente a um mundo “pandemizado” e que nos “pandemiza” (NANCY, 2020, p.1).

Antes já era difícil mediar uma investigação corporal de si e do outro, estimular a criação, a crítica e a reflexão. E nem precisamos ir tão longe, o simples e cultural ato de se fazer uma roda já é um desafio para os corpos escolarizados, sedentarizados, que não suportam o suor da mão do outro, nem mesmo o da sua própria mão. O cheiro do corpo, o chulé, o suor, o sebo de células mortas, mucos, gases e excrementos, tudo recorda a presença insuportável do corpo num mundo higienizado.

A dança, o teatro, a performance, a arte em geral e também outras áreas do conhecimento como a educação física que, de uma forma ou de outra, lidam com a investigação do corpo, enfrentam a luta diária com as gigantescas obstruções impostas, construídas e naturalizadas de vergonha, culpa, medo, preconceitos, repressão sexual e tudo o mais que intoxica o corpo.

Evidentemente, poder-se-ia ter considerado que tudo passaria como um pesadelo e em certo momento, a médio ou a longo prazo, a normalidade seria recuperada. Entretanto, já na véspera dos acontecimentos parecia evidente que na melhor das hipóteses as pessoas, e dentre elas especialmente crianças e jovens, de qualquer forma, já estariam traumatizadas e as sequelas poderiam ser avaliadas no processo de retorno às aulas presenciais. O momento de total incerteza nos colocou também diante de uma grande oportunidade de reflexão.

Como vamos partir do corpo se o corpo não está mais presente? Evidentemente, existem os corpos dos alunos por detrás das telas e a eles pode ser sugerido que façam

uma investigação de si e até mesmo do outro, dos outros corpos familiares que habitam a casa. Entretanto, por mais eficientes que possam ser as atividades propostas, o fato, indubitável, é que sem a presença do corpo e do espaço de interação entre corpos, que é o espaço criado por pessoas comprometidas com a experiência educacional, perde-se a fonte de vitalidade do processo de ensino-aprendizagem.

É através da interação dos corpos na escola que a performance educacional acontece. Seja na sala, no pátio ou na rua, a performance acontece no encontro entre os sujeitos do processo educacional. Retirado esse encontro é difícil pensar o que resta da performance e, principalmente, do corpo. Obviamente existe o encontro na sala virtual, resta saber se poderia ser o virtual um espaço energizado o suficiente para promover a performance educacional.

Seria o virtual uma outra forma de aprender? Naturalmente a tecnologia oferece ferramentas educativas importantes, entretanto, torna-se nociva ao pretender ocupar o centro do processo educacional. Mesmo um dito *modelo de ensino*. Para Goffman, “o mundo, na verdade, é uma reunião” (GOFFMAN, 2002, p.41). A performance acontece, justamente, no encontro e na interação que caracterizam a reunião dos corpos. Sem a presença do corpo há reunião? Para Goffman, isso certamente não seria possível, mas em sua época a Internet era ficção científica e hoje é o meio de reunião normatizado num mundo em pandemia.

Portanto, há reunião sem a presença física do corpo, mas que tipo de reunião é esta? Que tipo de corpo é produzido no meio virtual? Certamente um tipo de corpo totalmente mediado pela tecnologia. Cabe nos perguntar se a performance ainda seria do corpo ou passaria a ser da tecnologia?

As entrevistas com os professores do ensino remoto emergencial fecharam com chave de ouro todo o percurso teórico e também pandêmico enfrentado por esta pesquisa. A problematização do corpo na educação em pandemia a partir dos olhares dos professores na linha de frente do ensino remoto trouxe a riqueza de reflexões tecidas na segunda parte desta tese. Os estudos sobre corpo, performance e educação como performance, bem como sobre o momento pandêmico, são pano de fundo do processo de criação do roteiro da entrevista. É na metodologia da entrevista que esta pesquisa realiza sua performance.

**PARTE II**  
**ENTREVISTAS COM PROFESSORES**  
**DO ENSINO EMERGENCIAL REMOTO**

## CAPÍTULO 4

### ENTREVISTAS COM PROFESSORES DO ENSINO EMERGENCIAL REMOTO

#### 4.1) Educação em Pandemia

Na América Latina ocorreu uma intensa produção através de um amplo leque de pesquisas sob os mais diferentes enfoques. Muitas dessas pesquisas têm buscado uma visão esperançosa, considerando que a pandemia ao mesmo tempo em que radicaliza as injustiças sociais pode abrir oportunidades de mudanças positivas através do imenso campo de experimentação que se abriu em tempos pandêmicos.

Foi de particular importância para as pesquisas em educação a publicação em abril de 2020 da obra, *A cruel pedagogia do vírus* (2020), do professor português Boaventura de Souza Santos. Nestas reflexões preliminares, no começo da pandemia, Santos parte da seguinte questão: *Que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus?* Destaca a *normalidade da exceção*, a *elasticidade do social*, a *fragilidade do humano*, os *fins não justificam os meios*, a *guerra de que é feita a paz* e a *sociologia das ausências*.

A noção sociológica de que as crises promovem mudanças ao gerar necessidade de soluções é problematizada por Santos ao argumentar que, desde 1980 vem sendo

instaurado um estado de crise perene como consequência do modelo neoliberal. A normalidade da exceção é a manutenção de um cenário de crise permanente:

O objectivo da crise permanente é não ser resolvida. Mas qual é o objectivo deste objectivo? Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. Assim temos vivido nos últimos quarenta anos. Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade. (SANTOS, 2020, p.6)

Uma crise sem precedentes dentro de uma crise permanente instaurada. O que pode resultar disso? Para Santos, um dos resultados é a *elasticidade social*, ao impor mudanças drásticas e imediatas a pandemia coloca em prática soluções que pareciam impossíveis. O que fica claro é que quando há interesse das instituições até mesmo drásticas e repentinas mudanças são possíveis. Se o medo do coronavírus foi capaz de mudar completamente a vida das pessoas, por que o medo da catástrofe climática e ecológica eminente não é capaz de fazê-lo?

Porque não há interesse. Ao que tudo indica o objetivo não é reverter a extinção dos ecossistemas, mas sim lucrar ao máximo através das catástrofes que se anunciam no horizonte das mudanças climáticas. Depois da experiência pandêmica sabemos quais medidas serão tomadas em estados emergenciais, abrindo também um privilegiado espaço de reflexão sobre os efeitos destas medidas.

A consciência da *fragilidade do humano*, terceiro ponto destacado por Santos, propicia o exercício da solidariedade e uma espécie de comunhão planetária, mas todos *sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados*. O quarto ponto, os *fins não justificam os meios*, sugere que medidas autoritárias de controle não se justificam. Assim como as pessoas respondem ao autoritarismo, também podem responder à criatividade e mútua cooperação.

O quinto ponto, *a guerra de que é feita a paz*, recorda que para além do coronavírus existe a guerra comercial entre EUA e China, da qual a pandemia se torna palco. Por fim, o último ponto destaca a *sociologia das ausências*, como o enorme crescimento dos grupos excluídos e em estado de vulnerabilidade no mundo. O que a pandemia trouxe foi um aumento drástico da miséria, não devido ao vírus mas sim aos interesses neoliberais.

“A invisibilidade decorre de um sentido comum inculcado nos seres humanos pela educação e pela doutrinação permanentes” (Santos, 2022, p.15). Esse sentido comum é a naturalização das desigualdades através do domínio da tríade capitalismo-colonialismo-patriarcado. E a escola, como todos sabemos é lócus privilegiado de

reprodução e manutenção destas desigualdades. O tradicional formato escolar garante através da castração do corpo, o que Foucault chamou de *corpo dócil* aos interesses financeiros.

No campo da educação, algumas pesquisas trouxeram uma visão otimista e esperançosa de transformação, o sofrimento que nos mobiliza às mudanças (HERMANN, 2020) e a conscientização da vulnerabilidade do corpo (MARCOS, 2020). Outros estudos escancaram a necropolítica (DUARTE; CÉSAR, 2020) instaurada pelo governo Bolsonaro e o séquito bolsonarista.

Cury (2020) traz dados alarmantes da educação brasileira em pandemia, desde o despreparo para lidar com o ensino remoto à fome que assola as crianças sem merenda, o impacto foi a invasão das escolas nas casas:

Uma casa já invadida pelo trabalho e por um novo protocolo de segurança. Ainda tem espaço para as pessoas? Para o repouso? O contexto ímpar que vivemos é de tal extrema complexidade, exatamente, por borrar fronteiras até então muito precisas. Veiga-Neto sugere chamar tal complexidade de “sindemia covidica” (Veiga-Neto, 2020, p.2). Sindemia indica que no mundo contemporâneo altamente tecnológico uma pandemia ocasiona efeitos colaterais tão grandes ou maiores do que aqueles causados pelo vírus em si. Um mergulho no caos (VILLEGAS, 2021, p.11).

Como no caso desta tese, outras pesquisas também têm buscado nos relatos das experiências com o ensino remoto pistas para suas investigações. Carvalho (2020) parte da narrativa da experiência escolar de um adolescente, cuja crítica sobre a:

Ausência de significado das atividades que lhe haviam sido propostas (...) pode ser interpretada como uma interrogação que condensa a perplexidade de toda uma geração: afinal, em face das condições concretas que vivemos, a experiência escolar ainda tem algum sentido? (CARVALHO, 2020, p.8).

A ausência de significado reflete a ausência do corpo, pois é através do corpo que damos sentido às experiências compartilhadas. É por meio do corpo em movimento e interação que damos sentido ao mundo. O corpo preso na carteira ainda tem seus momentos de contato e liberdade, prazer e criatividade. Já o corpo na *tela* é apenas uma mediação tecnológica do que seria a presença do corpo, uma presença insubstituível e, é sempre bom ter em mente, *fundamental* para dar sentido a experiência escolar.

(...) E se os recursos tecnológicos passarem, de forma mais ampla, a fazer parte do cotidiano das escolas, jamais substituirão a relação pedagógica, fundada numa efetiva interação presencial, bem como na partilha e desenvolvimento de valores, atitudes e competências socioemocionais. (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020, p.8)

Charczuk (2020) problematiza o que chama de *falsa dicotomia* entre ensino presencial e remoto, argumentando que não é a modalidade de ensino “seja ele presencial

ou a distância, ou remoto – que garante à proposta didático-pedagógica o efeito de troca, relação e construção de aprendizagens, mas, sim, os modelos teóricos conceituais que sustentam tais formas” (CHARCZUK, 2020, p.4).

Este é um ponto de vista bastante coerente. Charczuk trabalhou através da perspectiva psicanalítica com relatos pessoais de professores, pais e alunos, com o objetivo de pensar a educação no modelo remoto. Para Charczuk, por seu caráter emergencial o ensino remoto não pode ser considerado uma modalidade de ensino, mas sim uma *ação pedagógica*. Efetiva-se na simples transposição das atividades planejadas para o presencial ao contexto virtual, uma vez que não dispõe de modelos teóricos subjacentes. É exatamente por essa razão que ensino à distância (EaD) é diferente do ensino emergencial remoto.

A perspectiva de Charczuk é a de que a eficiência de certo modelo está diretamente relacionada aos modelos teóricos que lhe sustentam. Evidentemente, a falta de acesso à tecnologia garante a ineficiência tanto do EaD quanto do remoto, entretanto, Charczuk chama atenção para o fato de que também a escassez de modelos teóricos contribui para esta ineficiência. Desta forma, não seria uma questão da falta da presença física, mas sim da falta de procedimentos adequados e embasados capazes de sustentar o remoto como uma modalidade de ensino (VILLEGAS, 2021, p.12).

Esta é uma perspectiva bastante lúcida e poderíamos facilmente pensar que tais modelos estão em processo de construção e que junto à inclusão digital logo irão garantir uma maior eficiência ao modelo remoto. Entretanto, tal perspectiva por melhor intencionada está sugerindo que o ensino remoto pode vir a ser uma modalidade de ensino pensada para momentos históricos emergenciais.

Não obstante, como nos chama atenção a *cruel pedagogia do vírus* já vivemos numa crise permanente e tudo indica que estamos para entrar num estado de exceção permanente. Corremos o sério risco de que tais momentos emergenciais se tornem, de fato, o novo normal. Mesmo o EaD tem encontros presenciais, ou seja, o ensino superior pode até ser a distância, mas tem que ter o mínimo de presença física.

Mesmo que tais modelos sejam pensados e resultem na eficiência da *modalidade*, no ensino remoto “a experiência escolar ainda tem algum sentido?” (Carvalho, 2020, p.8). Considerando que as tecnologias são incapazes de substituir a relação pedagógica, “fundada numa efetiva interação presencial, bem como na partilha e desenvolvimento de valores, atitudes e competências socioemocionais” (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020, p.8) pode-se perguntar sem medo: A educação pode ser remota?

Poderíamos pensar que esta é a única alternativa frente aos estados emergenciais e isso justificaria sua existência, aplicação e desenvolvimento. Entretanto, como

argumentou Santos (2020), resoluções autoritárias desconsideram completamente toda a capacidade criativa humana. Será o remoto o único caminho possível em estados de emergência? Não poderíamos também abolir o tradicional formato escolar e transformar a escola num ambiente aberto, interativo e saudável? Se é possível confinar as pessoas dentro de casa porque isso não pode ser viável?

Não é de se espantar que foi possível e, relativamente, fácil as atividades presenciais terem sido simplesmente transferidas para o modo remoto. A abstração do conhecimento é por definição uma relação com dados codificados e não com as coisas do mundo real. No remoto essa relação apenas se radicaliza. O que parece salvar a escola da exaustiva chatice em se abstrair as coisas para poder conhecê-las é o que a escola tem de real, o convívio dos corpos.

TürckeI (2020) parece bastante cético sobre as questões levantadas pela filosofia pandêmica, entretanto, está bastante convencido de que a grande incerteza reside, justamente, sobre o ensino. A ideia de que a digitalização das escolas já teria nos livrado do problema não leva em consideração que a educação precisa das interações e relações: “Os monitores são os principais redutores da educação a dados e informações. (...) é uma medida emergencial que não consegue transmitir muito, sendo ainda bem mais extenuante do que os encontros presenciais” (TürckeI, 2020, p.5).

Em sua conclusão TürckeI expõe suas preocupações em relação à ascensão, centralidade, domínio e controle da tecnologia em todos os aspectos da vida pós-pandemia:

Os governos sugerem que depois do corona tudo será como antes. É claro. É importante assegurar o pleno restabelecimento de todos os direitos fundamentais. E estar alerta contra a indústria de TI. Ela é a vencedora da crise e vai insistir que seus remédios emergenciais, que superaram a lacuna durante o confinamento, se tornem novos padrões, e que consultas, seminários, psicoterapias, teatro e shows migrem em série para a rede. Furtivamente, fará desaparecer toda uma dimensão da realidade, que todos afirmam ser insubstituível. A não ser que haja resistência (TÜRCKEI, 2020, p.6).

Estaremos na eminência da digitalização da escola e de todos os setores da vida? É possível resistir? É possível não permitir que o corpo e seus afetos sejam esquecidos? O dilema da educação é central para aderência ou resistência a uma vida completamente digitalizada, cuja pandemia que vivemos nos proporciona experimentar. Se a escola normatizar a vida digitalizada, possivelmente, veremos emergir uma nova geração que desconhecerá valores que hoje são imprescindíveis.

Para finalizar esta revisão bibliográfica sobre educação e pandemia foi necessário trazer os estudos mais recentes, posteriores à passagem do ensino remoto e inseridos no

processo de retorno às aulas presenciais. O livro argentino *¿Qué escuela para la postpandemia?* (2022), organizado por Avendaño e Copertari, traz em suas interrogações reflexões que em muitos aspectos dialogam com os exercícios reflexivos propostos nesta tese. Muitas interrogações de pesquisas foram levantadas frutificando em propostas e ideias que provocam e problematizam o velho formato escolar.

O texto de Guerra, *Uma tela não é uma escola* (2020), faz uma ode à dimensão socializadora da escola, argumentando que o virtual não é capaz de promover e, portanto, ensinar a convivência. Sem o contato não há intensidade nas relações que se tornam superficiais, vultos embaçados do que poderíamos chamar de comunicação e encontro. Para Guerra, as lições trazidas pelo coronavírus são advertências para a situação duvidosa da escola, cujo desafio exige a invenção de novas formas de aprendizagem e desenvolvimento antes não experimentadas.

Uma tela não pode ser uma escola porque são necessários os rituais performativos para a realização da performance educacional como observou o educador crítico Peter MacLaren. Como visto no terceiro capítulo desta tese MacLaren chamou de rituais performativos a chegada e saída dos atores escolares, suas rotinas de aulas e lazer compartilhados, os quais são centrais no processo educacional.

Em sua análise ele sugere a observação dos estados corporais para uma compreensão de como a escola pode favorecer uma alta energia em prol da abertura para a aprendizagem. Como exemplo cita a observação dos diferentes estados corporais dos jovens quando estão em casa, quando saem na rua, quando chegam na escola, quando estão na escola e quando saem e vão se encontrar na rua. MacLaren notou que o aumento de energia corporal era notável nos jovens se encontrando na rua. Desta forma, os estados corporais de alta energia estão relacionados a estados de prazer, liberdade, encontro, comunicação e convivência.

Guerra (2022) chama atenção para as rotinas escolares como processos educativos socializadores que ensinam convivência. E a partir da convivência é que se torna possível o diálogo e busca de harmonia para as tensões e conflitos que se produzem no contato entre as diferenças e diversidades. No virtual os conflitos desaparecem e com eles toda a rica rede de emoções, pensamentos e experiências que são a base do desenvolvimento e, portanto, da aprendizagem.

Desta forma, para Guerra, o que a pandemia pode ensinar é uma revalorização da convivência, comunicação e encontro que tem lugar na escola. A baixa energia corporal tão evidente no confinamento pandêmico nos lembra que o aluno confinado em sua

carteira também apresenta um estado corporal deprimido e que o engajamento deste aluno está diretamente relacionado ao seu estado corporal.

Devemos estar atentos às advertências de Guerra, para que o retorno possa ser à uma escola melhor, que valoriza as pessoas e o desenvolvimento humano, e não índices em estatísticas na selvageria capitalista. Que a performance do resultado possa dar lugar à performance do corpo.

Como Guerra, Isabelino Siede (2022) entende que os graves acontecimentos pandêmicos podem favorecer a transformação da escola de um lugar tradicionalmente coercitivo para um ambiente de cooperação e de livre participação. Pensa uma educação para a cidadania, que esteja preocupada com a articulação entre autonomia e cuidado, a inclusão da solidariedade como valor da vida social e a tensão entre as identidades particulares e interesses da espécie.

Estes já são pré-requisitos de uma educação libertária que há tantas décadas vem ensinando autonomia, inclusão, crítica e engajamento político. No entanto, a escola persiste no módulo das instituições de confinamento, como em Foucault uma instituição assentada sob a vigilância e punição. Se a experiência pandêmica pode oferecer uma oportunidade de real transformação, penso que ela só será possível através da conscientização da eminência do colapso e necessidade de esforços conjuntos.

Catalina Opanzo (2022) também pensa no pós-pandemia como oportunidade de transformação da escola a partir da problematização da gramática escolar. O pensamento de Opanzo vai de encontro às reflexões desta tese ao argumentar que o problema do desengajamento educacional não é, de forma alguma, fruto da pandemia, mas trata-se da exposição radical de um antigo problema. Para Opanzo não se trata de recuperar o normal, mas desestabilizar esse *normal*.

Opanzo sugere partir da reconstrução dos vínculos e das trajetórias de aprendizagem reais em tempos de crise. Propõe processos educativos baseados na singularidade, reconstruindo a gramática e os limites do espaço escolar. A educação para a cidadania de Siede e *a tela não é uma escola* de Guerra alcançam em Opanzo não somente o cuidado com o outro, mas o cuidado com a singularidade da trajetória de aprendizagem do outro. Cada pessoa, seja bebê, criança, jovem, adulto ou idoso tem seu tempo próprio de aprendizagem.

O tempo próprio de aprendizagem de cada um, ao invés das massificadas e rígidas estruturas de divisão por faixas etárias e simplesmente passar de ano. Fazer exercícios e

tirar notas boas não garantem aprendizagem e, definitivamente, não promovem experiência. O mundo abstrato é por definição *abstrato*.

A tradição de abstrair as coisas para conhecê-las gerou seres que têm muita informação (quando têm) e que carecem de experiência. Como colocado por Pineau (2010) é o conhecimento geral e universal *versus* o conhecimento singular do corpo e por meio do corpo. E o corpo é efêmero e transitório. Como argumentou LeBreton (1999), o corpo imperfeito é um problema a ser resolvido pela tecnocracia que visa a impecabilidade da máquina.

Muitas pesquisas do campo da educação brasileira têm focado suas reflexões nas desigualdades sociais radicalizadas pela pandemia e como isso afeta a escola. A pandemia vem escancarar todas as abissais desigualdades sociais das sociedades contemporâneas. Os velhos problemas não são da escola e poder-se-ia dizer que a escola é um mero reflexo das questões sociais geradas por um capitalismo e neoliberalismo insanos e cruéis. No Brasil, as questões sociais são ainda mais cruéis sob a vigência de uma necropolítica acéfala.

Observam-se pesquisas construindo uma *teorização da resistência* (FINCO; SOUZA; IZIDRO DOS ANJOS, 2022), pautada na resistência contra a colonialidade do poder no desenvolvimento infantil. Também em relação aos grupos mais afetados pela verticalização da desigualdade, como as mulheres negras, propondo uma metodologia de descolonização do *corpo-território* e a defesa de uma *pedagogia macunaímica* (FARIA; SILVA, 2022).

Do ponto de vista desta presente pesquisa sobre a abordagem da performance na educação, que problematiza o corpo como ponto de partida conceitual e meio de aprendizagem, o interesse é questionar o tradicional formato escolar. O formato escolar não é mero reflexo das desigualdades sociais, ele é em si mesmo um dos principais mecanismos de manutenção e aprofundamento destas desigualdades. Não é por acaso que persiste através do tempo.

Para problematizar a questão do corpo na educação em complexos tempos pandêmicos várias estratégias de pesquisa foram pensadas culminando na realização das entrevistas com professores do ensino remoto emergencial. A entrevista veio completar o longo processo reflexivo realizando a performance desta pesquisa pandêmica.

## 4.2) Professores<sup>16</sup> Participantes

Figura 22: Professor participante da pesquisa



FONTE: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

Figura 23: Professora participante da pesquisa



FONTE: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

---

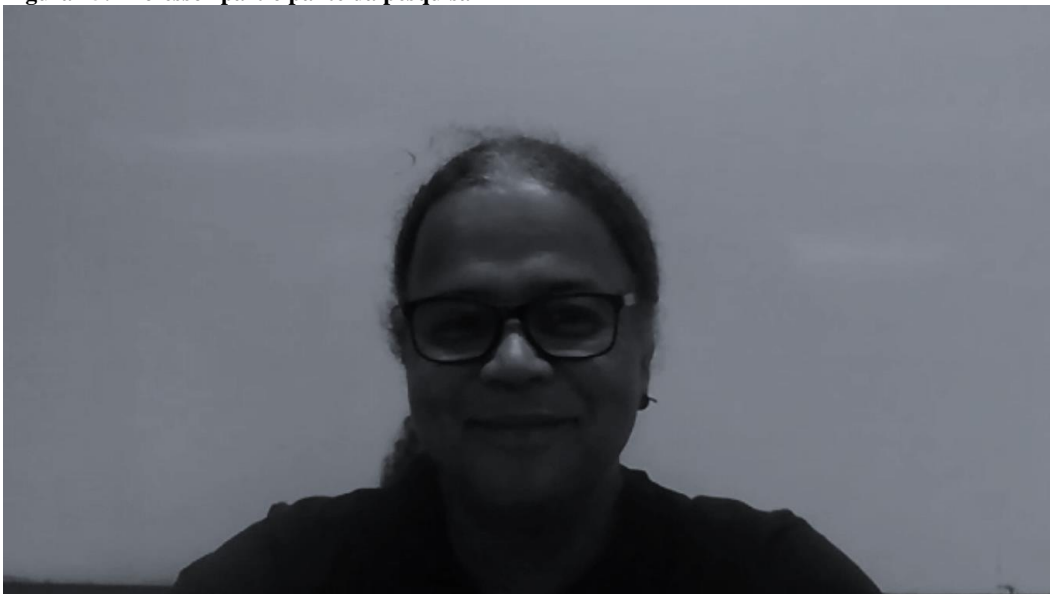
<sup>16</sup> As imagens dos professores participantes desta pesquisa não possuem identificação em legenda na imagem. Não foram mencionados nomes e os professores são citados conforme indicação de referência. Todos os professores autorizaram o uso de vídeo, imagem, voz e texto para fins de pesquisa e educação.

**Figura 24: Professor participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2022 (retorno), acervo pessoal da autora.

**Figura 25: Professor participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2022 (retorno), acervo pessoal da autora.

**Figura 26: Professora participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2022 (retorno), acervo pessoal da autora.

**Figura 27: Professor participante da pesquisa**



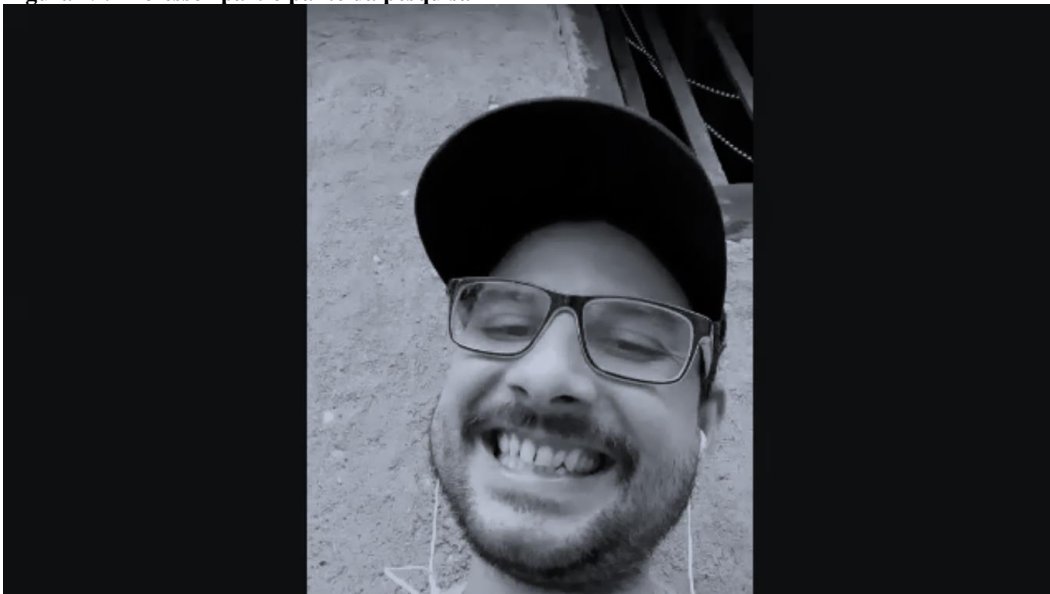
**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2022 (retorno), acervo pessoal da autora.

**Figura 28: Professora participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

**Figura 29: Professor participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

**Figura 30: Professora participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

**Figura 31: Professora participante da pesquisa**



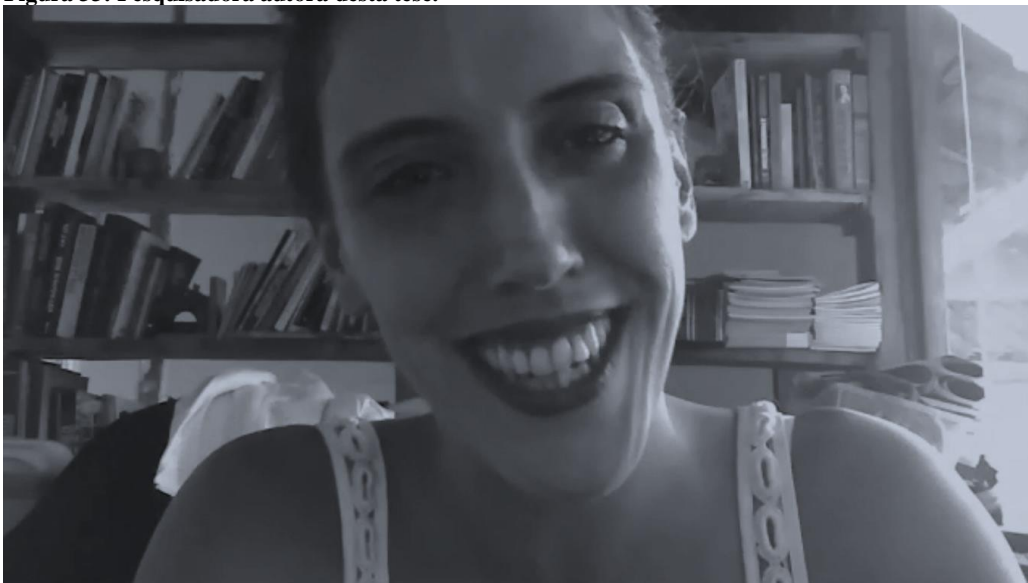
**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

**Figura 32: Professor participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

**Figura 33: Pesquisadora autora desta tese.**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

Foram realizadas onze entrevistas<sup>17</sup> com professores de diversos contextos de ensino e de distintas áreas do conhecimento. Participaram professores da rede estadual e municipal, professores universitários e também professores do ensino informal (academia de dança e projetos pedagógicos).

As localidades abrangeram diversos municípios do estado de Minas Gerais, com a exceção de um professor que leciona em Natal, no estado do Rio Grande do Norte. A intenção foi estar completamente aberta para conversar com qualquer instância de ensino que estivesse passando pela experiência do ensino emergencial remoto.

Também a questão da educação através da performance ou do corpo não é mérito apenas da arte e da educação física na escola, a questão da aprendizagem através do corpo diz respeito a todos os envolvidos no processo educacional. E me arrisco a dizer, ainda mais para aquelas disciplinas de elevadas cargas horárias, que acabam executando a maior parte do tempo de condicionamento e contenção do corpo na carteira. Através da contínua e quase ininterrupta abstração do conhecimento.

A importância de pensar a educação através do corpo está mais clara para os professores de arte e educação física. Entretanto, e para os professores de português, matemática e assim por diante? A formação docente está centrada na importância do corpo como o meio e fonte do ensino-aprendizagem? Não, nunca esteve e, por tanto, não há consciência do corpo na educação.

Assim, conversei com professores de português, ciências, história, bem como com professoras de dança, arte, teatro e educação patrimonial. As áreas dos professores universitários também são diversas: Educação, Artes plásticas/ Performance, Física. Como demonstrado na Tabela 1, não somente são diversas as áreas do conhecimento, como diversos também são os contextos de ensino e localidades dos professores.

Forma de citação do participante da entrevista	Contexto de Ensino/ Faixa Etária/ Disciplina	Localidade
Professor 1	Escola Estadual/ Ensino Médio/ Português	Belo Horizonte – Minas Gerais

<sup>17</sup> As entrevistas foram gravadas através da plataforma zoom, ocorrendo no intervalo entre a metade do mês de maio e começo de junho de 2021. Todos os participantes autorizaram o uso de vídeo, áudio e depoimento textual para esta pesquisa.

Professor 2	Escola Estadual/ Ensino Fundamental II ( 11 a 14 anos)/ Arte	Ouro Fino – Minas Gerais
Professor 3	Escola Estadual/ Ensino Fundamental II, Ensino Médio, E.J.A./ História	Santana do Riacho – Minas Gerais
Professor 4	Escola Estadual/ Ensino Integral/Ensino Fundamental II, Ensino Médio e E.J.A./ Português	Ouro Preto – Minas Gerais
Professora 5	Escola Estadual Ensino Fundamental II, Ensino Médio e E.J.A/ Arte	Teófilo Otoni – Minas Gerais
Professora 6	Escola Municipal/ Ensino Fundamental II/ Ciências	Ouro Preto, zona rural Bandeiras – Minas Gerais
Professor 7	Ensino Universitário/ Física	Natal – Rio Grande do Norte
Professor 8	Ensino Universitário/ Performance	Belo Horizonte – Minas Gerais
Professora 9	Ensino Universitário/ Educação	Belo Horizonte – Minas Gerais
Professora 10	Ensino Informal Academia de Dança/ Infantil e Juvenil/ Dança	Viçosa – Minas Gerais
Professora 11	Ensino Informal/ Projetos Pedagógicos/ Mediação cultural na escola	Ouro Preto – Minas Gerais

**Tabela 1:** Tabela de participantes da entrevista, indicação de referência, tipo de ensino lecionado, faixa etária dos estudantes, disciplina e localidade conforme orientado pelos comitês de ética.

Essa abertura do leque investigativo trouxe uma rica diversidade de dados de pesquisa. Diversos pontos de vista e perspectivas sobre um mesmo problema amplia a discussão ao mesmo tempo em que aprofunda o tema. Uma miríade de olhares.

Tem o olhar muito experiente e esperançoso, mas que também pode estar um pouco acomodado, e o olhar jovial nem sempre entusiasmado, mas certamente incomodado. Tem o olhar preocupado com o corpo e aquele que não está lembrando sequer da existência de *um corpo*. Tem o olhar afetuoso, que se tornou angustiado, e tem o olhar que não gosta de dar aula (ou não gosta de dar aquela aula, naquelas condições), esse olhar encontrou certo alívio com o ensino remoto.

Tem a perspectiva da universidade pública, onde o problema da falta de acesso à tecnologia é menor do que a absurda exclusão de mais de 90% dos alunos da rede pública do ensino básico. Professores, inclusive, sem acesso. A experiência deles com o ensino remoto emergencial foi absurdamente através de grupos do *WhatsApp*. Então, temos o olhar das plataformas de reuniões virtuais universitárias e o olhar de grupos de *WhatsApp* do ensino básico público.

Tem o olhar de uma professora do campo que foi de casa em casa, diversas vezes, entregar para as famílias os cadernos de atividades. Em contrapartida, também tem o olhar do professor universitário que não conheceu seus novos alunos, os quais passaram por sua disciplina sem que jamais os tenha visto. Para a professora do campo vivemos uma “enganação remota” (Professora 6), enquanto que para o professor universitário com turmas de cem alunos o remoto aliviou o peso e “em teoria (...) é fantástico” (Professor 7).

A heterogeneidade do grupo de pesquisa responsável pelas grandes diferenças entre os professores participantes, seus contextos educacionais, tipos de aulas e públicos trouxeram também grande diversidade de pontos de vista e múltiplas relações. Essas interconexões revelaram uma riqueza de dados e reflexões.

Também existem similitudes marcantes neste grupo de professores. Dos onze entrevistados, seis são professores do ensino básico público e três do ensino universitário também público. Apenas duas professoras fogem deste contexto, a professora 10 traz o contexto do ensino informal privado da dança e a professora 11 o ensino informal público de educação patrimonial. Assim, o contexto predominante nas entrevistas apresentadas é o ensino formal público, principalmente o ensino básico.

Ao mesmo tempo em que se abriu o leque investigativo, também existiu o enfoque na escola pública, porque é para ela mais do que para qualquer outra que se deseja pensar

uma educação através do corpo. Evidentemente que o formato tradicional escolar também é o formato do ensino privado, mas na escola particular este formato é privilegiado, também se encontram alternativas privadas mais eficientes. É, certamente, na escola pública que o formato tradicional se impõe da forma mais cruel.

Desta forma, em síntese as características gerais do grupo de professores participantes desta pesquisa são:

- Diversidade de contextos de ensino (básico, universitário e informal);
- Diversidade de áreas do conhecimento;
- Diversidade de público;
- Diversidade de faixas etárias tanto dos professores entre si, quanto do público para o qual lecionam;
- Diversidade de localidades dentro do estado de Minas Gerais;
- Predominância do contexto do ensino público, principalmente o ensino básico;
- Equilíbrio de gênero: seis professores e cinco professoras;
- Contexto histórico de maio/ junho de 2021, mais de um ano de pandemia no Brasil.

Neste tópico buscou-se apresentar os professores de forma ampla, buscando refletir sobre as características gerais que marcam o grupo de participantes desta pesquisa. Também procurou-se tecer relações entre os professores, tanto suas similitudes quanto suas marcantes diferenças. As características singulares de cada um serão sentidas a partir de suas falas e das questões levantadas nos próximos tópicos.

#### **4.3) Desabafo: Ensino Emergencial Remoto**

**Figura 34: Professora participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

A primeira pergunta foi na verdade um pedido de desabafo: *Como está sendo sua experiência com o ensino emergencial remoto? O que sentiu? Percebeu? Angústias e preocupações?*

Os professores do ensino básico público trazem da experiência com o ensino remoto sentimento de tristeza, ruptura, perda, angústia, sensação de vazio e solidão. No ensino básico “nada substitui a sala-de-aula e o contato com as crianças” (Professor 3, escola estadual). Para o ensino fundamental e também para o médio a experiência do remoto foi mais triste e angustiante, no ensino público devastadora.

As respostas dos professores do ensino público básico carregam o peso da exclusão digital e evasão histórica ocorrida no período. O professor que trabalhou a vida inteira na escola disse que “poucos alunos participam e eles estão sendo prejudicados” (Professor 4, escola estadual).

A primeira preocupação deste professor experiente é com os alunos. O prejuízo do professor é superável, o do aluno irreparável. Isso nos faz refletir sobre a importância de uma formação deste jovem, a partir de agora, que se preocupe e se empenhe na recuperação dos danos. O dano maior, com certeza, não é o atraso no currículo, mas sim o atraso mental, afetivo e social que a experiência histórica causou.

Uma jovem professora apontou como primeira preocupação a sobrecarga do contexto: “nós professores estamos sobrecarregados, também e, talvez a sobrecarga seja até maior, para a direção e orientação pedagógica” (Professora 5, escola estadual). Essa

fala é interessante porque lembra dos outros profissionais que tornam possível que a escola exista, cumprindo o exaustivo trabalho burocrático e logístico da escola. Direção, orientação e supervisão constataram a multiplicação da burocracia, que como disse o professor de história trata-se de “uma carga de trabalho exaustiva, excessiva e chata (...) são demandas muito burocráticas” (Professor 3, escola estadual).

Cury (2020) traz as seguintes notícias de jornais em destaque na metade do ano de 2020: Estado de São Paulo, “8 em 10 professores não se sentem preparados para o ensino on-line (16/05/2020)”; O Globo, “Brasil tem 7 milhões de alunos sem merenda e ajuda pra comer (17/05/2020)”.

De acordo com a matéria (...) 83% não se consideram preparados, pois nunca tiveram experiência com EAD. 55% até agora não receberam apoio ou treinamento para atuar pelo não presencial. Os pesquisados dizem que tem que se reinventar por conta própria, trazendo sobrecarga e *stress* (...) 61% dos professores tem algum contato, 77% relativamente a escolas privadas, 68% das escolas públicas estaduais e 51% das escolas municipais têm algum contato por WhatsApp (...) Segundo o Fórum Nacional dos Conselheiros de Alimentação escolar: Há crianças passando fome em 10 estados e 6 capitais por conta do isolamento social (CURY, 2020, p.9).

Os dados alarmantes da metade do ano de 2020, de acordo com o relato dos professores, em pouco se alteraram em meados de 2021 quando foram realizadas as entrevistas. Este é o cenário apocalíptico atravessado pela escola brasileira. Alunos prejudicados talvez mesmo mortos pela fome, profissionais da educação sobrecarregados, exaustos e jogados à deriva em grupos de *WhatsApp*, quando tinham esse recurso. De acordo com Cury, na metade de 2020 apenas metade das escolas públicas conseguiram ter esse recurso de um ensino pelo *WhatsApp*!

**Figura 35: Professora participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

A situação do ensino nas zonas rurais foi ainda pior. A professora de ciências que leciona no campo disse que: “a agonia maior é em termos profissionais (...). Eu me sinto a pior profissional possível. Ensino remoto não atende nossos alunos. É exaustivo, não chega e não atende. Enganação remota” (Professora 6, escola municipal rural). No campo foi uma “enganação remota” pois pouquíssimas famílias tinham Internet e a maioria não tinha condições de ajudar os filhos com as atividades.

Como fechar escolas e impor um ensino emergencial remoto sem mínimas políticas públicas de inclusão digital, de segurança alimentar, social e de saúde? A escola cumpre o papel central de garantir direitos constitucionais fundamentais. Fechar escolas sem políticas públicas é um crime, mesmo em pandemia. É, de fato: “Um momento sombrio de total desmonte da educação brasileira” (Professor 3, escola estadual).

Noutro contexto mais favorável do que esta tragédia do ensino público por *WhatsApp*, temos as perspectivas do ensino público universitário, projetos pedagógicos que trabalham com escolas e ensino informal de dança. Contextos totalmente diferentes. No contexto do ensino universitário público o advento do ensino remoto é menos radical, pois a universidade já trabalha com o ensino a distância, já ensaia o ensino híbrido e embora ainda tenha o problema da carência, em comparação com o ensino básico tem muito maior acesso e políticas de inclusão digital.

Para o professor da universidade pública, cujas aulas alcançam um público da absurda soma de 100 pessoas, o ensino remoto aliviou o peso. “Em teoria acho que isso

(o ensino híbrido) é fantástico” (Professor 7, universidade). Ele se sente bem no remoto, inclusive batalha pelo ensino híbrido já há muito tempo. É compreensível dada a sua situação. E como ele existem muitos professores que carregam em suas costas estas chamadas *disciplinas de massa*:

Acho uma perda de tempo uma aula com cem alunos olhando o professor escrever no quadro (...) existem vídeo-aulas muito boas (...) vídeo-aula profissional dado por um mestre super bom na didática (...) Dá pro aluno maior autonomia de como ele quer aprender aquilo. A gente está aí para pesquisar, selecionar e disponibilizar esse material para o aluno. Mas os alunos têm todo o controle. A gente apresenta um resumo (...) fica disponível para dúvidas” (PROFESSOR 7, UNIVERSIDADE, FÍSICA).

De acordo com Charczuk (2020), o problema do ensino emergencial remoto foi que as atividades planejadas para o ensino presencial foram simplesmente transferidas para o remoto, ou seja, não existiam modelos teóricos subjacentes para sustentar o remoto como uma modalidade de ensino. O relato do professor universitário nos contempla com a descrição da aula remota em termos muito semelhantes a aula presencial. De fato, o remoto é viável quando pensamos em aulas expositivas que apenas transmitem conhecimentos para se conseguir fazer exercícios, o qual é o formato tradicional escolar e que se intensifica ainda mais nas chamadas *aulas de massa*.

Na escola nós temos o material didático, o professor passando o resumo no quadro, os alunos copiando ou fazendo os exercícios. Vejam só, não é sem razão que o formato escolar pôde se adaptar facilmente ao ensino virtual, justamente, pela abstração do conhecimento como forma hegemônica de ensino-aprendizagem.

Para o professor que não se sente confortável com o exercício da docência, seja pelas péssimas condições de trabalho, seja pelo tipo de disciplina que leciona, ou mesmo o público com que trabalha, esse professor está mais confortável no remoto. Então é preciso dizer que o remoto trouxe alívio para os efeitos de problemas, aparentemente, insolúveis na educação como salas superlotadas, professores estressados, cansados, desvalorizados e mal remunerados.

Entretanto, jaz um perigo aqui. O perigo de que o problema da educação jamais seja resolvido, mas apenas transferido para outro contexto favorável ao seu formato expositivo. O mundo virtual é por si só expositivo, feito para ver e ouvir e não experimentar. A virtualidade resolveria então, aparentemente, todos os problemas. A superlotação não seria mais um problema, materiais didáticos não seriam mais um problema, a própria manutenção dos espaços físicos das escolas não seria mais um problema.

**Figura 36: Professor participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

Podemos ir mais longe e dizer que o próprio professor não seria mais um problema. O que é solicitado aos professores, passar resumos e tirar dúvidas, já é suprido por maravilhosas vídeo-aulas profissionais e logo as inteligências artificiais poderão tirar as dúvidas dos alunos. Não restará mais nada para o professor fazer. É difícil hoje imaginar um mundo sem professor, mas pode ser que novas gerações não saibam o que é isso.

Penso que se a escola persistir como esse lugar de transmissão de conhecimento por meio da castração do corpo, com o advento das novas tecnologias a escola e os professores se tornarão obsoletos. Porque esse formato expositivo pode ser muito melhor realizado pelas tecnologias.

Não obstante, quando se esquece do currículo e se lembra do corpo, constata-se que a virtualidade não consegue substituir a necessidade de toque, troca, afeto e interação. É na dinâmica entre as pessoas que os corpos se desenvolvem e é onde, claro, se dá a educação. A educação acontece no corpo e através do corpo, no caso da tradição educacional, através da castração do corpo e não do desenvolvimento de suas capacidades sensoriais e sensíveis. Uma vida de prazer nos é negada em prol da aquisição de um conhecimento universal e geral que não é aprendido como experiência, mas como informação.

Quanto desta informação é realmente útil? E quanto desta informação se mantém ao longo da vida das pessoas? “Experiência para Larrosa é aquilo que te acontece, que te

faz tremer. Aquilo que me contam sobre as coisas não é minha experiência. Então, quando os professores contam sobre as coisas para os alunos, eles não estão proporcionando experiência” (Professor 1, escola estadual). A ausência de experiência é fruto da ausência do corpo, porque aquilo que experimentamos nós o fazemos através do corpo.

Em contrapartida ao professor que encontrou algum alívio no remoto, para a professora universitária da área da educação: “O ensino remoto é muito insatisfatório. A gente sabe, a teoria diz e a gente vê na prática que a educação, a docência, ela é feita de interações, ela não é uma mera transmissão do conhecimento, ela se baseia numa relação” (Professora 9, universidade).

Como argumentam os pesquisadores, “os monitores são os principais redutores da educação a dados e informações (...) sendo ainda bem mais extenuante do que os encontros presenciais” (TÜRCKEI, 2020, p.4). As tecnologias “jamais substituirão a relação pedagógica, fundada numa efetiva interação presencial” que traz a partilha e o desenvolvimento de valores socioemocionais (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020, p.8).

Como pode existir ensino remoto? Esta é a única possibilidade que nós temos em situações de emergência? Não se pode inventar outra coisa? Porque sem o corpo “a experiência escolar ainda tem algum sentido? ” (CARVALHO, 2020, p.4). Retirado o encontro o que resta como experiência educacional?

Se a educação e a docência são frutos das relações e interações que se estabelecem no convívio entre as pessoas: Existe educação e docência no ensino remoto? Certamente outro tipo de educação e outro tipo de docência. “Eu acredito muito no afeto e não que ele não exista, mas é diferente, é outra relação mesmo, é muito angustiante (...)” (Professora 11, projetos pedagógicos).

É outra relação, uma relação sem corpo, sem contato e sem afeto, onde o corpo é totalmente mediado pela tecnologia. Esse corpo mediado, o professor 2 o chamou de *corpo-tela*: “É uma performance artificial. É um artifício. Eu me monto todo. Há um artificialismo em tudo isso” (Professor 2, escola estadual).

Perde-se a espontaneidade, o *corpo-tela* é fruto da mediação da câmera e se torna um *corpo-gravado*, ou seja, um documento midiático. O *corpo-tela* não é um professor, assim como para Guerra (2022) *uma tela não é uma escola*. Para Guerra, sem a presença física do corpo não há intensidade nas relações que se tornam superficiais, o que deixa a escola numa situação duvidosa. O desafio posto é de uma não resignação de que o virtual seja o único caminho possível, buscando criar novas formas de aprendizagem.

Dos três professores universitários que participaram desta pesquisa, o da área da física acredita muito no ensino híbrido, pelas razões já comentadas, e a professora da área da educação defende a necessidade da presença como insubstituível. O terceiro é professor da área das artes plásticas/ performance, o qual traz um olhar de fora, como o sábio da montanha que se retirou do mundo. Este professor disse para: “Encarar as dificuldades como matéria de estudo” (Professor 8, universidade pública).

Essa fala é muito importante e a partir dela pode-se trilhar diversos caminhos. Os caminhos da arte são, de fato, enigmáticos. Tudo pode acontecer no campo do experimental, no campo do sensível e sensorio. A arte é capaz de rir da desgraça e reinventar-se a si mesma, tornar leve a carga e criar novas formas de relação e convívio. Existe um universo de proposições que podem ser realizadas através do remoto e isso foi realizado por diversos professores ao longo da pandemia. Foi sem dúvida um momento fértil de experimentações, inovações e contribuições metodológicas para a educação.

**Figura 37: Professor participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

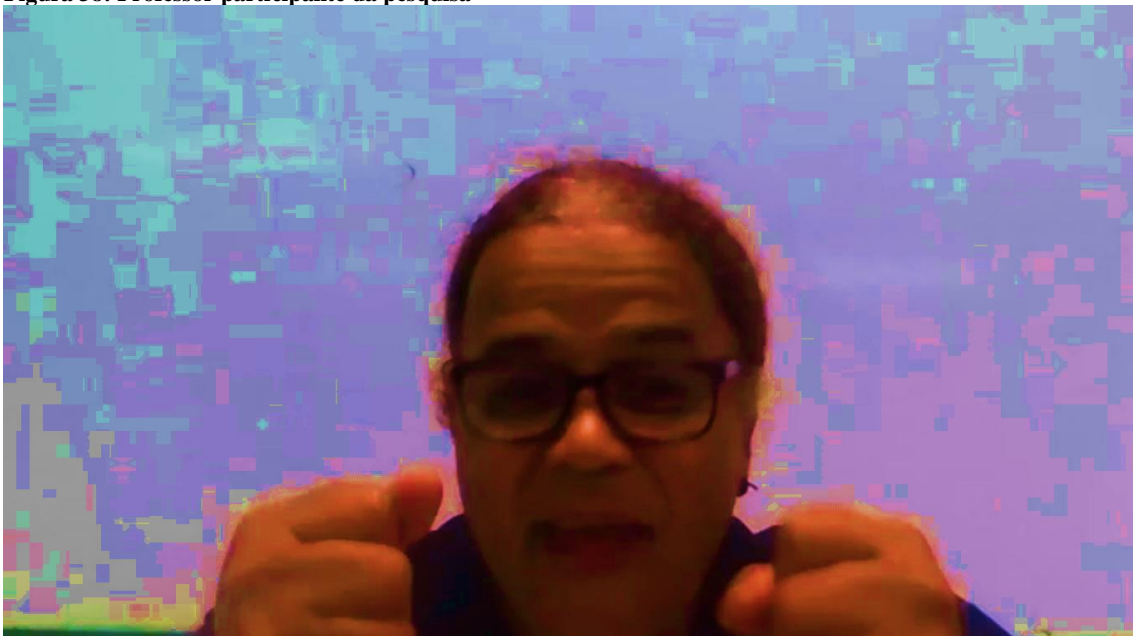
Entretanto, “encarar as dificuldades como matéria de estudo” implica também em jogos anárquicos mais perigosos às estruturas sociais, como o exercício da crítica, da reflexão e da transgressão da rigidez das regras estabelecidas. Pois este também é um momento propício a mudanças. Através da arte pode-se melhorar muito a qualidade do remoto e até mesmo conseguir estimular esse corpo atrás da tela. Entretanto, como bem

lembra Ozak o desengajamento estudantil não é de forma alguma fruto da pandemia, assim também é papel da arte problematizar, questionar e abalar as estruturas do *normal*.

A invenção de novas formas de aprendizagem sugeridas por Guerra (2022) vai muito além do simplificado mundo virtual, *sem carne, sem rosto e sem o toque do outro* (Le Breton, 2003). Diz respeito, principalmente, ao resgate de um corpo sufocado por milênios de opressão, cujo paradigma da performance vem ajudar a reencontrar, não somente na educação (onde é até menos expressiva), mas em diversas áreas do conhecimento. *A crise é do corpo* porque nunca esteve tão próximo o *fim do corpo* anunciado por Le Breton.

Para encerrar esta seção do desabafo, embora a realidade do ensino público pese neste grupo de pesquisa, a precariedade não é o único fator que torna o remoto “insatisfatório” (Professora 9). Mesmo com todos os recursos disponíveis as salas de reunião virtuais são as mesmas e não se alteram. Estão todos, não somente nas salas de aulas virtuais, mas também nas reuniões virtuais de empresas, organizações, governos, enfim, uma experiência onde o encontro se reduziu às salas virtuais do *Zoom* e *Google Meet*. De repente, todos se viram olhando para estas janelinhas, a maioria fechada. Todos ficaram “presos no vidro” (Professora 11) e se tornaram um “corpo-tela” (Professor 2).

**Figura 38: Professor participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

E como foi ficar preso no vidro? O que sentimos com isso? As melhores condições tecnológicas parecem incapazes de amenizar esse sentimento de angústia:

Existe a angústia porque você vai estar preso no vidro, não vai ver as pessoas, não vai ter contato. Eu acredito muito no afeto e não que ele não exista, mas é diferente, é outra relação mesmo, é muito angustiante, você entra sem saber se uma aula vai dar certo, medo das pessoas não ligarem as câmeras, isso sim eu acho altamente estressante (...) Você não sabe se a net vai funcionar, se vai cair, se vai travar, é muito tenso (...) É cansativa essa rotina de ir do quarto pra cozinha e não ter hora para acabar, não tem hora pra começar nem pra terminar, então as vezes eu começo as 7:00 e vou até as 23:00” (PROFESSORA 11, PROJETOS PEDAGÓGICOS).

Parece mais um regime de escravidão esse *home office* descrito pela professora. A maioria dos professores relatou cansaço e exaustão: “É impressionante a exaustão desse trabalho virtual. Nós pensaríamos que facilitaria a vida porque você não tem que sair de casa” (Professor 2, escola estadual). Entretanto, algo fundamental está sendo esquecido, o corpo. Não é uma perda de tempo sair de casa, o corpo precisa estar em movimento e interação para se energizar através do prazer. O prazer dos sons, cores, texturas, aromas e sabores do mundo. O corpo precisa se ativar e se nutrir do mundo, das relações e interações do seu ambiente, sem isso o corpo se torna cansado, exausto e deprimido.

É interessante notar que o sentimento da professora de projetos pedagógicos é semelhante aos professores do ensino público. Os projetos pedagógicos, em tese, são um contexto mais estruturado e organizado. Muito embora neste contexto os professores estejam em melhores condições de trabalho, todos estão presos no vidro e isso, de fato, é muito angustiante. A professora relatou angústia pela falta de contato, tensão por todos os imprevistos que possam acontecer e que são mais difíceis de serem resolvidos do que aqueles que se apresentam no plano do presencial. Relatou cansaço, estresse e solidão. O seu relato se aproxima ao dos professores da rede básica de ensino, muito embora sejam contextos totalmente díspares.

**Figura 39: Professora participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

O professor de arte do estado relatou como central em sua experiência: “ a falta do encontro com os outros. Desinteresse dos alunos no sentido assim de evasão das suas aulas. Eu falava com dois ou três alunos, já fiquei cinquenta minutos sozinho no *WhatsApp*. Eu senti angústia, solidão, depois me acostumei. Solidão, vazio” (Professor 2, escola estadual).

Considerando a absurda precariedade de uma aula por *WhatsApp*, por mais diferentes que sejam os contextos o mesmo problema se evidencia: Dar “aula” para janelinhas pretas numa sala virtual. Aula entre aspas, frisou o Professor 2, porque ele nunca sentiu que aquilo era uma “aula”. Na sala virtual os professores não sabem se seus alunos estão, realmente, presentes!

*Os alunos não ligam as câmeras*, essa foi a frase do momento. Para a professora 11 de projetos educativos em educação patrimonial: “é um grande incômodo a câmera, eu entendo (a exposição dos alunos) mas não dá, é como se estivesse falando pra parede, é um telefone e não é. Ainda mais que quando você está dando aula você está sendo visto e você tem que ficar com a câmera ligada”.

Desta forma, o professor não pode evitar sua própria exposição enquanto os alunos mantêm as câmeras fechadas para, justamente, não se exporem. Numa aula de dança o problema da exposição não ocorre, necessariamente é preciso mostrar o corpo. Entretanto,

como descreveu a Professora de dança: “Você sabe aqueles joguinhos de computador? Pronto, sabe aqueles joguinhos de computador que captam o movimento das pessoas? (...) A sensação que eu tenho é essa, que os meus alunos são os personagens do joguinho de videogame” (Professora 10, academia de dança).

Além da câmera, esteja ela aberta ou fechada existe esse “vidro” (Professora 11) que apresenta um “corpo-tela” (Professor 2), que mesmo numa aula de dança é como um “joguinho de computador” (Professora 10). No caso da academia de dança, além da evasão ocorreu a perda do sustento financeiro. “Foi um distanciamento completo dos meus alunos e da atividade em si” (Professora 10, academia de dança).

De acordo com a professora 10, o ensino informal foi o primeiro a ser descartado sob a justificativa de ser uma atividade remunerada. Temos aqui um quadro crítico de muitos profissionais não somente da dança, mas de todos aqueles que têm o corpo como seu sujeito de estudo. Esses profissionais passaram pela perda total de seus alunos e da utilidade de suas profissões naquele momento.

O processo das aulas de dança on-line foi difícil. E nesse caso não existe a solidão de se dar aula para “janelinhas com carinhas” (Professora 9). Mesmo quando esta janela deve estar necessariamente aberta, como é o caso de uma academia de dança, a situação é:

Trágica, distanciamento total. Uma atividade não obrigatória é a primeira a ser descartada. Nós professores do ensino informal estamos passando por um profundo abalo emocional. É extremamente solitário e desanimador. Não tem câmeras fechadas, mas mesmo assim é extremamente solitário”.  
(PROFESSORA 11, ACADEMIA DE DANÇA)

Em todos os contextos apresentados a solidão e a angústia trazidas pela experiência dos professores com o ensino remoto é marcante. Poderíamos pensar que isso seria apenas uma consequência da própria depressão pandêmica e que tudo não passou de despreparo e falta de políticas públicas de inclusão. Não penso que seja assim, mesmo em melhores condições de trabalho os professores apresentaram sentimentos muito semelhantes e este é um dado importante.

Este resultado indica que o problema do remoto não é apenas da ordem da inclusão digital e da construção de modelos teóricos capazes de tornar o remoto uma modalidade de ensino. Tais fatores não podem alterar o fato de que no virtual não existe o corpo em sua plenitude afetiva, social, mental e inclusive física. Para que tal modelo fosse verdadeiramente aceito seria necessário que uma geração inteira desconhecesse por

completo de que é constituído, na verdade, de um corpo. Por isso o apelo de Le Breton – *Lembrem-se de que vocês estão vivos!*

#### 4.4) Imaginação: Ensino com Protocolo de Segurança

Figura 40: Professor participante da pesquisa



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

O dispositivo da imaginação foi acionado com a terceira pergunta: *Teve experiência com ensino presencial com protocolo de segurança?*. Como naquele momento quase nenhum dos professores entrevistados tinha tido esta experiência, a pergunta se tornou: *Como você imagina a sua aula neste formato?*”. A potência do exercício imaginativo veio enriquecer a discussão.

No desabafo sobre o ensino emergencial remoto a situação estava dada, houvera sido vivenciada e estava já em seu fim. O ensino presencial com protocolo de segurança estava batendo às portas e ninguém sabia como iria ser, outra angústia.

Hoje nós sabemos como foi, mas vamos guardar essa informação para o final desta tese. Aqui o interessante é observar o que os professores imaginaram naquele momento específico, um segundo total despreparo. O primeiro foi o ensino emergencial remoto, que depois de um ano deixa de ser emergencial e já se consolida pelas forças das circunstâncias como uma *nova* forma de ensino, inclusive na educação básica (algo inédito no Brasil).

A potência do ato imaginativo se fortalece ao imaginarmos uma situação que estamos prestes a enfrentar e que muito pouco sabemos sobre ela. O que interessa a esta pesquisa não é questionar o protocolo de segurança, nem o ensino com este protocolo, muito menos avaliar sua aplicabilidade ou eficiência. Se vai funcionar ou não, se é um risco à vida ou não, dentre outras questões fogem do escopo. O que interessa à abordagem da performance na educação é uma análise foucaultiana e butleriana que está interessada em pensar sobre as séries de efeitos que esses novos comportamentos produzirão. Qual é esse corpo que emerge do protocolo e como vamos lidar com suas questões? (VILLEGAS, 2021, p.21).

De que se trata o protocolo sanitário? Distanciamento e isolamento social, uso de máscaras e constante higienização. Essas medidas sanitárias servem para conter a contaminação por patógenos potencialmente perigosos às populações humanas. Dentro do grupo de pesquisa, apenas uma professora do ensino informal relatou ter tido a experiência com o protocolo de segurança:

Não funciona. Não existe protocolo de segurança pra criança. (...) E as crianças pequenas, crianças de 4 e 5 anos já estão começando a vida social nesse processo pandêmico, elas estão aprendendo o convívio social neste formato, eu acho que elas vão ter dificuldade de aprender a abraçar. (...) O protocolo para o adolescente não funciona e para a criança pequena me preocupa (Participante 11, Academia de Dança).

As preocupações desta professora recaem sobre a criança pequena e as novas gerações que estão chegando. Quais as consequências de ensinar a uma criança pequena que não pode haver contato, afeto e amor entre as pessoas? Como disse Türckel no caso do ensino remoto “quanto menores as crianças, menos produtivo é o processo” (Türckel, 2020).

Para o ensino com protocolo a situação parece diametralmente oposta. Quanto maiores as crianças menos produtivo é o protocolo e quanto menores mais produtivo. As crianças maiores já aprenderam a ser afetivas, já as pequenas não. Corremos o risco de ter uma nova geração, de fato, motora e afetivamente inapta? Penso que seja importante desenvolver estratégias no presente e no futuro para amenizar os danos. Para que o corpo e seus afetos não sejam esquecidos.

Com a exceção da professora 10, todos os outros professores do grupo de pesquisa não tiveram contato com o ensino presencial com protocolo de segurança. O dispositivo da imaginação foi potencializado pela eminente chegada de uma nova situação pandêmica, que trazia novos desafios para um corpo já exausto de sobreviver ao cenário remoto.

Desta forma, as falas dos professores estão carregadas pela situação do momento de dúvida sobre como se daria o retorno presencial, muito medo do contágio, muita esperança na vacina, mas receio também. No contexto do ensino presencial com protocolo praticamente todo o grupo está no mesmo barco da falta de parâmetros. O que cada um imaginou, ou como cada um reagiu está relacionado ao seu contexto e convicções pessoais.

As falas dos professores estão carregadas de muito medo do retorno às aulas pelo risco à vida, pela insegurança do desconhecido e pela necessidade de inibição do contato. A falta de contato é uma agonia maior para os professores cuja pedagogia sustenta-se no afeto, enquanto que para os professores que encontraram alívio e conforto na situação remota pesa mais o medo do contágio.

A primeira preocupação da maioria dos professores foi a de que o protocolo não iria funcionar e que seria um risco à vida. “Caos. A gente não consegue convencer a pessoa do aluno a ficar sentado na carteira” (Professora 5, escola estadual). Também a preocupação do professor 3, escola estadual, foi, justamente, que as crianças por terem muita necessidade de afeto não seguiriam o protocolo.

No caso do professor universitário que leciona física para uma aglomeração de cem alunos, em uma sala fechada, ele tem razão ao dizer: “Eu sou contra na minha realidade” (Professor 7). O professor 1, escola estadual, também considerou “um risco à vida”. Desta forma, foi requerido aos professores não preocupar se as medidas de segurança iriam funcionar ou não, mas sim em saber sobre os efeitos que esses novos comportamentos iriam causar no ensino presencial. Não era tão difícil imaginar, uma vez que já existia a experiência de ir ao supermercado com protocolo, por exemplo.

Para duas professoras essas mudanças eram pouco significativas: “Não acho que é uma coisa impeditiva não, se tem que ser assim que seja” (Professora 9, universidade). Sobre o interesse em refletir sobre a série de efeitos, a professora 5 respondeu: “Não sei. Nunca tinha parado pra pensar isso. Pra mim é só mais uma modificação” (Professora 5, escola estadual). Embora este fosse apenas um exercício reflexivo, elas sentiram dificuldade em pensar nas séries de efeitos produzidos por esses novos comportamentos.

Para o professor 8, universidade, não foi difícil pensar em como usar a situação a favor de novas experiências, propondo na imaginação “espaços ao ar livre”, com proposições de atividades corporais que exploram o distanciamento entre os corpos de forma criativa e experimental. Utilizando as “dificuldades como matéria de estudo” (Professor 8, universidade). Para o artista tudo é matéria de estudo, as dificuldades ainda mais pois o artista vê nelas preciosas oportunidades de experimentação e também, em certas circunstâncias históricas, de transformações sociais.

**Figura 41: Professor participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

A maioria dos professores demonstrou preocupação com as séries de efeitos. No caso da arte, temos outras perspectivas em relação ao ensino com protocolo. “Isso me preocupa muito, acho que vamos ficar muito limitados. O nosso programa é muito de contato com as pessoas e com coisas” (Professora 11, projetos pedagógicos). No caso desta professora, ela estava preocupada em como um roteiro pensado para condições normais pode ser adaptado para o presencial com protocolo.

O Professor 1, escola estadual, também se questiona: “O processo criativo que precisa do contato corporal, como vai ser isso? ”. Como no caso do ensino remoto este professor fala novamente em “ruptura” agora com o protocolo: “Eu sinto que não só na nossa área, mas em todas as áreas eu sinto que rompe com alguma coisa” (Professor 1, escola estadual). Essa ruptura parece relacionar-se às palavras do professor experiente:

“Não vai surtir o efeito que a gente quer, a gente vai estar lá mas não vai estar lá do jeito que a gente gosta” (Professor 4, escola estadual).

O choque térmico emocional. Depois do isolamento o encontro presencial tão sonhado. Mas em outro tipo de relação, não mais remota, agora existe a presença do corpo, entretanto, um corpo com protocolos. Iria ser de outra forma e exigiria outro tipo de adaptação, uma nova etapa no processo. “Eu acho que eu ia sentir um pouco abafado, limitado. Eu teria que me reinventar com esses equipamentos. Conseguiria dar a minha aula, mas perderia a qualidade das aulas, teria que reinventar essa qualidade” (Professor 2, escola estadual).

Essa reinvenção da qualidade é de suma importância e onde possivelmente entram as estratégias de desenvolvimento das dimensões que foram limitadas pelo ensino emergencial remoto. Por exemplo, não era possível fazer uma roda no remoto, no protocolo não é possível dar as mãos na roda. Então, penso que nós possamos reinventar essa conexão ancestral de dar as mãos na roda, talvez usar um lenço, um fio invisível ou qualquer outra estratégia que possibilite que se faça a roda sem, necessariamente, ter que dar as mãos. O que importa é estar sempre atento e vigilante para não perder de vista o corpo e seus afetos (VILLEGAS, 2021, p.22).

Finalmente, a professora 6 traz uma preocupação que me pareceu bastante pertinente, considerando a adoção do protocolo por um longo período: “Isso vai gerar seres humanos ainda mais egoístas, com a possibilidade do afeto a gente já vê esse ser humano tão isolado em si só” (Professora 6, escola municipal rural).

Exatamente, como apontou Le Breton (2022) as medidas de inibição do contato geram um aumento da hostilidade e da incivilidade entre as pessoas. Também o isolamento social não é, de forma alguma, uma novidade. Nas grandes metrópoles, dentro dos ônibus e metrô existe pouca conversa, com o protocolo as pessoas foram proibidas de conversar. Mas as pessoas já estão distanciadas umas das outras, principalmente no meio urbano. O contato já é evitado.

Ora, mas quais seriam as séries de efeitos do protocolo senão o próprio isolamento, distanciamento e constante medo de contaminação? A série de efeitos é sem dúvida preocupante. Como pessoa nessa situação pandêmica o que pude observar é que eu fiquei mais irritada, mais tensa, com mais medo. Confusa, perturbada, porque as máscaras causam uma perturbação psicológica, um *estranhamento* que nos traz a sensação de “apocalipse zumbi” (Professora 10, academia de dança).

Parece passar despercebido que além da experiência de confinamento em casa, nós também tivemos a experiência de toque de recolher e utilização de protocolo de segurança (distanciamento, higienização e máscara) em locais fechados e mesmo para

transitar em ruas e carros. Por dois anos não vimos os rostos de muitas pessoas e nos movemos dentro do protocolo, esta é uma experiência que merece ser refletida com bastante cuidado.

#### 4.5) Primeiras Considerações

Depois da decantação, distanciamento, transcrição e revisão de todo o material, compreendi como as entrevistas completam o meu percurso com esta tese e antes dela com a minha dissertação sobre as interfaces performance e jogo. Assim como nesta tese performance é corpo, na minha dissertação performance é jogo. De várias formas utilizo estas palavras (corpo, performance, jogo) como sinônimas ao longo do texto.

Através das entrevistas, finalmente, realizou-se a performance desta pesquisa. A performance das entrevistas em sua camada mais ampla é o roteiro proposto. O roteiro é um jogo que pode ser repetido infinitamente gerando infinitas performances. Entretanto, cada jogo é uma singularidade no tempo e no espaço que ocupa, assim, em sua camada mais densa a performance é um evento único que não se repete.

O roteiro pode ser repetido, entretanto o momento histórico não. Como a água que flui em um rio nunca é a mesma. Embora cada entrevista seja um evento único é também um evento coletivo, inseparável como uma teia. Na primeira entrevista eu estava inexperiente, da segunda em diante fui ganhando experiência e acumulando informações. Na medida em que as entrevistas foram acontecendo fui também compartilhando estas informações, de forma que uma entrevista interferiu na outra. Como uma trama foram sendo tecidos os fios de reflexão que juntos formam um quadro mais abrangente. Caótico, mas provocativo pois o corpo é a grande provocação da performance na educação.

Para chegar no corpo na escola o percurso partiu do ser professor: *Quem é você?* Em sequência abriu-se espaço para o desabafo deste ser professor em contexto de pandemia, encarando o ensino emergencial remoto e a, então, chegada do ensino presencial com protocolo. Uma realidade que até aquele momento os professores não conheciam, não sabiam quando iria chegar, quanto tempo iria durar e, naquele momento, só poderiam acessar através da imaginação.

O dispositivo da imaginação foi, então, influenciado e potencializado pela expectativa angustiante da chegada de uma nova realidade iminente, trazendo consigo novos desafios para um corpo já exausto da experiência remota.

Depois de transcrever a primeira entrevista fiquei bastante satisfeita. A entrevista pareceu bem estruturada, o falar de si no primeiro momento colocava a pessoa no jogo, ocorria uma abertura. O desabafo potencializa o ponto de vista do professor dentro da situação de ensino emergencial remoto. Sem experiência com o ensino presencial com protocolo de segurança, os professores tiveram que se imaginar numa situação desafiadora e iminente. O jogo por si só é um desafio ficcional do real, o que é bastante potente. Todos esses fatores tornaram o dispositivo da imaginação muito eficiente.

Foi possível observar que a questão do corpo mexe muito com todos, mesmo os mais hesitantes. Falar do corpo é falar de medos e traumas, mas também de esperanças e saudades de um corpo livre para sentir prazer. Prazer de viver e experimentar o mundo. Falar do corpo é falar de um real desenvolvimento do ser humano e não um desenvolvimento apenas da tecnologia. O desenvolvimento humano é o desenvolvimento do corpo, porque não há dúvidas, *nós somos, definitivamente, um corpo*.

Foi interessante observar as entrevistas como um filme que eu sabia o roteiro mas não o resultado. Em todas as entrevistas houve um aumento gradual de energia que atinge o clímax no jogo, mas é no final, quando se relaxa da tensão, que emerge uma singular alegria. Alegria do trabalho realizado, completo, que é a própria performance. Alegria pela catarse, pelo expurgo, pelo efeito terapêutico.

**Figura 42: Professora participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

**Figura 43: Professor participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

**Figura 44: Pesquisadora autora**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

Sobre eu mesma na entrevista achei que interferei demais, fiquei brava comigo mesma assistindo as entrevistas. Falei demais, se pudesse voltar no tempo falaria muito menos. Quem está no comando do jogo deve interferir o mínimo possível, porque ele já sabe para onde o jogo vai levar, enquanto que o jogador não sabe. É claro que houveram interferências muito positivas. Como na mediação das mesas de discussão, a mediadora

retoma a pauta para otimizar o tempo, destaca pontos relevantes e traz outras informações que aprofundam a discussão. Entretanto, o jogo não foi uma simples mediação. De certa forma eu também joguei. E foi um jogo tenso e emocionante como são os bons jogos!

Sobre a primeira parte da entrevista foram destacados dois pontos. O primeiro ponto trata sobre o que a pandemia realmente ocasionou - a radicalização das desigualdades sociais. Os sérios problemas da crise permanente do modelo neoliberal se vestiram como fruto pandêmico, mas na verdade tratam-se de conhecidos problemas. No contexto da educação isso não seria diferente, os já graves problemas do formato tradicional escolar são radicalizados pela pandemia.

O segundo ponto destaca a reflexão sobre o ensino remoto e quais fatores realmente determinam sua eficiência. Seria uma questão de inclusão digital? Também da construção de modelos teóricos? Ou o problema do remoto é que nele a experiência escolar perde seu sentido? Como, então, poderia existir um ensino remoto? Estas questões levam a importantes reflexões sobre os complexos tempos pandêmicos e a nociva ascensão tecnológica na educação.

Diferentes formas de ensino foram desafiadas a criar estratégias para resolver o problema da ausência dos alunos. No ensino público a ausência é, na verdade, uma evasão histórica por exclusão digital. Na melhor das hipóteses, ou seja, com pleno acesso à tecnologia, por mais que se pensem estratégias que favoreçam a presença e engajamento virtual estudantil (com todo tipo de ações performativas, conversar mais com os alunos, escrever cartas, postar vídeos, dentre outras), a falta de engajamento não é, de forma alguma, uma novidade na educação.

A falta de engajamento é consequência do formato expositivo, coercitivo e que valoriza a abstração do conhecimento através da castração do corpo. Com a pandemia todo o ambiente escolar se tornou um risco à vida. Entretanto, não é preciso muito esforço para chegarmos à conclusão de que aglomerações enclausuradas em ambientes fechados não podem ser uma coisa saudável. A grande questão das instituições de confinamento é que elas são, por definição, *instituições de confinamento*.

O *cadeião* (Professora 11, projetos pedagógicos) é uma realidade semelhante ao sistema prisional e manicomial, como já denunciado por Foucault. No protocolo de segurança essa semelhança se intensifica com um esquema de segurança muito mais rígido.

Penso que essa higienização da escola vai muito além desse protocolo. Essas salas fechadas para conter aglomerações devem ser banidas e a escola deve ser recriada em espaços abertos de convívio e aprendizagem, espaços propositivos

como os museus de arte contemporânea. Espaços de natureza. Espaços saudáveis. O que sempre esteve fora da curva da aprendizagem é o confinamento dos estudantes. O que era um problema se torna insustentável com a pandemia, penso que seja também uma preciosa, talvez única, oportunidade de ruptura com o velho modelo de educação (VILLEGAS, 2021, p.26).

A maioria dos pesquisadores têm percebido as oportunidades de transformação do obsoleto formato escolar no cenário pós-pandêmico. Não passa despercebido para quase nenhum deles que o que a pandemia fez foi radicalizar antigos problemas que até hoje não viram a luz de uma real transformação. Problematizam o fato de que *a tela não é uma escola* (GUERRA, 2022), reivindicam uma *educação cidadã* (SIEDE, 2022) e *sacudir o normal* (OPANZO, 2022).

O confinamento pandêmico chama atenção para *antigas questões* (PUENTE, 2022), para a *estrutura imóvel* da escola que agora se observa com *incerteza e esperança* (LION, 2022), para *antigas desigualdades* (NIN, 2022) que se radicalizam. A radicalização dos antigos problemas leva ao necessário questionamento: *Que escola que queremos?* (NIN, 2022).

A escola que queremos, certamente, não é o tradicional formato escolar de aulas expositivas e mera transmissão do conhecimento. Um formato que proporciona baixa energia, pouca participação e quase ausência de engajamento. Não queremos a castração do corpo, mas ela é tão naturalizada que nem pensamos muito sobre isso.

Sobre a educação virtual, para Avendaño e Copertari (2022) frente a uma *realidade que fascina, assombra ou aterroriza* e sobre a qual, aparentemente, apenas nos resta resignar, a educação deve questionar quantas vezes preciso for para se chegar a óbvia conclusão de que a mudança é inevitável. Se esta mudança vai ser para melhor ou para pior, esta é a questão que se coloca e que depende da construção de futuro que agora fazemos.

Sobre a primeira parte da entrevista é importante destacar a necessidade fundamental dos professores terem espaços de conversa. Como relatou o Professor 2, escola estadual: “Eu não conseguia conversar sobre essas coisas, claro que nós professores estamos sempre desabafando, mas nunca paramos pra conversar, realmente debater sobre o que estamos enfrentando e sobre o que estamos prestes a enfrentar”.

Como eu me sinto no ensino remoto? Como vou me sentir no presencial com protocolo de segurança? E num eventual retorno à normalidade? Esse é o jogo proposto pela entrevista, que culmina no lançamento da minha pergunta de pesquisa aos participantes: Como pensar a educação através do corpo em tempos pandêmicos? (VILLEGAS, 2021)

Figura 45: Pesquisadora autora



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

Assim, a entrevista partiu do universo particular dos professores, suas experiências e percepções com a situação remota e o advento de uma volta às aulas com protocolo de segurança sanitária. Findado o dispositivo imaginativo sobre o protocolo em sala de aula a entrevista entra em sua segunda parte, o *ser pesquisadora*. Depois de toda esta discussão evocada pelas primeiras perguntas foi apresentada a pesquisa para os professores participantes. Nesta fala foi sintetizado da forma mais simples possível o que era a pesquisa e o que se pretendia daquela entrevista, lançando ao final da apresentação a pergunta: Como pensar a educação através do corpo em pandemia?

Para ajudar a responder a esta pergunta, dizia a eles, *criei um jogo pra você jogar comigo. É uma tempestade de palavras sobre três cenários educacionais hipotéticos em suas diferentes dimensões*. Sobre o jogo e a decisiva pergunta final foi dedicado o próximo capítulo desta tese.

## CAPÍTULO 5

### JOGO DOS TRÊS CENÁRIOS EDUCACIONAIS

**Figura 46: Professor participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

O presente capítulo trata da segunda parte da entrevista, onde foram colocados os caminhos e as questões desta pesquisa, bem como foi realizado um jogo de tempestade de palavras. As reflexões sobre o jogo foram resultado de dois ciclos de reflexão, o primeiro foi uma colagem das palavras apresentadas em quadros e o segundo o texto

tecido através das palavras. Uma construção coletiva - pesquisa/ professores participantes.

### 5.1) O Jogo

A partir do *ser professor* passa-se ao *ser pesquisadora*, onde falo da pesquisa, dos meus dramas com a tese e com a pandemia, dos caminhos de pesquisa percorridos e do que se pretendia com a entrevista. O que se pretendeu foi entender como algo que já é difícil na realidade que conhecemos, pode vir a ser efetivado numa escola pós-pandemia? Como pensar a educação através do corpo depois de tudo o que vivemos?

Esta, definitivamente, não é uma questão fácil de se pensar. Foi necessário guardá-la para o final e construir uma performance dentro da performance da entrevista. O *jogo* aconteceu e foi bastante interessante. Tratou-se de três cenários educacionais hipoteticamente considerados instaurados por tempo indeterminado. Um chamado ao plano ficcional do real, onde brincamos com estas possibilidades:

**-Cenário 1:** “*Para sempre remoto*”

**-Cenário 2:** “*Para sempre com protocolo de segurança*”

**-Cenário 3:** “*Para sempre volta à normalidade*”

Para cada um destes cenários foram consideradas sete dimensões, camadas ou recortes:

- 1) **Primeira dimensão:** *Socialização*
- 2) **Segunda dimensão:** *Ensino-Aprendizagem*
- 3) **Terceira dimensão:** *Afetividade*
- 4) **Quarta dimensão:** *Ser Professor*
- 5) **Quinta dimensão:** *Ser Estudante*
- 6) **Sexta dimensão:** *Corpo Físico*
- 7) **Sétima dimensão:** *Aprender com o Corpo*

<b>Cenários Educaçãoais Hipotéticos</b>  <b>Dimensões consideradas</b>	<i>Para Sempre Remoto</i>	<i>Para Sempre Com Protocolo</i>	<i>Para Sempre Normalidade Recuperada</i>
Socialização			
Ensino- aprendizagem			
Afetividade			
Dimensão psicológica/afetiva Ser Professor			
Dimensão psicológica/afetiva Ser Estudante			
Dimensão física do corpo			

Aprender através do corpo.			
----------------------------	--	--	--

Uma dimensão não está separada da outra, o que muda é apenas o enfoque e o ponto de vista. A proposta do jogo era lançar palavras sobre cada uma destas dimensões nos três cenários hipoteticamente instaurados *para sempre*, o que gerou vinte e um conjuntos de palavras. Neste capítulo são apresentadas as colagens das palavras (1º ciclo) e o texto mosaico que resultou da sua costura (2º ciclo). As palavras dos professores foram colocadas em itálico para indicar que é uma construção de várias vozes, olhares e percepções.

## 5.2) Primeiro Cenário Hipotético – *Para Sempre Remoto*

Quadro 1: Colagem do Cenário Para Sempre Remoto, 1ª Dimensão Socialização



Considerando o cenário hipotético de um ensino *Para Sempre Remoto*, a socialização se apresenta como *impossibilitada*, *ausente*, *fria* e *robótica*. Possível minimamente, ainda que *limitada* ou *limitadíssima*. Certamente, *complicada* e

*prejudicada*. A socialização no modelo remoto é *perdida e comprometida*, fundamentalmente, porque *a escola é um lugar de encontro*.

Mesmo o professor que acredita muito no ensino universitário híbrido considera que na realidade remota a socialização é *complicada, impossibilitada, distante e robótica*. Evidentemente, todas as questões se agravam no nível do ensino fundamental, o que faz a professora do campo querer fugir da educação. Também o professor de muitas décadas de escola considera a hipótese de uma socialização remota *caótica e apavorante*.

O que realmente assusta é que a socialização remota já é um fato nas sociedades contemporâneas, sendo *relativamente habitual para as novas gerações*. Evidentemente, toda a vida é um lugar de encontro e isto não é mérito exclusivo da escola. Poderíamos perguntar se existe vida sem encontro? Certamente um tipo de vida muito triste e solitária. Possível, mas potencialmente nociva e, portanto, é preciso *resistência*.

Quadro 2: Colagem do Cenário Para Sempre Remoto, 2ª Dimensão Ensino-Aprendizagem



A socialização diz respeito às constelações de relacionamentos que se constroem no ambiente escolar. A dimensão do ensino-aprendizagem, por outro lado, enfoca a relação professor-estudante como uma via de mão dupla da aprendizagem. No remoto, o nível de aprendizagem foi *baixíssimo, quase nulo e para poucos*, porque o *modelo é fechado e restrito*. *Falta experiência*, apresenta *falhas e buracos* parecendo *impossível*. *Difícil pra mim, não consigo imaginar, grande catástrofe*.

Para a pessoa com déficit de atenção o remoto é inconcebível, porque já é muito difícil (quase impossível) para esta pessoa permanecer sentada na carteira durante os quinze anos de sua escolarização, imagina quinze anos de *tela*. Mesmo um, dois ou três anos, isso representa toda uma fase da educação perdida. No remoto, o ensino-aprendizagem *fica comprometido e prejudicado*.

É realmente um *tempo perdido*. Trata-se de uma *enganação remota* porque a exemplo do campo o ensino remoto não chega e não atende porque exige uma certa aquisição de conhecimento dos estudantes e também de suas famílias que deverão apoiá-los. Como a família analfabeta irá se responsabilizar pela educação dos filhos?

Por outro lado, um ensino-aprendizagem remoto também é entendido como *moderno*, com *grande potencial* pois é *desruptivo*, trazendo mais liberdade e autonomia. Uma *mudança paradigmática* que, em tese, transfere para o aluno a responsabilidade pelo seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que no ensino presencial este engajamento é, de fato, mínimo, cabe aqui perguntar se o remoto pode ser capaz de estimular o engajamento dos estudantes?

Quadro 3: Colagem do Cenário Para Sempre Remoto, 3ª Dimensão Afetividade



A afetividade está intimamente relacionada à socialização e vice-versa, de forma que não sabemos bem quando uma termina e a outra começa. Para o grupo de pesquisa, a socialização remota ainda que limitada é, minimamente, possível. Entretanto, ao considerar a dimensão da afetividade o mínimo se torna um *zero*, *inexistente*, *distante* e

*impraticável*. No remoto a afetividade está *morta*, *não tem relação*, *não tem comunicação*, *pois não temos afeto com a tecnologia*.

Essa frase, particularmente, provocou algo em mim. Se não temos afeto com a tecnologia e o mundo está cada vez mais tecnológico, o que será da afetividade? Carinhas com coraçõezinhos? É possível uma educação sem afeto?

Sem a socialização a educação perde o seu sentido, mas sem o afeto parece inexistir, porque *fica comprometido o momento de exercício da afetividade*. *Se falta toque e o contato essenciais para o exercício da afetividade*, uma vez que afeto é corpo, um cenário *para sempre remoto* é essencialmente um cenário *para sempre sem corpo e seus afetos*. Nesta dimensão encaramos a possibilidade do zero absoluto.

É claro que é possível investir em *ternura e poesia* através do virtual, amenizando a dureza com o afeto do corpo por detrás da tela. Entretanto, a longo prazo, e esta foi a proposta do jogo, a afetividade que inexistente no remoto é também esquecida. Frente à *falta*, que hoje ainda gera tanto *sofrimento e saudade*, parece necessário refletir se é possível uma educação sem afeto e, diante desta possibilidade, tal tipo de educação *sem afeto* seria saudável? No remoto a afetividade se torna *simulação*, ou seja, o afeto é artificializado. Sem espontaneidade como pode existir afeto verdadeiro?

Quadro 4: Colagem do Cenário Para Sempre Remoto, 4ª Dimensão Professores



Destacados os aspectos gerais das dimensões da socialização, ensino-aprendizagem e afetividade, a quarta camada dizia respeito ao ser do professor, sua dimensão individual. A pessoa, seus aspectos psicológicos, emocionais e físicos, como fica num cenário para sempre remoto?

Completamente *desmotivado* neste contexto *desanimador* de *ser sem ser*, que deveria facilitar a vida mas, no entanto, é *cansativo*, *desafiador* e *angustiante*. Neste cenário o professor sente-se um mero *cumpridor de tarefas* totalmente burocráticas e, portanto, chatas. A sua pessoa é *abalada*, torna-se *infeliz* por se sentir *incompleto*. *Desanimo*, *quadros depressivos*, *cansaço*, *desalento*.

*Solidão*, *apatia* e *medo de ser descartado*. Nesta situação convém reforçar o *autocuidado* e o *autoacolhimento*. Passado um tempo, a *adaptação* e a *resiliência*. Enquanto a professora do campo se recusa a existir enquanto professora em tais circunstâncias, por outro lado o professor universitário se sente *tranquilo*, *confortável*, *tem mais tempo com a família* e *menos stress*.

Este ponto fora da curva dentro do grupo de pesquisa não reflete a realidade. Existem muitos professores de todos os âmbitos educacionais que se sentiram mais confortáveis no modo remoto. Seja pela precariedade das condições de ensino ou mesmo porque não gostam de lecionar aquela disciplina, daquele jeito, enfim, esses professores encontraram alívio.

O remoto *diminuiu o peso* e se pensarmos na quantidade de insatisfeitos, provavelmente a maioria dos professores estava confortável no remoto. Não porque o remoto seja bom, mas porque consegue pesar menos que a realidade presencial destes professores. Na dimensão dos estudantes esta realidade é bem diferente e mais próxima a dos professores atormentados pelo remoto.

Quadro 5: Colagem do Cenário Para Sempre Remoto, 5ª Dimensão Estudantes



A quinta dimensão dizia respeito ao ser do estudante, seus aspectos psicológicos, emocionais e físicos, como fica num cenário para sempre remoto? Evidentemente, os professores tiveram que exercer sua capacidade de *empatia* e se colocar no lugar do estado de ser aluno no modo remoto.

Os estudantes foram traduzidos como um grupo *desinteressado* e *chorão*, *atravessado pra baixo* que *perde a referência*. O mesmo professor que se considera confortável no remoto, entende que o estudante está *confuso*, *perdido*, *desorientado*, *desmotivado*. Se para uma parte significativa dos professores o remoto estava confortável, para a grande maioria (talvez unanimidade) dos estudantes há *insatisfação*, *desespero* e *impotência*.

O professor com décadas de escola qualifica esse aluno como *perdido*, onde *a maioria já não questiona, agora silenciou*. A falta de engajamento que é característico ao tradicional formato escolar, no modo remoto alcança o mais absoluto silêncio. Resultado da *distância*, *exclusão* e *solidão* de um estudante *oprimido* e *abusado*.

Poderíamos pensar que ao menos esse estudante está podendo exercer sua *autonomia* e aprender a ser *autodidata*. Entretanto, como um quadro depressivo como este que se apresenta pode sugerir motivação para o exercício da autonomia? Pois se o estudante já tem dificuldade de encontrar prazer no ensino presencial como o encontrará no remoto?

O mais preocupante é quando a questão se coloca numa perspectiva de ensino remoto a longo prazo. As novas gerações já estão familiarizadas com uma socialização virtual através dos aplicativos de relacionamento, uma escola remota a princípio causa estranhamento, mas não demora em se transformar numa zona de conforto. *Primeiro o estranhamento, depois conforto, por fim não conhece outra forma.*

Quadro 6: Colagem do Cenário Para Sempre Remoto, 6ª Dimensão Corpo Físico



Enfim, o corpo físico. No cenário de um para sempre remoto *não tem dimensão física*. Esta frase é muito interessante, pois é óbvio que existe a dimensão física. O corpo está lá olhando para a tela, a própria tela é física, entretanto, é como se não existisse a própria fisicalidade. A imersão é tão forte no remoto que o corpo se torna *nulo*, *inexistente*. Se existe está *adormecido*, *fragmentado*, *solitário* e *doente*. A presença do *corpo-tela*, muito embora seja apenas uma simulação, ou seja, sem espontaneidade, é capaz de ofuscar o corpo físico, a tal ponto que ele parece não existir.

Seja qual for o paradigma que rege essa visão de corpo, somos todos corpos e desta realidade não podemos escapar. E o que sabemos? Sabemos que o corpo quando não desenvolve suas capacidades motoras, sensíveis e perceptivas *adoece*, se torna *rígido*, *insensível* e *impotente*. Porque corpo é prazer, infinitos prazeres. Desta forma, como podemos esperar prazer de uma vida *sem corpo*?

No remoto poderíamos propor estímulos corporais individuais, mas esse corpo por detrás da tela é, no mínimo, difícil de ser ativado, porque é um corpo não estimulado pelo

próprio ambiente. Não está em movimento e, portanto, não há interação e relação. A longo prazo o corpo *parado e sem energia*, estará *obeso, torto, desajeitado e fora-de-forma*. O que será possível propor para esse corpo?

Quadro 7: Colagem do Cenário Para Sempre Remoto, 7ª Dimensão Aprender através do Corpo



Finalmente o aprender através do corpo ao invés de aprender com o *quadro* ou com a *tela*. Superar esse modo de aprendizagem que abstrai as coisas para conhecê-las, algo infinitamente chato e maçante, que causa o baixo engajamento estudantil. É possível mudar o formato escolar? É preciso *acreditar* e *continuar* sempre. Essa visão esperançosa está presente nos olhares mais maduros, que já viveram muitas coisas. Ter esperança é importante, só não se pode ser ingênuo. Acreditamos em mudanças na educação, mudanças estruturais e profundas, a questão é como fazer isso? Se nem uma pedagogia libertária foi capaz de mudar o tradicional formato da escola, o que a provocação do corpo na educação trazida pela performance pode fazer?

A mudança tão sonhada na educação parece se vestir das promessas da virtualidade. O ensino híbrido vem resolver o problema das salas super-lotadas, dos ambientes fechados e propícios à doença, do consumo terrível de papel e por ai em diante. Penso que seja muito preocupante considerar que a tecnologia irá resolver os problemas da escola, pelo simples fato de que o problema da escola *é o corpo*.

A tecnologia pode até ser muito bem utilizada, mas não como centro da vida, porque o centro da vida é o corpo. A ideia de que a tecnologia poderá substituir o corpo talvez seja o maior perigo que corremos.

O aprender através do corpo fica tão *ameaçado* quanto o próprio corpo, sendo considerado *impossível* e renegado a *segundo plano*. *Autodisciplina é difícil*, mesmo quando se encontra força para tomar *atitude e ter força de vontade para sair do lugar*. A *tela* é uma sala privada e particular onde o corpo mantém seu confinamento, o que muda é que agora ele está sozinho e sem qualquer estímulo que não advenha da *tela*.

Pode ser construída a ideia de um *corpo receptivo aos exercícios estimulantes*? Com certeza, até a física se pode aprender através de experimentos simples em casa. A questão do *para sempre remoto* é que este corpo estará numa solitária. O confinamento do corpo na carteira já apresenta as consequências naturalizadas de irritabilidade, agressividade, apatia, preguiça, inércia, falta de energia e engajamento. E a culpa por esse péssimo resultado também é naturalizada como sendo dos próprios alunos e professores!

Não é tão difícil imaginar o que o ensino remoto vai fazer colocando o corpo numa solitária, só irá radicalizar todos esses conhecidos sintomas. E aprender com o corpo no remoto se torna *desinteressante* (que graça tem fazer as coisas sozinho?). Ele também se torna *imensurável e improvável*, pois não atende à demanda burocrática do remoto. Estar confinado é tão adoecedor, que mesmo no presídio existe recreio ao ar livre. O confinamento na tela não é diferente, nele aprender com o corpo é *dolorido*, solitário, desmotivante e desinteressante, pois tenta acontecer através de *uma única janelinha*.

O cenário hipotético de um ensino remoto por tempo indeterminado, chamando de *para sempre remoto*, nos coloca diante desta possibilidade totalmente possível e vivenciada nos primeiros anos de pandemia. O jogo desafiou a lidar com todas as dimensões do corpo, mesmo aquelas que esquecemos que é corpo, e nos desafia a refletir sobre as consequências da substituição da escola pela tecnologia. Consideradas todas as questões aqui colocadas sobre o ensino remoto, cabe questionar ainda mais uma vez: Seria o modelo remoto a única opção em situações de emergência? Não poderíamos simplesmente mudar o tradicional formato escolar ao invés de radicaliza-lo através do virtual?

### 5.3) Segundo Cenário Hipotético –

## Para Sempre Presencial com Protocolo de Segurança

O segundo cenário educacional hipotético considera que ocorre o retorno presencial às aulas com o protocolo de segurança, o qual abrange o distanciamento social, uso de máscara e higienização constante. É importante aqui lembrar que não se pretendeu questionar a utilização do protocolo de segurança sanitária, mas sim buscar uma reflexão foucaltiana e butleriana sobre as séries de efeitos provocados por estes novos comportamentos incorporados. Porque seria importante refletir sobre isso? Como argumentou Le Breton (2022), as medidas podem ser necessárias mas nem por isso devemos desconsiderar seus efeitos pois *o preço a se pagar é considerável*.

O grupo de pesquisa apresentou como primeira e mais importante preocupação que o protocolo não iria funcionar, “não existe protocolo pra criança” (Professora 10, academia de dança). Como eu estava interessada em pensar sobre as séries de efeitos coloquei este dispositivo para todos os professores: *O que você pensa sobre as séries de efeitos produzidas pelo protocolo? Como seria dar a sua aula com as medidas de segurança? Ocorreriam mudanças ou não?*

“Não sei. Nunca tinha parado pra pensar sobre isso. Pra mim é só mais uma modificação” (Professora 5, escola estadual). De fato, como a luta no momento era conscientizar as pessoas da importância da utilização do protocolo para salvar vidas, era difícil uma visão imparcial sobre o que o protocolo provoca e o que aconteceria num cenário *para sempre com protocolo*.

Embora fosse apenas um exercício ficcional todos sentiram dificuldade de jogar o jogo deste cenário. Isso indica o quanto pode ser importante pensar sobre ele. Essa dificuldade dos professores me intrigou bastante. Afinal, estávamos todos vivendo com o protocolo há mais de um ano. Era predominante também o medo da contaminação, pois era entendido que a volta às aulas sem uma completa vacinação, mesmo com protocolo, seria um “risco à vida” (Professor 1, escola estadual). É preciso considerar também que os professores confortáveis na situação remota não almejavam o retorno presencial das aulas.

Os fatores históricos e contextuais faziam do meu interesse (as séries de efeitos) algo pouco relevante. Entretanto, ao jogar o jogo do protocolo essas séries de efeitos foram se revelando espontaneamente e trouxeram algumas importantes reflexões. Como vimos todas as questões do remoto giram em torno da falta do corpo e da fisicalidade ou

materialidade do mundo. No protocolo não existe ausência, temos a presença física do corpo o que resolveria as questões geradas pelo remoto, entretanto, isso não aconteceu. Embora o corpo retorne ao palco dos acontecimentos é um corpo estranho que causa estranhamento.

Quadro 8: Colagem do Cenário Para Sempre com Protocolo, 1ª Dimensão Socialização



Num cenário educacional hipotético de um *para sempre com protocolo*, como ficaria a dimensão da socialização? *Limitada, fechada, prejudicada, precária, restrita, difícil, distante e duvidosa*. Estas foram respostas inesperadas, enquanto a expectativa era de que a maioria dos professores iria considerar que com o protocolo a socialização *melhora*, se torna *razoável e possível*, embora *mediana* e *com protocolos* tem também *esperança*. Entretanto, apenas três professoras jogaram essas palavras. Este é um dado interessante e pode indicar que as séries de efeitos provocados pelo protocolo não são apenas mais uma modificação.

O corpo está presente e interage, abrindo espaço para a convivência e a afetividade, mas neste formato a relação é *fria, deficiente e estranha* pois *continuaremos com a falta* mesmo com a presença física do corpo. O estranhamento causado pelo protocolo parece mais profundo do que se poderia supor, pois gera um estado de *medo* e alerta constante. Como bem colocado por Le Breton (2022), a máscara não é um mero dispositivo, o não reconhecimento do rosto gera danos consideráveis como a falta de identificação e conseqüente responsabilização das pessoas por suas ações, regulação

fundamental para que ocorram as interações sociais. Sem esta regulação há um aumento da hostilidade e incivilidade.

Novos desafios emergem deste contexto, trazendo a necessidade de *ativação da visualidade*, das *capacidades corpóreas*, estimulando o *campo da imaginação* e o *corpo energético*. Neste contexto o corpo está presente mas precisa ser lembrado, usando as *dificuldades como matéria de estudo*.

A longo prazo a situação se complica bastante porque o que a princípio causava estranhamento torna-se habitual e confortável até que se desconhece outra forma. Assim é que se estabelece uma situação *duvidosa, desumano* ou *demasiadamente humano*? Como seria crescer sem conhecer o rosto das pessoas? O que isso causaria nas pessoas?

Quadro 9: Colagem do Cenário Para Sempre com Protocolo, 2ª Dimensão Ensino-Aprendizagem



Na dimensão do ensino-aprendizagem, tal como a socialização é entendido como *limitado, fragmentado* e *difícil*. Muito embora o corpo esteja presente persiste a *falta* do *corpo*. Trata-se de *outro tipo de falha* ou falta, diferente da ausência do corpo no remoto. Que tipo de falha seria essa? Certamente proveniente do estranhamento e inibição do contato. Isso poderia ser *preocupante* e *desmotivante* tanto para o professor quanto para o estudante. É *complicado* porque se trata de um novo comportamento introduzido

mundialmente. Alguns países eram mais familiarizados com as medidas, outros nunca o praticaram, aqui no Brasil foi uma grande novidade.

Para os professores que já trabalham com um distanciamento social e afetivo, como a exemplo das turmas de massa chegando a cento e cinquenta alunos, ou professores que tem uma postura distante por qualquer outro motivo, pode parecer que o processo de ensino-aprendizagem com protocolo seria *semelhante ao que era antes?* Ou seja, *chato*. De toda forma, *menos mal* que o remoto porque *é minimamente eficiente*. No presencial mesmo com protocolo o processo de ensino-aprendizagem *melhora* pois este cenário *possibilita mais* interação e contato ainda que de forma inibida.

No para sempre presencial com protocolo, o ensino-aprendizagem pode ser *propenso a melhorar*, por exemplo, não serão mais permitidas *salas superlotadas*. Algumas questões podem encontrar melhoras, mas o protocolo não é capaz de resolver os antigos problemas porque o problema da escola é o corpo.

O corpo confinado na carteira agora encontra uma maior inibição do contato e também da comunicação, uma vez que a máscara provoca o ocultamento do rosto, cujo *preço é considerável*.

Quadro 10: Colagem do Cenário Para Sempre com Protocolo, 3ª Dimensão Afetividade



É na dimensão da afetividade que o cenário de um para sempre com protocolo parece se tornar mais nocivo. Nele a afetividade se torna *entrecortada*, *fria*, *triste*, *mascarada*, *dura* e mais ainda semelhante a uma *prisão*. Sobre a afetividade com

protocolo existe bastante *dúvida, medo e receio* porque é uma situação que *gera dúvidas*, não se sabe bem como agir e se fazer entender. A *comunicação trava e não flui* como deveria. Este estado de liminaridade mundial desencadeia a criação de novas ritualizações do cotidiano. Ter-se-ia que *repensar a prática e pensar em novas formas* de exercício da afetividade.

Quadro 11: Colagem do Cenário Para Sempre com Protocolo, 4ª Dimensão Professores

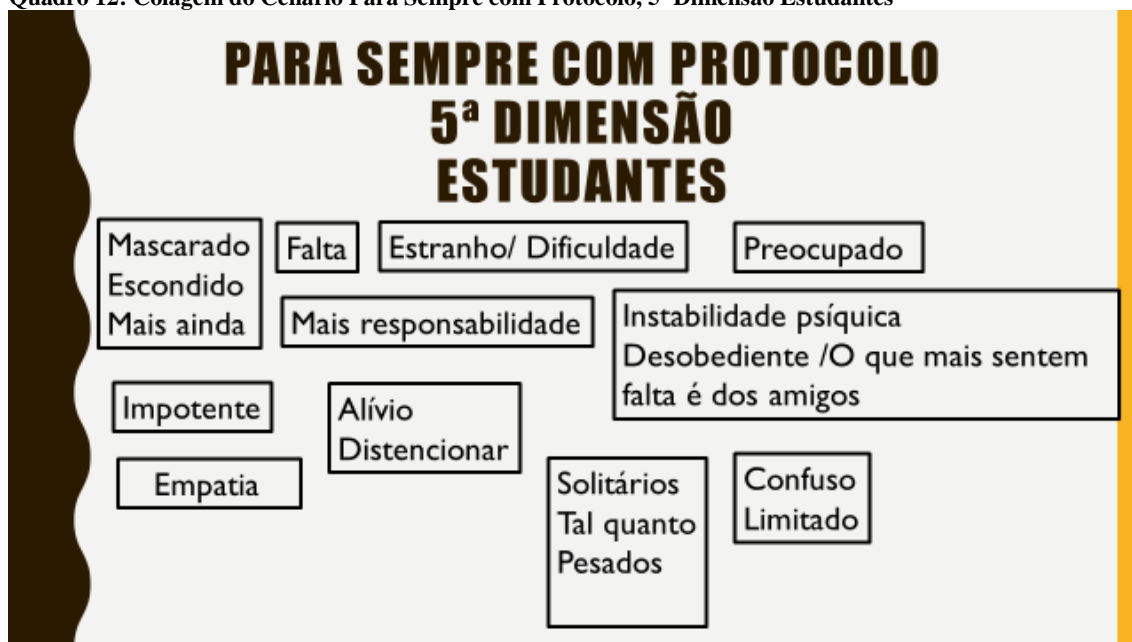


Como na afetividade e principalmente por consequência dela, ou da inibição do afeto, nas dimensões do ser professor e ser estudante o protocolo provoca efeitos negativos consideráveis. O professor neste cenário *complicado* e *desfigurante* se considera *limitado*, *enlouquecido* e *doente*. Sente-se *sucumbido*, *abafado* e *sem respiração*; *estranho*, com *medo* e *exposto*. O corpo desfigurado e contido causa estranhamento, alerta para o perigo da contaminação gerando medo e exposição. Quem não ficou constrangido de espirrar na pandemia?

É uma situação *torturante*, cujo lema é: *Sai de perto de mim e fica longe!* Os comportamentos de isolamento e distanciamento geram aumento da irritabilidade ou agressividade entre as pessoas. O ocultamento do rosto desestabiliza a regulação das interações sociais, provocando maior hostilidade e incivilidade. É um colapso psicológico e não é sem razão que são nas dimensões do ser professor e do ser estudante que as séries de efeitos produzidas pelo protocolo se tornam mais evidentes.

Apenas uma professora argumentou que neste cenário a dimensão do ser professor fique *talvez melhorada* (em comparação ao remoto). Este é um dado bastante interessante. Essa mesma professora disse que para ela o protocolo era *apenas mais uma modificação*, mas quando considerou o contexto a longo prazo refletiu que a *presença do corpo pede afeto* e inibir essa necessidade, evidentemente, pode ser bastante perigosa.

Quadro 12: Colagem do Cenário Para Sempre com Protocolo, 5ª Dimensão Estudantes



O ser estudante *mascarado* fica *escondido mais ainda*. É *estranho* e ele encontra *dificuldade*, com *mais responsabilidade* ele se torna mais *preocupado*, ao mesmo tempo que se sente *impotente*. É *confuso*, *limitado* e *solitário*, tanto quanto *pesado*. Ocorre uma *instabilidade psíquica* que a longo prazo não podemos medir as consequências.

O ser estudante é de *per si* um estado de maior fragilidade que o ser professor, isso indica que possíveis séries de efeitos negativas serão ainda mais perniciosas às crianças e jovens. Era de se esperar que a situação melhorasse bastante do remoto para o presencial com o protocolo, no entanto o jogo do *para sempre* nos faz uma provocação: E se ficarmos muito tempo nessa situação?

Este dispositivo amplifica os efeitos de forma que se tornam mais evidentes. Apenas uma professora considerou *alívio* e *distensão* da pessoa do aluno na passagem do remoto para o protocolo. Evidentemente, depois de mais de um ano no modo remoto, os estudantes não viam a hora de voltar para o presencial. Entretanto, a provocação do jogo é, justamente, considerar a possibilidade de *um para sempre remoto*.

Nele o ser do estudante não conhece os rostos dos colegas e de todos que habitam a escola. As regras de distanciamento e isolamento são universais e inquestionáveis, isso quer dizer que seria falta de educação e inclusive passível de punição não seguir o protocolo. Com o tempo não se conhece outra forma, se encontra plenamente adaptado e confortável. Como argumentou Le Breton (2022) por detrás das máscaras as pessoas não necessitam responsabilizar-se pelos próprios atos, a longo prazo o que o comprometimento da civilidade iria ocasionar?

Quadro 13: Colagem do Cenário Para Sempre com Protocolo, 6ª Dimensão Corpo Físico



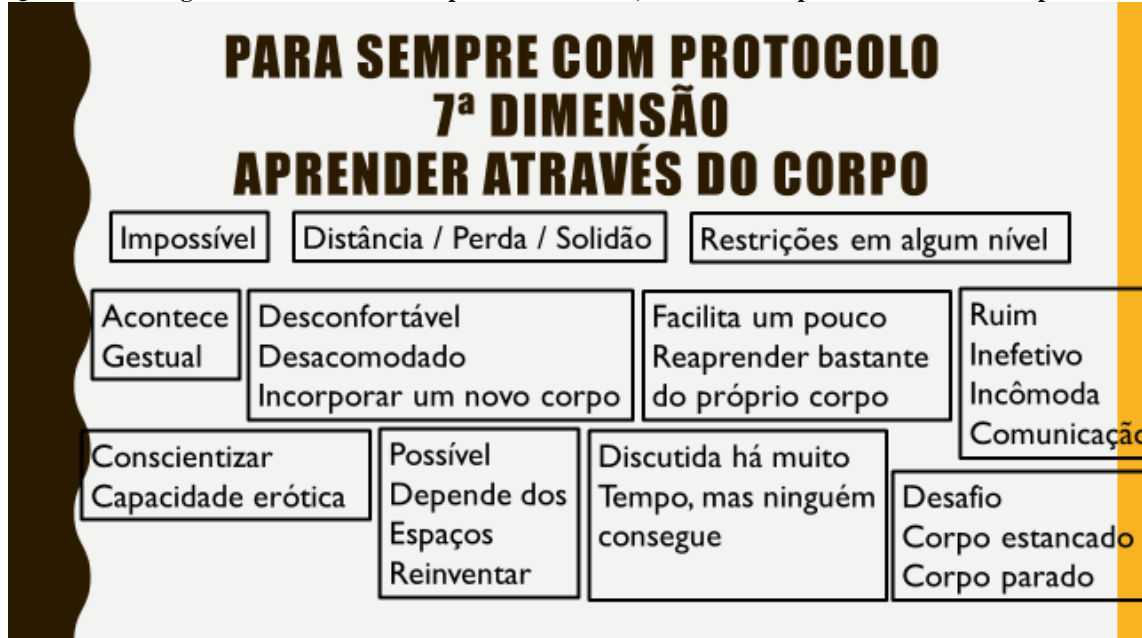
Na dimensão física do corpo as séries de efeitos se radicalizam tornando-se ainda mais claras. Num para sempre com protocolo a fisicalidade está *anulada* ou *fantasiada* por este *juntos mas separados*. O corpo está *restrito* e *ensacado*. Esta palavra é muito provocativa, quando ensacamos alguma coisa estamos querendo preservá-la. O corpo ensacado está preservado, mas ao mesmo tempo *preso de novo* e por isso *entristecido*.

Trata-se de um outro tipo de prisão. O corpo se encontra num lugar *temeroso*, *incerto*, *complicado*, exige mais *segurança* e *mais vigilância*. O maior controle sobre o corpo, mesmo que seja para preservá-lo, o tornará ainda mais *engessado*, *desajeitado* e *fora do lugar*, pois no protocolo o corpo existe o *mínimo possível*, é um corpo *capenga* e *deficiente*.

Dois professores disseram simplesmente *retorno* e *volta ao normal*. Isso nos lembra que o confinamento do corpo na carteira é naturalizado, o que realmente muda é

apenas o modo e a radicalidade deste confinamento do corpo. O exercício da imaginação, estímulos sensoriais, gestualidade e criatividade podem amenizar os efeitos de qualquer tipo de confinamento através da libertação e desenvolvimento do corpo.

Quadro 14: Colagem do Cenário Para Sempre com Protocolo, 7ª Dimensão Aprender através do Corpo



Finalmente, como aprender através do corpo num *para sempre com protocolo*? Três professores consideraram *impossível*, *ruim*, *inefetivo*, *comunicação incômoda*, *distância*, *perda* e *solidão*. Outros três consideraram *possível*, *acontece com restrições em algum nível*, uma vez que é *desconfortável*. Os demais encararam como um *desafio* ou uma oportunidade para *reaprender bastante do próprio corpo* e *conscientizar* sobre a sua *capacidade erótica*.

É espantoso como esta dimensão pareceu uma luz no fim do túnel para a situação do corpo no protocolo. Como esse *incorporar um novo corpo* com protocolos nos faz lembrar da própria ideia de corpo que incorporamos. Abre-se oportunidade para *reinventar espaços*, *reaprender a conscientizar o corpo estancado e parado* sobre suas próprias capacidades perceptivas.

**5.4) Terceiro Cenário Hipotético – Para Sempre Retorno à Normalidade**

No cenário hipotético de um para *sempre normalidade recuperada*, alguns professores logo perceberam o *efeito paraíso perdido*: “Espera aí, mas não era tão bom assim! ”. Outros só perceberam isso no final. No começo eu senti um pouco de ansiedade e acabei entregando o jogo ao início, quando percebi isso me esforcei para esperar que os próprios professores se dessem conta deste efeito produzido pelo jogo e, evidentemente, pela situação pandêmica como um todo.

Através do jogo de palavras é possível observar que a realidade dos problemas do velho normal vai se revelando progressivamente até alcançar um clímax no corpo e principalmente numa educação através do corpo.

A dimensão da socialização na normalidade é *ativa, intensa e importante*. Ela se dá de forma *rápida*, como *círculos de mãos*. Está repleta de *encontros, trocas e aprendizagens*, porque é *afetiva, que te toca e afeta*. É *gratificante* porque nela a *comunicação direta essencial* e a *interação social fundamental* acontecem. Também os *afetos acontecem* e o *conhecimento coletivo* se realiza.

Quadro 15: Colagem do Cenário Para Sempre Normalidade Recuperada, 1ª Dimensão Socialização



Alguns professores apontaram que a socialização na normalidade é *caótica*, talvez *incômoda*. É preciso *melhorar espaços e condições* para harmonizar a socialização que é potente na escola, mas ainda longe de ser bem explorada. É necessário acionar *dispositivos de desintoxicação* deste corpo confinado na carteira.

Quadro 16: Colagem do Cenário Para Sempre Normalidade Recuperada, 2ª Dimensão Ensino-Aprendizagem



Na dimensão do ensino-aprendizagem os aspectos positivos diminuem. Embora seja encarada como *instigante meio de construção, experimentação e aprendizagem*, possibilitando *mais oportunidades, encontros e trocas*, o ensino-aprendizagem na normalidade também é *deficitário, capenga e manco*. Como no caso da escola pública sucateada. Por outro lado, as escolas particulares também seguem um modelo *limitado e ultrapassado*.

Na normalidade recuperada o ensino-aprendizagem *atende a todos coletivamente e pode dar atenção individualizada para quem tem mais dificuldade. Antes eu não achava, mas agora a normalidade parece livre, real e cheia de olhares*. Entretanto, todos sabemos que o ensino-aprendizagem é um dos maiores problemas da escola normal. Desta forma, ele apenas é *mais viável* neste cenário permanecendo *ainda com dificuldade*. O que foi *interrompido* exige uma *reconexão* e um *reaprendizado*. Necessita, fundamentalmente, de uma *desintoxicação e recuperação erótica* do corpo.

Quadro 17: Colagem do Cenário Para Sempre Normalidade Recuperada, 3ª Dimensão Afetividade

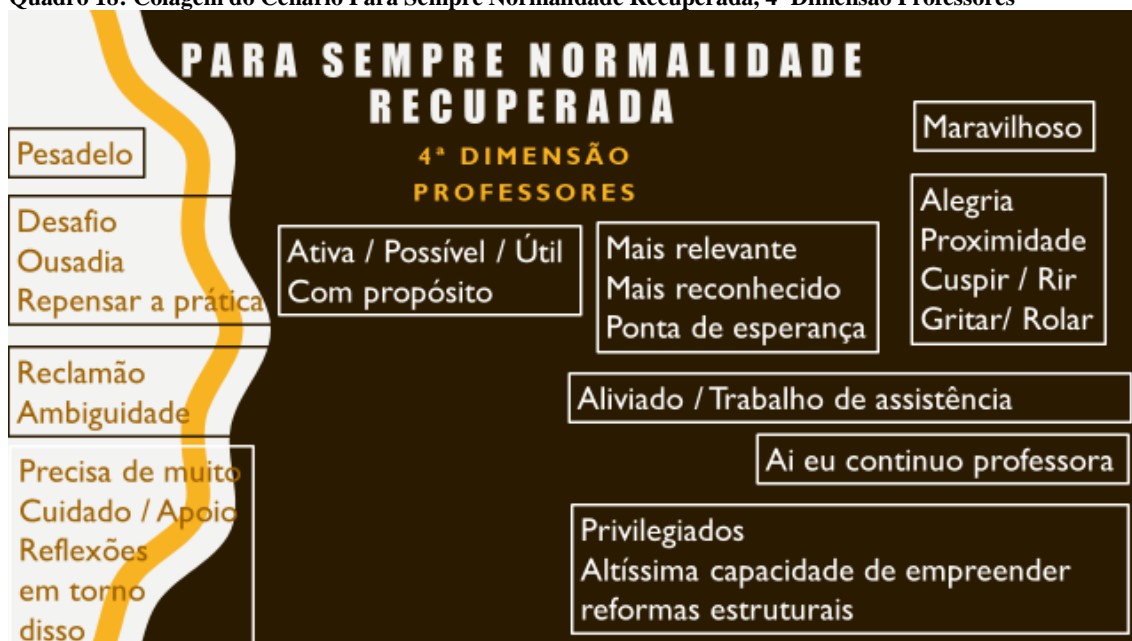


Na dimensão da afetividade o mapa de palavras parece mais esvaziado. Paire como um *sonho realizado*, *integral*, *fluido* e em *plenitude*. É a potente efemeridade do *abraço*, do *corpo quente*, sua *quentura* e *calor*. Na normalidade recuperada ocorre um *amadurecimento desses valores*, a afetividade está *aumentada*, *valorizada* e tornada *fundamental*, porque ocorre uma *valorização do que se perdeu*.

Alguns professores destacaram que a afetividade é *facilitada pela coletividade*, mas ainda *pouco explorada*. E a volta é um *reaprendizado*, *tentativa e erro*, para construir uma nova *reconexão*. Exige *enfrentamento*, *retratação*, *reelaboração* e muito *amor*. A afetividade perdida agora numa normalidade recuperada pode, enfim, ser reconhecida como fundamental para a educação?

É sempre bom lembrar que afeto é corpo e que o tradicional formato escolar é de confinamento e contenção do corpo através da vigilância e punição. A partir desta premissa só pode ocorrer uma real valorização da afetividade se houver uma transformação da visão e construção do corpo na educação.

Quadro 18: Colagem do Cenário Para Sempre Normalidade Recuperada, 4ª Dimensão Professores



Também existe a promessa da dimensão do professor se tornar *mais relevante* e *mais reconhecido*. No retorno à normalidade os professores podem até mesmo ocupar lugares *privilegiados*, pois encontrarão em potencial uma *altíssima capacidade de empreender reformas estruturais*. Esse parece ser o posicionamento de grande parte das pesquisas em educação pós-pandemia, uma *ponta de esperança*. Mas o *maravilhoso*, a *alegria* da *proximidade* encontra também um *desafio*, pois certamente na véspera dos acontecimentos os professores não tinham ideia de como seria o retorno.

Frente aos terríveis cenários completamente remoto ou com protocolo, a normalidade parece ideal, nela a dimensão do ser professor é *ativa, possível, útil e com propósito*. Por outro lado, a normalidade para grande parte dos professores pode ser um *pesadelo* fazendo do professor um eterno *reclamão*.

O retorno à normalidade *precisa de muito cuidado, apoio e reflexões em torno disso*. Um *trabalho de assistência*. Na dimensão do ser aluno esse cuidado, apoio e reflexão são ainda mais cruciais. Na dimensão dos estudantes o dispositivo de imaginação dos professores considerou que essa volta seria um sonho realizado.

Quadro 19: Colagem do Cenário Para Sempre Normalidade Recuperada, 5ª Dimensão Estudantes



Nesta normalidade recuperada o estudante poderia ocupar o lugar de *protagonista*, pois estava *alegre* e *ansioso* com o *retorno à normalidade*. Agora existe o *corpo a corpo*, a *euforia*, a *alegria* e de volta o *grito*, o *alívio*, a *andança*, a *proximidade* e à maravilhosa *confusão*.

A situação do estudante parece *muito próximo à pessoa do professor*, mas não está. Os estudantes são muitíssimo mais afetados e estão numa posição de muito maior vulnerabilidade. Como disse o professor do estado com muitos anos de escola *é preciso insistir neles, pois eles são a razão de estarmos ali*. Ou seja, precisa de muito mais *cuidado*, *apoio* e *reflexões em torno disso*. E se lembramos que a normalidade escolar é de um corpo confinado na carteira, é pertinente perguntar qual é o corpo que desejará voltar para esta condição?

Quadro 20: Colagem do Cenário Para Sempre Normalidade Recuperada, 6ª Dimensão Corpo Físico



O corpo físico revela o idealismo presente no imaginário de uma normalidade recuperada, uma vez que nela o corpo continua uma *ilusão*, visto como *prejudicial*, totalmente *limitado*, *encarcerado* e *punido*. A dimensão física é *manifesta mas precisa instigar*. Na normalidade recuperada o corpo físico está *esbodegado*, *cansado* e em *adaptação*. Precisa ser *cuidado* e *reparado*.

Como este corpo estará *favorecido*? Somente pela *existência do conteúdo* e do *propósito* que ele representa? Ou em última instância conteúdo é corpo?

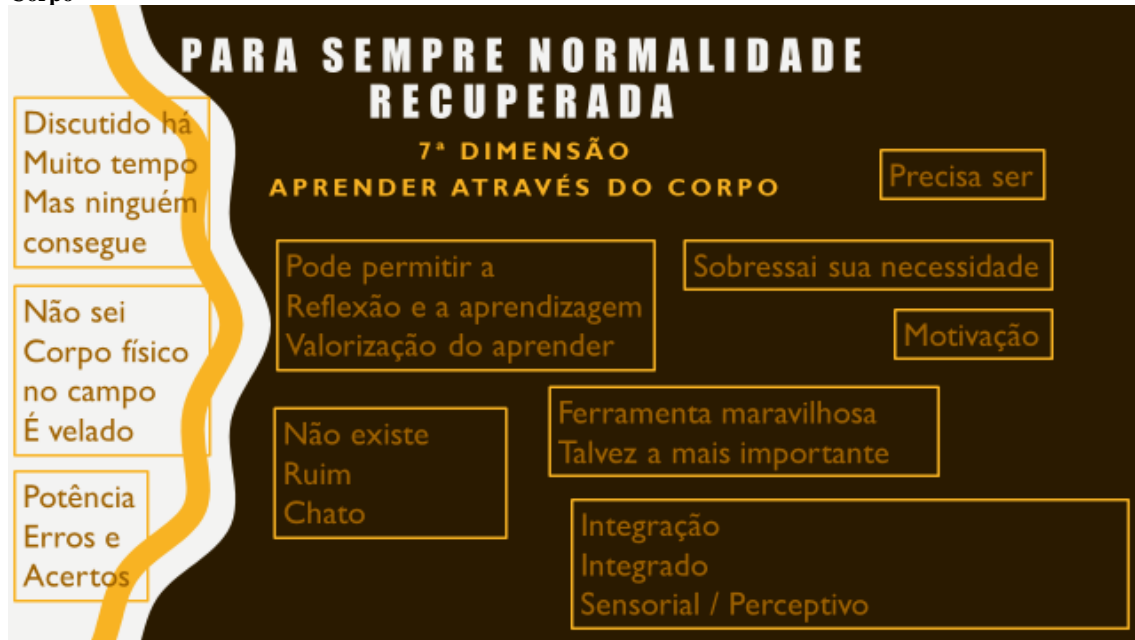
O corpo sempre esteve ali na carteira e jamais foi desenvolvido em suas capacidades sensoriais, perceptivas ou eróticas. O corpo na escola mal desenvolve-se motoramente, que dirá no refinamento das suas capacidades sensíveis. O que, aparentemente, se pretende desenvolver e refinar é a capacidade de escrita, leitura e raciocínio lógico, entretanto, estes são apenas alguns aspectos do corpo, estando longe de abarcar sua totalidade física, emocional, psíquica, criativa e inventiva.

O corpo na normalidade precisa ser resgatado para que realmente se torne uma *dádiva presente*, com o desenvolvimento do seu *grau de qualidade*. É necessário *apreender o corpo político*, cheio de *posicionamentos* e *diversidades*. Construído através de *múltiplas referências*, *corpos múltiplos*, *corpos individuais*, *corpos políglotas*.

Para alcançar um real desenvolvimento é necessário aprender com o corpo. Partindo da premissa da performance que vem problematizar o corpo na educação, a

escola só alcançará a plenitude do seu desenvolvimento se a educação for repensada através do corpo.

Quadro 21: Colagem do Cenário Para Sempre Normalidade Recuperada, 7ª Dimensão Aprender através do Corpo



Na normalidade recuperada a dimensão do aprender através do corpo é a única que não apresenta um imaginário ideal, de fato, tal dimensão *não existe* na escola. O corpo na carteira ficou preguiçoso e ocioso, fazer para aprender dá muito trabalho, *é ruim, é chato*.

Aprender através do corpo é a verdadeira utopia num formato escolar de castração. Se com o processo pandêmico *sobressai sua necessidade*, temos também a ressalva da afetividade, num pós-pandemia ela estará realmente mais valorizada na escola? Todas as dimensões apresentadas no jogo são corpo e para que elas sejam realmente valorizadas é preciso repensar a educação através do corpo.

Aprender através do corpo é uma *motivação*, a escola precisa *ser assim*. *Pode permitir a reflexão e a aprendizagem, uma valorização do aprender*. Trata-se de uma *potência* que ainda vamos tatear entre *erros e acertos*. Ao mesmo tempo, o *corpo físico é velado no campo*. O corpo físico está velado na própria educação, na sociedade e na história ocidental. E o aprender com o corpo é *discutido há muito tempo mas ninguém consegue*.

A *integração*, o corpo *integrado*, seu desenvolvimento *sensorial e perceptivo* ainda é um sonho. O corpo é uma *ferramenta maravilhosa, a mais importante*. É sempre

bom lembrar que o corpo não é uma ferramenta que usamos, antes de tudo nós mesmos somos essa ferramenta brilhante, porque somos de fato um *corpo*.

### 5.5) *Agora vou jogar minha pergunta de pesquisa para você!*

Ao fim do jogo, exaustos da tempestade, chegava com alívio a última e derradeira pergunta. Um friozinho bom na barriga. Em meio a pandemia, sem saber quanto tempo ainda ela iria durar e se chegaria a acabar, neste momento a pergunta de pesquisa estava interessada em saber sobre como pensar a educação através do corpo em contexto pandêmico. Um professor frisou que em contexto pandêmico isso não seria possível:

Eu acho que não é possível, me desculpe (...) Não vejo como possível, não vejo como viável, não vejo como possibilidade. Não é viável em contexto de pandemia, assim como muitas coisas não são viáveis na educação em contexto de pandemia, algumas questões têm que ser deixadas de lado, principalmente questões de socialização, que pra educação é tão importante. (Professor 3, Escola Estadual).

“Muitas coisas não são viáveis na educação em contexto de pandemia”, dentre elas socialização, afetividade e mesmo a fisicalidade escolar. Por quanto tempo o corpo pode ser deixado de lado? Quais as consequências de seu impedimento? Como se apresentará esse novo corpo produzido por essas séries de efeitos? E como vamos lidar com suas questões?

É pertinente perguntar seria a própria educação viável em pandemia? Se não é possível a socialização e a afetividade, o contato e a convivência, se a relação ensino-aprendizagem fica comprometida e as dimensões do ser professor e ser estudante ficam abaladas, se o corpo físico está totalmente anulado como podemos pensar que existe em tal circunstância algo que podemos chamar de educação?

Se nem a própria educação parece ter lugar em contexto de pandemia, o que pensar de uma educação através do corpo? Realmente parece impossível. Ainda mais quando pensamos que o problema da educação é o *confinamento do corpo*. Ou seja, já parece impossível pensar a educação através do corpo na normalidade, que dirá em circunstâncias adversas, cuja aparentemente única e mais segura solução é o isolamento na virtualidade.

Outra professora destacou que pensar a educação a partir do corpo seria possível apenas com o fim do próprio modelo vigente:

Bem, vamos lá... Essa é uma questão que sou bem radical e categórica. Não há nada de novo sob o sol. Esse modelo de educação instaurado, institucionalizado, que é a nossa experiência, esse modelo eu não acredito que exista nada capaz de aplacar a não ser a derrota. Eu acredito que dentro desse modelo a performance pode trazer muitas estratégias (...) Dentro desse modelo pode ser o que quer que seja e que for que eu não acho que acontecerão grandes mudanças. Pra mim o que pode acarretar grandes mudanças, mudanças profundas, é realmente a queda deste modelo de educação que a gente tem. O grande limitante da performance do corpo é este modelo de educação. Porque é isso, a performance é a potência do corpo que é a potência da pessoa e a escola é onde estão todos os potentes e porque isso não é potencializado? Porque não há desejo. (...) Pode mudar a cara, pode mudar a pedagogia, pode mudar a estrutura, pode mudar o procedimento, pode mudar o conteúdo, pode mudar as exigências, mas pra mim não vai mudar a escola porque o modelo de escola, esse modelo de educação que é a nossa referência, ele quer exatamente esse resultado e ele está preocupado em garantir esse resultado e pra ele garantir esse resultado não importa se você foi pela performance ou pelo livro, você entrega esse resultado no final do bimestre. O que a escola quer? O que o estado quer? Um papel, um número. (Professora 5, Escola Estadual).

Na normalidade, o formato escolar de confinamento do corpo na carteira praticamente não se alterou ao longo do tempo. O grande limitante da performance do corpo é o formato escolar e o interesse é garantir, justamente, este resultado - o corpo limitado e reduzido a um *resultado quantificável*. Como apontou Ball (2010) é a performatividade entendida como resultado em índices e estatísticas. O tradicional modelo escolar responde muito bem a esse apelo a favor de um resultado final reduzido a um número. Ele garante, justamente, *isso* e, portanto, permanece inalterado por sua atestada eficiência.

É, eu acho que um grande problema do espaço escolar é que ele é muito enrijecido e extremamente disciplinado. Então eu tenho a impressão de que as escolas remetam um pouco à questão da cadeia mesmo. Parece que as salas são celas. Isso é duro de falar, mas infelizmente... E o professor é o carcereiro, porque na medida em que você tem que deixar o aluno ir no banheiro ou não, pelo amor de Deus, né? Você entende que você é um carcereiro, você não pode deixar o menino sair de sala, você não pode deixar o menino sentar na carteira. Você não pode sentar na carteira porque você tem que ser um exemplo de sentar na cadeira. Você professor não pode usar uma roupa tal porque você está dando aula pra adolescente. Você não pode usar uma calça justa ou um decote porque enfim... Porque? Isso é só um corpo, é um corpo como outros corpos (PROFESSORA 12, PROJETOS PEDAGÓGICOS).

O relato desta professora evidencia que além de garantir o resultado, fundamentalmente, a escola é um sistema de *confinamento*. Não é sem razão que Foucault a localizou entre os hospícios e as prisões. Até poucas décadas as crianças eram agredidas fisicamente nas escolas. “A escola teria que mudar muito, teria que mudar a dureza dessas regras. Já vi aluno em porta de escola gritando: ‘Cadeião!’”. Então são corpos presos” (Professora 11, projetos pedagógicos). A escola é tradicionalmente um lugar que zela pela disciplina e pelo silêncio.

Era um problema fazer a aula no espaço de fora. Tem que parar com essa percepção de corpos presos dentro de sala de aula. Tem que quebrar essa prisão, criança e adolescente quer correr, quer ser livre. Lógico que a vida é regrada, a sociedade precisa de regras, mas há aí um extremo de regras. A escola precisa criar novos espaços, permitir jogos corporais. (...) a gente precisa abrir a cabeça da nossa sociedade, dos nossos licenciados, dos nossos pedagogos. Precisamos mudar a cabeça das pessoas, principalmente em relação ao espaço escolar. Porque o corpo está inteiramente relacionado ao espaço. O professor não pode ser carcereiro. A escola não pode ser o cadeiaão. Os alunos não podem se sentir presos cumprindo pena. (PROFESSORA 11, PROJETOS PEDAGÓGICOS).

**Figura 47: Professora participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

Embora seja duro e triste o *cadeião* para crianças e adolescentes, o tradicional formato escolar funciona e está tão naturalizado que parece ser a única forma de ensino. Ele é dado como inquestionável. “Se a gente sempre experimentou as coisas de uma forma, a gente pensa que aquela forma é a única. Aí quando surgem contratempos que abalam a humanidade, (...) a gente começa a se questionar o que tem de bom, intenso e verdadeiro nisso?” (Professor 1, escola estadual). Esse foi o resultado do jogo pandêmico desta pesquisa, problematizar (dentre outras) a própria normalidade. A questão do corpo está velada na educação, conseqüentemente, na formação dos professores.

Tem uma disciplina na educação que chama “O corpo na educação” que é dada por professores de educação física. O corpo parece que é só na educação física. Isso também é uma questão de formação, a nossa tradição não é de movimento, de pensar sobre isso. Tudo é possível, tem que ter projetos nas escolas, tem que ter formação pra isso. Eu nem sei como seria isso. Aí eu teria que aprender como fazer isso, então isso tem que fazer parte da minha formação. Uma concepção mais dinâmica. Mudar a forma escolar. O círculo foi apenas o que conseguiu ser

introduzido, o que impera é a forma escolar que é da contenção. (PROFESSORA 8, UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO).

Em sua formação os futuros professores aprendem em uma única disciplina, ao que tudo indica, que o corpo está na educação somente na educação física. Esta é uma fala, especialmente importante, porque ela vem de um renomado espaço de formação docente. Se a própria formação não está preocupada com o corpo na educação e se nem aqueles que pesquisam e teorizam sobre a educação pensam sobre “como seria isso”, o que realmente podemos fazer?

Aprender com o corpo “já há muito tempo não se dava importância pra isso. É importante conversar com todos na escola e discutir essa questão. Demonstrar e fazer com que eles percebam que o corpo é um instrumento de conhecimento” (Professor 4, escola estadual).

O corpo é mais do que um instrumento. *O corpo é o centro da própria vida.* É interessante como as pessoas não pensam em si mesmas enquanto corpos, mas habitantes de um corpo que é seu instrumento. Esta é a metáfora-radical herdada pela visão dualista e o aparentemente eterno problema da questão mente-corpo. Existe um conflito inerente ao corpo que parece ser o centro da crise, mais do que nunca em tempos pandêmicos.

Como apontou Searle (1997), o materialismo científico contemporâneo não conseguiu superar a visão dualista do corpo, o corpo tecnológico é o mesmo corpo-objeto do materialismo mecanicista. Se a questão do corpo envolve talvez a mais profunda questão filosófica, se a naturalização do confinamento e contenção do corpo é resultado disso e serve aos interesses vigentes, como salvar o corpo do problema que ele próprio representa?

Chegar com projetos na escola e demonstrar que o corpo é o próprio conhecimento? Fomentar a discussão? Fundar mais disciplinas sobre o corpo na educação nos cursos de formação docente? Lembrar que o corpo não está presente somente nas aulas de educação física, mas sim está presente o *tempo todo*?

Penso que se fosse simples isso já poderia ter sido realizado, mas as questões do corpo mexem em estruturas muito mais profundas e que vão bem além da escola. “O corpo está velado no campo” (Professora 6, escola municipal rural). Não é apenas no campo que o corpo está velado, o corpo está velado no próprio pensamento. Em certo sentido a escola é apenas um reflexo do tipo de construção de visão de corpo sustentada pelas sociedades contemporâneas. O formato escolar responde a esta visão. Não é apenas

a crueldade do capitalismo e do modelo neoliberal dos interesses financeiros, é a visão de mundo que sustenta tudo isso.

O desafio é tão homérico que parece necessário pensar uma revolução do corpo para lembrar que o corpo é o centro da vida e não a tecnologia, e não o resultado em índices e estatísticas. Somos, definitivamente, um corpo e disso não podemos escapar seja quão grandes forem os avanços tecnológicos e os bons resultados da sociedade performativa.

O que realmente assusta é que a nova e emergente visão de corpo nas sociedades contemporâneas parece ser um corpo tecnológico que praticamente pede uma digitalização da escola. O formato inalterável encontra enfim uma transformação, mas ela não é em si mesma uma mudança, trata-se do mesmo formato radicalizado a tal ponto que pode excluir por completo a necessidade do professor e da própria escola.

O confinamento na carteira passa a ser o confinamento na tela, o livro didático dá lugar aos conteúdos de melhor qualidade da Internet e a escola invade a casa das pessoas. *A casa também invade a escola* através da vigilância dos pais e família sobre as falas dos professores e também dos alunos, neste *Big Brother* não pode haver espontaneidade.

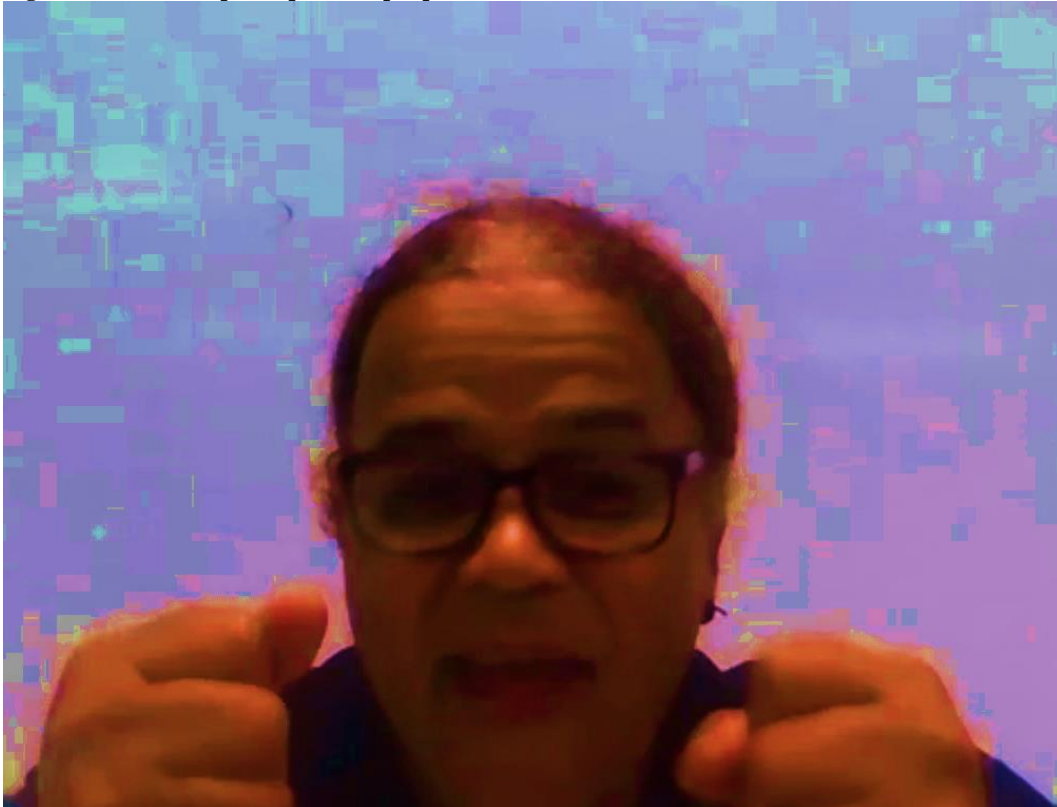
Não é preciso muito esforço para observar que a tecnologia facilmente substituirá diversas profissões que hoje pensamos ser imprescindíveis e o professor, certamente, não escapará disso. Se a própria existência da profissão professor pode estar em risco, o que pensar de uma formação docente que priorize o corpo para realizar o aprender com o corpo?

Já era difícil, aprender com o corpo já é difícil, com a pandemia eu não via mais esse aprendizado. Estamos corpo, estamos corpo através dessas telas. Quando você trabalha com o corpo, eu penso comigo nessa trajetória de sala de aula que o corpo precisa estar presente, daí a gente vai entrar na discussão do quê que é presença. Eu estou falando da presença física, eu estou falando do professor em sala de aula, é desta presença que estou falando. Não essa presença tela que nós estamos, porque nessa presença os nossos corpos estão sendo mediados por essa tela, por essa tecnologia que faz agente estar aqui agora, mas eu não te sinto, (...) É camuflado, tudo isso aqui é camuflado. Você não sabe as minhas dimensões para além disso aqui que você está vendo. (...) Eu chamo isso de corpo-tela. Corpo-tela. Esse corpo que você não pode tocar e quiçá o seu sentimento, porque a sua voz está sendo mediada por uma tecnologia. (PROFESSOR 2, ESCOLA ESTADUAL).

Essa noção do *corpo-tela* foi trazida algumas vezes na discussão geradas pelas entrevistas com os professores. O *corpo-tela* traduz o resultado de uma digitalização da educação, dialogando com a ideia de que *uma tela não é uma escola* de Guerra 2022. Também se aproxima do pensamento de Le Breton, que entende a existência virtual como *sem corpo, sem rosto e sem toque* (Le Breton, 2003).

‘Eu não te sinto’ porque um mundo sem corpo é um mundo sem afetos e sem sujeitos, o que Le Breton chama de ‘extremo contemporâneo’, caracterizado pelo controle absoluto e pelo narcisismo furioso. Para ele, a partir da dissociação entre corpo e experiência, viabilizada pela realidade virtual que proporciona ‘sentir fisicamente um mundo sem carne’, a relação com o mundo transforma-se em relação com dados. Com a pandemia a imersão no mundo virtual toma proporções assustadoras, ela se radicaliza e se torna a única forma de contato possível em contexto pandêmico. Essa experiência nos oferece uma oportunidade de sentir como seria um mundo-tela. Nele, a performance não é mais corporal, mas sim da mediação tecnológica do corpo. (VILLEGAS, 2021, p.27)

**Figura 48: Professor participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

Essa problematização da tela é de especial importância em tempos pandêmicos, mas ela é também fundamental em tempos de hibridização da educação.

É uma performance artificial. É um artifício. Eu me monto todo, há uma artificialidade em tudo isso. Essa educação que nós estamos vivendo agora é robótica, é artificial, esse é o meu ponto de vista. (...) É o professor robô. Como eu trabalho arte de uma forma artificial? Não estou querendo criticar a tecnologia (...) mas a proporção que ela tomou. A gente se vê dando uma aula de teatro on-line depois de toda uma formação para entender que teatro é presença física do ator e do público, do ator com o outro. Respiração do público, respiração do aluno, você percebe como estão os sentimentos. (PROFESSOR 2, ESCOLA ESTADUAL, ARTE).

Não obstante a desafiadora impossibilidade de libertação e favorecimento do corpo em contexto pandêmico e para além dele na própria normalidade, vários professores

se posicionaram a favor e como possível que a educação seja pensada a partir do corpo mesmo em tempos pandêmicos. “Tudo é possível” (Professora 8, universidade), “Sempre será possível. Enquanto nenhum louco mudar a nossa fisiologia, capacidade mental, espiritual, sempre será possível. O corpo é o nosso meio de expressão mais radical e mais inquestionável” (Professor 9, universidade)

“É possível e tem que ser possível. Nem tem jeito depois dessas perguntas” (Professora 6, escola municipal rural). “É importante conversar com todos na escola e discutir essa questão” (Professor 4, escola estadual). “Se a presença corpórea é imprescindível nesse trabalho que a gente se entrega e acredita, então não há essa possibilidade (de impossibilidade do corpo)” (Professor 1, escola estadual).

O depoimento do professor de física na universidade com turmas de cem alunos foi bastante interessante. Considerando que é um professor que luta pelo ensino híbrido e que dentro do seu contexto de turmas de massa é realmente uma benção que alivia este grande peso, era de se esperar que este professor também achasse inviável pensar a educação através do corpo em pandemia. Entretanto, ele fez o difícil exercício da empatia e se colocou no lugar dos alunos, também recordou quando ele próprio fora um aluno e que hoje são os seus filhos que estão na escola.

Essa mudança de paradigma (performance) acho super importante. Física no 2º grau (...), tudo muito chato. Certamente tem espaço para se ensinar de maneira distinta, mais ativa, mais participativa, construtiva. Certamente, um dos principais motivos de desmotivação do aluno, certamente foi o que me desmotivou, é que (...) a universidade era basicamente uma escola de novo, você ali sentado vendo o professor falar (...) fazer prova (...) é meio uma continuação da escola. As pessoas falam muito disso hoje em dia, uma educação voltada para projetos. Eu acho uma ideia interessante, os alunos têm que construir alguma coisa. Para fazer um motorzinho, por exemplo, o aluno teria que aprender quase todo o curso de física três. Só que com cem alunos não dá pra fazer isso. O ensino é super chato, eu entendo a desmotivação dos alunos. (PROFESSOR 7, UNIVERSIDADE, FÍSICA).

A performance trata desta mudança paradigmática que coloca o corpo no centro dos interesses. Aconteceu na arte, na linguística, nas ciências sociais e antropologia, mas ainda não aconteceu na educação apesar de há tantas décadas já existir uma educação libertadora. Talvez jamais aconteça, porque o formato escolar de confinamento e contenção garante o corpo dócil aos interesses vigentes. Por outro lado, nesta perspectiva apenas o exercício de problematizar o corpo na educação pode ser considerado um pequeno, mas mesmo assim revolucionário avanço.

O que me surpreendeu é que até a física pode ser facilmente pensada através do corpo, mesmo que sua base seja a linguagem matemática, tal linguagem apenas existe para efetivar coisas no mundo, caso contrário qual seria seu propósito?

A performance precisa ser, necessariamente, uma experiência física. E como viver uma experiência física asséptica? Como ter uma experiência física antiviral, sem gotículas? (...). Estamos aí prestes a ver uma nova configuração de seres humanos física-intelectual e emocionalmente (...). Falar sobre o assunto é a hora, a gente está no olho do furacão. Não dava pra falar desses questionamentos antes porque não tínhamos noção nenhuma de como as coisas iam se dar (...) mais pra frente o problema já vai ter acontecido, as coisas já vão estar enraizadas, a criança já vai ter crescido (PROFESSORA 11, STUDIO DE DANÇA).

Embora a pandemia esteja se diluindo em dois anos e meio, hoje sabemos como é viver uma pandemia e no horizonte das mudanças climáticas doenças e outras calamidades certamente farão parte. A experiência pandêmica possibilitou conhecer o que seria um mundo onde o corpo está impossibilitado, e se a performance é, necessariamente, uma experiência física, na impossibilidade do corpo a performance também fica comprometida.

## 5.6) Resultados do Jogo

O que mais marcou no jogo foi sua eficiência, a maioria dos professores não apenas jogou como *gostou de jogar*. E o mais marcante, os professores se surpreenderam com suas próprias respostas, acessaram outras perspectivas e criaram novos pensamentos sobre diversas questões. Não somente o corpo físico na escola, mas o próprio corpo do professor, o corpo do estudante, bem como todos os corpos em interação neste grande corpo que é a escola.

O jogo foi bem interessante observar as reações corporais. No momento do jogo a gestualidade fica mais expressiva e o corpo fala com maior intensidade. Também o jogo muda a atmosfera da entrevista, que se carrega de uma *prazerosa tensão*. Depois de uma hora e meia a maioria dos jogadores ainda parecia empolgada.

A proposta de se pensar o corpo em diversas camadas ou dimensões foi inspirada nas antigas visões do corpo resguardada pela sabedoria tibetana e hindu, como discutido no fim do primeiro capítulo desta tese, que entende o corpo como uma *totalidade consciência-mente-emoção-corpo físico*. Inadvertidamente, os professores foram levados a pensar o corpo: como socialização, como processo de ensino-aprendizagem, como

afetividade, como dimensão psicológica, como corpo físico (inclusive) e como fonte de aprendizagem. Porque, de fato, o corpo é tudo isso e muito mais!

A intenção de ferver a água das ideias antes de fazer a pergunta final foi bastante eficiente. Ao fim do percurso da entrevista todos os professores estavam bem mais conscientes da centralidade do corpo na educação em seus mais diversos níveis e perspectivas. Tomaram consciência também da lacuna que isso representa em suas próprias formações e de como estamos todos apenas repetindo o velho e obsoleto formato escolar. Surpreendentemente, com todo o desenvolvimento tecnológico das sociedades contemporâneas o formato escolar é o centenário enfileiramento de carteiras com aulas expositivas. A solução que emerge parece ainda mais nociva e apenas parece transpor o confinamento na carteira por um mais radical confinamento na tela.

Da perspectiva do corpo as carteiras enquanto janelinhas virtuais apenas radicalizam esse distanciamento, sendo a virtualidade uma agravação do problema e não uma solução com promessas de mudanças positivas. Do ponto de vista do corpo a digitalização do ensino decreta o fim da própria educação, pois *sem o corpo que sentido ainda teria a experiência escolar?*

Sem a convivência poderão advir sérias dificuldades de relacionamento presencial até que, possivelmente, futuras gerações desconheçam outra forma de se relacionar que não seja a socialização virtual. Um ensino remoto poderia garantir que gerações inteiras se conformassem, adaptassem e chegassem mesmo a desconhecer a socialização presencial. “No começo estranhamento, depois a situação se torna confortável, com o tempo desconhece outra forma” (Professora 10, academia de dança).

O corpo imperfeito e que não pode alcançar a impecabilidade da máquina migra para o virtual para ter alguma liberdade. Para LeBreton as imperfeições do corpo são camufladas e seus conflitos apaziguados no virtual, a falta de espontaneidade é característica de “uma performance artificial, um artifício, existe uma artificialidade nisso tudo” (Professor 2, escola pública).

Essa liberdade e apaziguamento dos conflitos do corpo trazida pelo virtual é real e implica num hibridismo entre corpo e tecnologia já existente e em processo (Haraway, 2004). Entretanto, penso que se o contexto tecnológico deu lugar a uma *humanidade ciborgue*, isso não implica que a humanidade seja *apenas ciborgue*. E outras circunstâncias históricas como o advento da pandemia podem levar ao questionamento do próprio paradigma científico predominante, que como vimos no primeiro capítulo

desta tese trata-se de um nível de materialismo que reduz o fenômeno corpo-mente a dados mensuráveis.

**Figura 49; 50; 51: Pesquisadora e Professora participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

No mundo virtual, o corpo e suas imperfeições podem se disfarçar, esconder, modificar e até mesmo tomar outras identidades para si. É um mundo de liberdade e autonomia, mas também é um mundo *simplificado* (Le Breton, 2003). Ou seja, sem espontaneidade, superficial, vazio e duvidoso. Na verdade, muito solitário e triste.

Na escola, a socialização só é possível através do encontro, isto está claro para as velhas gerações, porque jamais iremos nos conformar com o fim dos professores e da própria escola. Não obstante, o professor encontra no remoto uma limitação intransponível - ele não é capaz de produzir por si mesmo os materiais de alta qualidade que já estão disponibilizados na rede.

O professor jamais irá poder competir com as tecnologias, porque em termos de informação e abstração do conhecimento, as tecnologias realizam um trabalho muito melhor. A quantidade de informação trazida pela tecnologia é infinitamente superior à informação detida na experiência de um único professor. No momento em que a tecnologia conseguir realmente responder às dúvidas dos alunos, o professor não será mais necessário e com ele toda a escola perderá seu sentido. Será o fim do professor e da escola?

Certamente, podemos explorar essa “solidez impalpável” (Professor 8, universidade), realizando proposições de ativação deste corpo por detrás do vidro. Em situações de ensino remoto a curto e médio prazos, essas proposições são necessárias, fundamentais e podem mesmo contribuir para a superação e o encontro com novas formas de relação com a tecnologia. O corpo por detrás da tela pode e deve ser estimulado.

Entretanto, o corpo confinado está por definição *confinado*. A longo prazo qualquer campo de experimentações se esgota, ainda mais se não há socialização e, portanto, o exercício da convivência. O cenário ficcional de um *para sempre remoto* não está tão longe da realidade. O exercício do jogo foi, justamente, se forçar a aceitar a existência desta realidade e lidar com suas consequências.

*A cruel pedagogia do vírus* nos ensinou que esta – o ensino remoto – é supostamente a única forma de ensino implantada em situações emergenciais. Seria essa a única forma? Se por ventura uma emergência se estender a longo prazo aceitaremos e seremos coniventes com gerações inteiras sendo escolarizadas remotamente? Ou existem outras formas a serem criadas?

Está claro que é do interesse do capital financeiro que a escola seja digitalizada. E não somente a escola, se possível toda a vida planetária. Afinal, quanto vale a existência de um ser vivo? Para o capital financeiro deve valer muito dinheiro. O problema não é a tecnologia, mas *este tipo de tecnologia* e a quem *ela serve*. Fundamentalmente, um tipo de tecnologia adoecedora, pois o corpo precisa ser estimulado, caso contrário atrofia, murcha e retrocede. O corpo atrofiado é o corpo contemporâneo pandemizado.

Migrar em massa para o virtual jamais resolverá o problema apocalíptico da destruição ambiental e mudanças climáticas. Entretanto, pode muito bem ofuscar os problemas reais, levando todos cegamente para a beira do precipício. Certamente, o confinamento diminuiu a emissão de gases estufa, isso também poderia ter sido feito através da utilização de tecnologias limpas e inteligentes, bem como através de uma conscientização global de uma necessária mudança de modo de vida.

A palavra de ordem é “resistência” (Professor 2, escola estadual). Resistir ao esquecimento da centralidade da socialização presencial na educação, que ensina a convivência através do encontro entre os corpos e suas trocas. A dimensão socializadora da escola, talvez seja a sua camada mais importante. Não somente é através dela que a educação acontece, mas sobretudo é o lugar onde as crianças e jovens são amparados em seus direitos constitucionais à educação, saúde, alimentação e assistência social. Como um ensino remoto irá cuidar das pessoas? E sem esse cuidado o que será das sociedades contemporâneas?

**Figura 52: Professor participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2021, acervo pessoal da autora.

A falta deste cuidado foi o que aconteceu em dois anos de pandemia com ensino remoto no Brasil, onde os estudantes foram abandonados à própria sorte. Os professores também não escaparam do descuido e tiveram que se virar para adquirir a tecnologia e a formação para lidar com ela. Como muitas profissões em pandemia tiveram que se reinventar no novo formato remoto, mas em se tratando de educação as consequências são muitíssimas mais nocivas e as mazelas incomensuráveis.

No ensino remoto distintos contextos criaram diferentes estratégias em circunstâncias diversas para resolver o mesmo problema – a ausência do corpo físico. O que chama a atenção é que os sentimentos evocados, em grande parte, foram semelhantes, mesmo em contextos até diametralmente opostos. Este resultado traz interessantes

reflexões a respeito do que realmente o remoto tem de *insatisfatório* (Professora 9, universidade).

Com a exceção da absurda precariedade de uma aula por *WhatsApp*, por mais diferentes que sejam os contextos o mesmo problema se evidencia: Dar “aula” para janelinhas pretas ou com carinhas numa sala virtual. Vale a pena aqui repetir: *Na sala virtual os professores não sabem se seus alunos estão, realmente, presentes!*

Enquanto os alunos mantêm as câmeras fechadas para, justamente, não se exporem o professor não pode evitar sua própria exposição, enquanto fala *sozinho*. Esteja a câmera aberta ou fechada existe esse *vidro* que apresenta um *corpo-tela*, que mesmo numa aula de dança é como um *joguinho de computador*.

Diferentes contextos escancaram em seu desabafo o mesmo sentimento de solidão, angústia, tristeza, perda, desconforto, cansaço, exaustão e por aí em diante. É possível observar com isso que a questão do remoto ser ineficiente ou insatisfatório não passa apenas pelo acesso à tecnologia e, talvez este não seja o ponto mais importante. Penso que o ponto mais importante seja o *confinamento do corpo na tela* e seu *adoecimento* inclusive por um tipo de tecnologia adoecedora.

Políticas de Inclusão digital e modelos teóricos para o ensino remoto, por melhor elaborados e executados jamais irão resolver o problema da ausência do corpo em todas as suas dimensões (social, afetivo, cognitivo/ mental, físico). Sem o corpo não há sentido na experiência escolar tal qual nós a conhecemos. Uma vez que como ressaltou Le Breton (2022), sem o corpo não são possíveis as interações sociais.

A aparente grande vantagem do ensino remoto parece ser uma mudança paradigmática que coloca nas mãos dos estudantes a responsabilidade por sua própria aprendizagem. Entretanto, um real engajamento só é possível através daquilo que motiva e dá prazer. Mesmo árduas tarefas podem ser empreendidas se o sujeito encontra nela *prazer*. A teoria do fluxo é uma teoria do prazer e através dela podemos entender que sem prazer, tal autonomia, engajamento, autodisciplina e auto responsabilização estudantil jamais serão possíveis.

No modelo remoto, o estudante pode acessar o material quando, onde e da forma que quiser. Pode estar presente ou não na sala virtual, pode assistir uma aula ao vivo ou, em qualquer outro momento, pois tem acesso a aula gravada. A questão que se coloca aqui é de que adianta uma suposta autonomia e liberdade se não há motivação? Qual será a motivação deste estudante? Qual prazer ele irá encontrar de aprender *sozinho*? E se o melhor é ser autodidata, e realmente é possível aprender por si mesmo, que sentido terá o

professor e a escola? Se esta mediação passa ao encargo da tecnologia, então no remoto o processo de ensino-aprendizagem não é mais uma via de mão dupla entre professores e estudantes, mas sim uma via de mão única entre a tecnologia e os estudantes.

O antigo problema da falta de engajamento estudantil é fruto do tradicional formato escolar, por si só totalmente desmotivante, chato e, hoje, muito melhor executado pela tecnologia. Então, apenas ocorre uma relativamente fácil adaptação deste formato para o modo remoto, pois a abstração do conhecimento, já é por si só uma relação com dados e não com as coisas reais do mundo. O professor não precisa mais passar o resumo no quadro, porque já existem mídias profissionais que fazem isso com qualidade superior.

Não obstante, a questão da falta de motivação e engajamento não é resolvida pelo remoto, uma vez que a autonomia e a liberdade não são desenvolvidas pelo formato escolar. Um formato que não se altera e que persiste ao longo do tempo. Neste formato expositivo o corpo não pode ter prazer e, portanto, não há engajamento. Não apenas o tradicional formato escolar não se altera no remoto, como encontra nele sua própria radicalização – a abstração do conhecimento mediada pela tecnologia e não mais pelo professor e pela escola.

### ***Para Sempre Remoto – Texto Coletivo***

No *para sempre remoto* a socialização se apresenta como *impossibilitada, ausente, fria e robótica*. Possível minimamente, ainda que *limitada* ou *limitadíssima*. Certamente, *complicada* e *prejudicada*. A socialização no modelo remoto é *perdida* e *comprometida*, fundamentalmente, porque *a escola é um lugar de encontro*. E o corpo é o *lugar do encontro*.

O ensino-aprendizagem no remoto também é *baixíssimo, quase nulo* e *para poucos*, porque o *modelo é fechado e restrito*. *Falta experiência*, apresenta *falhas* e *buracos* parecendo *impossível*. O ensino-aprendizagem e a socialização remota ainda que limitados são, minimamente, possíveis. Já a afetividade esse mínimo se torna um *zero, inexistente, distante* e *impraticável*. No remoto a afetividade está *morta, não tem relação, não tem comunicação, pois não temos afeto com a tecnologia*. Num mundo cada vez mais tecnológico, o que será da afetividade? Carinhas com coraçõezinhos? É possível uma educação sem afeto?

Os professores estão divididos, alguns *tranquilos* e *confortáveis* na situação remota que lhes *aliviou o peso*. Outros estão *desmotivados, cansados* e *angustiad*os. Por

sua vez os estudantes estão *perdidos*, onde *a maioria já não questiona, agora silenciou*. Resultado da *distância, exclusão e solidão* de um estudante *oprimido e abusado*. Uma escola remota a princípio causa estranhamento, mas não demora em se transformar numa zona de conforto. *Primeiro o estranhamento, depois conforto, por fim não conhece outra forma*. No para sempre remoto *não tem dimensão física*. O corpo se torna *nulo, inexistente*. Se existe está *adormecido, fragmentado, solitário e doente*. A presença do *corpo-tela*, muito embora seja apenas uma *simulação*, ou seja, sem espontaneidade, é capaz de ofuscar o corpo físico, a tal ponto que ele parece não existir. Nesse contexto aprender com o corpo torna-se totalmente *desinteressante, impossibilitado* e, na melhor das hipóteses, renegado à *segundo plano*. Se o próprio corpo está ameaçado pelo remoto o que se poderia esperar de aprender com o corpo?

### ***Para Sempre com Protocolo – Texto Coletivo***

Num cenário educacional *para sempre com protocolo* a expectativa era de que a maioria dos professores iria considerar que a socialização *melhora*, se torna *razoável e possível*, embora *mediana* e *com protocolos* tem também *esperança*. Entretanto, grande parte destacou que a socialização com protocolo *é limitada, fechada, prejudicada, precária, restrita, difícil, distante e duvidosa*. Isso pode indicar que as séries de efeitos provocados pelo protocolo não são *apenas mais uma modificação*.

Neste formato a relação *é fria, deficiente e estranha* pois *continuaremos com a falta* mesmo com a presença física do corpo. O *estranhamento* causado pelo protocolo gera um estado de *medo* e alerta constante. Tal como a socialização o ensino-aprendizagem está *limitado, fragmentado e difícil*. Muito embora o corpo esteja presente persiste a *falta do corpo*. Trata-se de *outro tipo de falha ou falta*, diferente da ausência do corpo no remoto.

A afetividade num para sempre com protocolo está *entrecortada, fria, triste, mascarada, dura* e mais ainda semelhante a uma *prisão*. Existe bastante *dúvida, medo e receio* porque é uma situação que *gera dúvidas, a comunicação trava e não flui* como deveria. O professor neste cenário *complicado e desfigurante* se considera *limitado, enlouquecido e doente*. Sente-se *sucumbido, abafado e sem respiração; estranho, com medo e exposto*. É uma situação *torturante*, cujo lema é: *Sai de perto de mim e fica longe!*

O ser estudante *mascarado* fica *escondido mais ainda* e se sente *impotente*. É *confuso, limitado e solitário*, tanto quanto *pesado*. Ocorre uma *instabilidade psíquica*. A

fisicalidade está *anulada* ou *fantasiada* por este *juntos mas separados*. O corpo está *restrito* e *ensacado*. Trata-se de um outro tipo de prisão. O corpo se encontra num lugar *temeroso, incerto, complicado*, exige mais *segurança* e *mais vigilância*. O maior controle o tornará ainda mais *engessado, desajeitado* e *fora do lugar*, pois existe o *mínimo possível*, é um corpo *capenga* e *deficiente*. Aprender através do corpo se torna *impossível, ruim, inefetivo, comunicação incômoda, distância, perda* e *solidão*.

### ***Para Sempre Normalidade Recuperada – Texto Coletivo***

No cenário da normalidade para sempre recuperada a socialização é *ativa, intensa* e *importante*. *Rápida*, como *círculos de mãos*. Está repleta de *encontros, trocas* e *aprendizagens*, porque é *afetiva, que te toca e afeta*. É *gratificante* porque nela a *comunicação direta essencial* e a *interação social fundamental* acontecem. Também os *afetos acontecem* e o *conhecimento coletivo* se realiza. O ensino-aprendizagem na normalidade é um *instigante meio de construção, experimentação* e *aprendizagem*, possibilitando *mais oportunidades, encontros* e *trocas*. Entretanto, encontra-se também *deficitário, capenga* e *manco* devido ao modelo *limitado* e *ultrapassado*.

*Antes eu não achava, mas agora a normalidade parece livre, real e cheia de olhares*. A afetividade paira como um *sonho realizado, integral, fluido* e em *plenitude*. É a potente efemeridade do *abraço, do corpo quente, sua quentura* e *calor*. A afetividade está *aumentada, valorizada* e tornada *fundamental*, porque ocorre uma *valorização do que se perdeu*. Também existe a promessa do professor se tornar *mais relevante* e *mais reconhecido*. Frente aos cenários apocalípticos, a normalidade parece ideal, nela a dimensão do ser professor é *ativa, possível, útil* e *com propósito*.

O estudante poderia ocupar o lugar de *protagonista*, pois estava *alegre* e *ansioso* com o *retorno à normalidade*. Agora existe o *corpo a corpo, a euforia, a alegria* e de volta o *grito, o alívio, a andança, a proximidade* e à maravilhosa *confusão*. A realidade do corpo revela a utopia do imaginário de uma normalidade recuperada, uma vez que nela o corpo continua uma *ilusão*, visto como *prejudicial, totalmente limitado, encarcerado* e *punido*. A dimensão física é *manifesta mas precisa instigar*. O corpo precisa ser resgatado para que realmente se torne uma *dádiva presente*, com o desenvolvimento do seu *grau de qualidade*. É necessário *apreender o corpo político, cheio de posicionamentos* e *diversidades*. Construído através de *múltiplas referências, corpos múltiplos, corpos individuais, corpos políglotas*.

Aprender através do corpo é a única dimensão da normalidade recuperada que não apresenta um imaginário ideal, de fato, tal dimensão *não existe* na escola. O corpo na carteira ficou *preguiçoso* e *ocioso*, fazer para aprender dá muito trabalho torna-se *ruim* e *chato*. Aprender através do corpo é o grande desafio, uma *motivação*, a escola precisa *ser assim*. *Pode permitir a reflexão e a aprendizagem*, uma *valorização do aprender*. Trata-se de uma *potência* que ainda vamos tatear entre *erros e acertos*. E o aprender com o corpo é *discutido há muito tempo mas ninguém consegue*.

Era de se esperar que no cenário de um ensino presencial com protocolo de segurança sanitária a situação melhorasse bastante. Entretanto, fica evidente que não apenas a presença física do corpo é necessária, mas sobretudo é fundamental que seja permitido ao corpo ser *um corpo*. Todos precisamos de afeto e todos vimos o que acontece quando ele nos é impossibilitado, certamente, não se pode menosprezar as séries de efeitos do protocolo. Nem mesmo a curto prazo, pois poucos anos na vida de uma criança representam um ciclo inteiro de aprendizagem perdida.

A experiência do protocolo traz informações preciosas sobre o corpo. Como pequenas mas cruciais modificações podem causar tanta perturbação? Hoje sabemos o valor do rosto de uma pessoa, como é importante vê-la para ouvi-la, receber um bom dia caloroso, dar e receber um abraço gostoso. Percebemos que tais pequenos gestos nos alimentam todos os dias e constituem parte integrante do corpo. Percebemos também, que na falta disso, o preço a pagar é considerável. Como advertiu Le Breton (2022) sem a identificação do rosto as pessoas não necessitam se responsabilizar por seus próprios atos, podendo reinar a hostilidade, impunidade e incivilidade.

O cenário da normalidade recuperada foi um momento do jogo realmente notório, depois da imersão nos pesadelos do remoto e do protocolo, o retorno à normalidade caiu como um bálsamo a remediar velhas feridas. Alguns professores logo perceberam isso, “não era tão bom assim, mas agora parece que é” (Professora 11, projetos pedagógicos). Outros professores só perceberam isso no final do jogo. Da mesma forma que o remoto e também o presencial com protocolo radicalizam os antigos problemas da escola, o retorno à normalidade parece que faz com que tais problemas desapareçam.

Paradoxalmente, embora acentuem as velhas questões, os primeiros cenários supostamente resolvem, em algum nível, um ou outro destes problemas. No caso do remoto vemos o advento de uma necessidade de maior autonomia e liberdade dos

estudantes, “em tese é maravilhoso, mas o problema é a imaturidade dos alunos” (Professor 7, universidade).

Como esperar liberdade, autonomia e o tão sonhado engajamento de um corpo escolarizado por um modelo tradicional que é de *per si* coercitivo? Se os estudantes chegam imaturos nas universidades isso é uma consequência direta da escolarização. Um problema que o remoto não pode resolver, uma vez que a falta de engajamento e autonomia está diretamente relacionado ao confinamento do corpo na carteira. O que se poderia esperar de um novo confinamento na *tela*?

No presencial com protocolo é possível observar o fim das salas super-lotadas. Também todos os professores que acham importante explorar outros espaços para desenvolverem suas aulas sabem o quanto é difícil tirar os alunos da sala. A escola é um lugar de silêncio e disciplina, não somente na carteira, mas também ao transitar por seus espaços. Com o protocolo se torna uma questão de saúde pública que as aulas sejam em espaços abertos, por exemplo.

Tais melhorias são apenas paliativas e pontuais não conseguindo chegar na raiz do problema do tradicional formato escolar, que a presente tese não se cansou de destacar e problematizar – *o problema da escola é o corpo*. E sendo o corpo o verdadeiro problema os cenários remoto e protocolo apenas radicalizam suas questões, mas também nos oferecem uma importante oportunidade de reflexão sobre aquilo que foi naturalizado – a castração do corpo.

É no retorno à normalidade que somos chamados a *sacudir o normal* (Opazo, 2022). Porque esse normal pode parecer um sonho idílico após o “apocalipse zumbi” (Professora 10, academia de dança), mas todos sabemos que a escola tal qual a conhecemos sempre foi e continua sendo uma instituição de confinamento. Nenhum dos três cenários resolve esta questão basilar, mas nos provoca a resistir à sua radicalização. Libertaremos o corpo ou nos esqueceremos de vez que somos um corpo?

Talvez a *cruel pedagogia do vírus* tenha nos lembrado que somos um corpo, entretanto, um corpo frágil e doente que precisa ser “ensacado” (Professor 2, escola estadual). Ensacar o corpo para preservá-lo pode parecer uma boa ideia a princípio, mas logo percebemos que esse corpo ensacado corre o risco de morrer sufocado.

O dispositivo da imaginação trouxe uma grande riqueza de dados para esta pesquisa. Através dele as séries de efeitos dos comportamentos tanto do presencial com protocolo quanto da normalidade recuperada se tornaram bastante evidentes. Os dois primeiros cenários são tão terríveis que a normalidade recuperada se torna o paraíso

perdido! Mas todos sabemos que a normalidade não é o paraíso. O resultado do jogo foi, justamente, problematizar o corpo na normalidade para evitar a crueldade dos outros cenários hipotéticos.

Todas as dimensões consideradas (socialização, ensino-aprendizagem, afetividade, ser professor, ser estudante, corpo físico e aprender através do corpo) são todas elas camadas ou níveis de percepção da construção do corpo e da performance do corpo na educação. Inadvertidamente, os professores foram levados a pensar a questão do corpo na educação através destas diferentes dimensões. Acabamos por pensar e tecer um corpo multidimensional.

E neste tecer sobressai a necessidade de se pensar em outras formas de soluções emergenciais que não sejam tão danosas. O primeiro passo neste sentido seria abolir o formato escolar de confinamento e implantar espaços escolares saudáveis de socialização e convívio. Formação de equipes em projetos seria mais eficiente que turmas por faixa etária confinadas em quatro paredes. Envolvimento em temas coletivos e individuais com formação de grupos de trabalho diversificados. Certamente existem diversas escolas modelo mundo a fora que operam noutra nível. Mas o que, de fato, interessa é como a escolarização, de fato, se dá para a maioria das pessoas e não para um pequeno grupo de privilegiados. É a escola pública que precisa ser modelo e referência de ensino para que a educação realmente cumpra o seu papel social.

O jogo revela as séries de efeitos da radicalização do confinamento para um corpo que na normalidade escolar já está confinado na carteira. A normalidade recuperada em seu idealismo faz um chamado a libertação do corpo. Um sonho que é necessário manter vivo. O que de fato ocorreu e ainda está ocorrendo nas escolas brasileiras com o retorno às aulas presenciais foi outro grande despreparo, igual ou talvez maior do que o ensino remoto. Sobretudo, não podemos menosprezar as sequelas destes dois anos de pandemia, especialmente nas crianças e adolescentes. “O aluno que estava no 8º ano retornou no 1º ano do ensino médio”, deu como exemplo um dos professores no retorno aos participantes da pesquisa.

O retorno foi de especial importância. Para Schechner a performance é uma constante atualização de si mesma. Esta pesquisa não poderia deixar de realizar uma última e significativa atualização. Afinal, como foi a escola com protocolo de segurança sanitária? E, enfim, como está sendo a recuperação da normalidade?

Finalmente, depois da experiência pandêmica como encarar o desafio de pensar a educação a partir do corpo? O Capítulo 6 é dedicado a esta questão final para a qual foi

preparado o percurso apresentado ao longo de toda esta tese. O retorno aos professores é de especial importância pois traz um novo e último embate com o real. O que de fato aconteceu? E está acontecendo agora no processo de retorno à normalidade?

Com o fim da pandemia temos um cenário pós-pandêmico bastante desafiador cujas sequelas e aprendizagens ainda estão sendo assimiladas. Foi necessário realizar um retorno aos professores participantes desta pesquisa para uma mais profunda e distanciada reflexão sobre a questão do corpo na educação. O próximo capítulo fecha esta tese com os resultados deste reencontro com os professores um ano após as entrevistas.

## **CAPÍTULO 6**

### **O RETORNO**

*Mais atual, pontual, impossível.*

*Eu acho que é uma racionalização  
exatamente do efeito do capitalismo no corpo.*

*É isso que o capitalismo faz com o corpo  
e não vai sobrar nem o bagaço.*

*Professora 5, escola estadual.*

Figura 53: Professora participante da pesquisa



FONTE: Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2022, acervo pessoal da autora.

### 6.1) Metodologia do Retorno aos Professores Participantes

Finalmente, uma pequena janela para o futuro e para o que, de fato, ocorreu. Este é o momento em que as entrevistas se tornam *registro* de um *momento histórico*. E não foi um momento histórico qualquer, mas um fenômeno sem precedentes, o que torna também o seu registro *precioso*. “Os outros que não passaram pela pandemia saberão o que passamos” (Professor 1, escola estadual).

Acabou acontecendo uma metodologia do retorno possibilitada pela publicação do meu artigo, *Performance é Corpo, a Crise é do Corpo: Entrevistas com professores do ensino emergencial remoto*<sup>18</sup>, (Villegas, 2021). O artigo foi escrito logo após a realização das entrevistas, acabando por se efetivar como um desabafo também da pesquisadora naquele momento. A publicação ocorreu no final de 2021 e o artigo foi enviado aos professores participantes desta pesquisa em julho de 2022, mais de um ano após os acontecimentos descritos nesta tese.

---

<sup>18</sup> VILLEGAS, E. V. A Performance é Corpo, a Crise é do Corpo: Entrevistas com Professores do Ensino Emergencial Remoto. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 42, p. 1-32, 2021. DOI: 10.5965/1414573103422021e0112

O artigo abordou a realização das entrevistas de forma superficial e o amadurecimento deste material pode ser encontrado nos Capítulos 4 e 5 desta tese. A publicação também serviu de registro para os professores participantes desta pesquisa que puderam analisar seus próprios relatos e dos seus colegas em diversos contextos educacionais, sob a luz de um olhar distanciado sobre os fatos ocorridos há mais de um ano atrás. “Esse artigo foi o primeiro e único desabafo meu conversando sobre educação e pandemia. (...) Foi mais interessante ainda ler este artigo depois de um tempo que ele foi escrito porque agora é possível ver essa caminhada” (Professor 2, escola estadual).

A necessidade do retorno aos professores foi crucial para o fechamento das reflexões coletivas desenvolvidas. As conclusões não poderiam acontecer sem o olhar dos professores que se tornaram os protagonistas desta tese. Não houve tempo hábil para a realização do retorno completo com todos os professores, pois o material do retorno ficaria maior do que o da entrevista. Os professores queriam falar e falaram bastante.

Neste último capítulo abro espaço para estes relatos tão fundamentais depois do distanciamento, decantamento, escuta das vozes do artigo e elaboração de uma nova reflexão, ou uma atualização da reflexão. Para Schechner a performance é uma constante atualização de si mesma.

No retorno com os professores participantes foram destacados três pontos:

- 1- Ensino com protocolo
- 2- Retorno à Normalidade
- 3- Retorno do Artigo

Estes pontos se tornaram os próximos três tópicos deste capítulo: *Sequelas do Remoto, Pensar a educação através do corpo pós-pandemia, Participar desta pesquisa*. Evidentemente, depois de dois anos de ensino remoto o retorno à normalidade revelou as séries de efeitos produzidas no corpo por este modelo virtual. Este corpo que volta o professor 2, escola estadual, o chama de *corpo cansado*.

A *Sociedade do Cansaço* (2019) de Byung-Chul Han nunca esteve tão cansada. Cansada pelo discurso motivacional que está relacionada ao que Lyotard chamou de *Sociedade Performativa* (Ball, 2010). A cruel performatividade contemporânea centrada no resultado em índices e estatísticas, números que substituem cada vez mais a existência real das pessoas.

O que a pandemia nos possibilitou experimentar em nossos corpos é o que acontece quando em estados de emergência a presença física é impossibilitada e regulamentada por protocolos sanitários. Por dois anos foi construído um *corpo-tela* que

retorna ao presencial como um *corpo-cansado*. Esta experiência trouxe tantas lições através da cruel *pedagogia do vírus* (Souza-Santos, 2020) que não podemos dimensionar e ainda estamos tentando entender.

O retorno contribuiu sobremaneira para este entendimento e por isso foi necessário para fechar a construção reflexiva que foi tecida. Esse arremate, uma última atualização da pesquisa não poderia deixar de ser um confronto, mais uma vez, com o real.

## 6.2) Sequelas do Ensino Remoto

Na véspera da entrevista os professores não tinham experiência com o ensino com os protocolos de segurança e tiveram que fazer o exercício de se imaginar nessa situação. Quase um ano após esse momento (maio de 2021), em fevereiro de 2022 se estabelece o retorno presencial das aulas com protocolo de segurança sanitária. Depois de dois anos no remoto e tendo a população vacinada esse retorno com protocolo foi relativamente flexível considerando os diferentes graus de vigilância de escola para escola.

Sobretudo o tempo de duração do ensino com o protocolo foi curto, poucos meses após o início das aulas os protocolos saíram de vigor com o fim do estado de emergência. Entretanto, o abandono dos protocolos não levou necessariamente a um retorno à normalidade, mas sim a um confronto mais direto com as sequelas de dois anos de ensino remoto.

Dentre os professores do grupo de pesquisa do retorno apenas uma professora passou pela experiência de dar uma oficina meses antes do retorno presencial das aulas.

Eu dei oficina antes das escolas voltarem, foi bem dentro do protocolo mesmo. Eu tive medo, usei uma pf3 forte. Eram práticas sensoriais, daí foi difícil também porque tinha que ficar dividindo o kraft por turmas, fazer por partes, não acho que o aproveitamento é o mesmo também. Então fiquei bem tensa, chegava em casa tirava toda a roupa e lavava o cabelo a noite. Eu vivi um dia disso mas achei muito ruim. Tinha distância, medo do toque, receio. Na hora de comer tinha que separar todo mundo. Ainda todo mundo usa máscara mas já pode comer. (PROFESSORA 11, PROJETOS PEDAGÓGICOS).

Esta única e curta experiência foi o mais próximo do que seria um ensino com protocolo rigoroso, pois quando voltam as aulas com as medidas de segurança o estado de emergência já estava quase em seu fim. Desta forma, as séries de efeitos do protocolo não foram marcantes e, dentro da presente reflexão, persistem no campo da imaginação sobre um protocolo rígido e também a longo prazo. Por outro lado, as séries de efeitos do ensino remoto tomam suas reais proporções e centralidade nas conclusões.

Hoje, os professores avaliam se não teria sido melhor o ensino com protocolo de segurança ao invés da catástrofe apresentada pelo ensino remoto. “Muito melhor no sentido das relações humanas encontrar as pessoas do que não encontrar. Em questão da aprendizagem com protocolo, mesmo rígido, teria sido melhor que o remoto que eu vivenciei” (Professora 5, escola estadual).

Pra quem estava confinado esse tempo todo em isolamento, qualquer espécie de presença, mesmo com protocolo já é mais, já pulsa mais intensamente, porque a máscara não impede de nos olharmos olhos nos olhos. Só esse olhar das pessoas, essa necessidade de se reencontrar, de se refazer e de ver que é uma reconstrução conjunta, só isso já traz uma outra visão de que possivelmente tudo poderia ficar melhor. (PROFESSOR 1, ESCOLA ESTADUAL, PORTUGUÊS).

Alguns professores voltaram mais otimistas e com uma vontade maior de realizar seus projetos. Esses professores sentiram afinidade e correspondência com os alunos, percebendo-os mais dispostos ao toque e ao trabalho com o corpo apesar do *corpo cansado* pelo remoto a necessidade do reencontro foi maior:

Essa necessidade de reencontro (...) necessário depois daquelas ausências (...) a presença física de fato poder também agora voltar pra escola com outro olhar, de que a gente não é tão poderoso assim de ter o controle, nem sobre o espaço, nem sobre as pessoas, nem sobre o componente que temos que realizar com os educandos. Então, tudo isso faz com que a volta seja o acontecimento, se torne quase que a esperança no fim do túnel, porque passamos pra segunda fase quando a gente entra sem o protocolo e ai começa a surgir a possibilidade de que este reencontro seja com toques, principalmente nas nossas áreas em que trabalhamos o sensível, esse poder de fazer um círculo, esse poder de estar todo mundo ali na sala junto se olhando. Faz com que a gente pense que a normalização que parecia impossível e que não acreditávamos naquele primeiro tempo da entrevista, que ela pode se configurar de uma outra maneira e é claro que também, por outro lado, essas outras experiências midiáticas proporcionaram uma inclusão de formas de fazer, de metodologias. (PROFESSOR 1, ESCOLA ESTADUAL, PORTUGUÊS)

**Figura 54: Professor participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2022, acervo pessoal da autora.

Esse olhar esperançoso pode ser observado nos professores de afeto, pois estavam angustiados na situação da *escola tela*. Penso que dadas as circunstâncias da educação em geral regida por um modelo castrador do corpo, e em especial a situação brasileira de um total sucateamento da educação na vigência do governo da morte radicalizou ainda mais as já graves sequelas da pandemia. Considerando tais fatos penso que os professores confortáveis na situação remota são a grande maioria dos professores. Consequentemente, os professores de afeto são uma minoria talvez inexpressiva, mas cuja importância no momento atual em que vivemos nunca foi tão grande.

Hoje esses protocolos estão assim: “usa não usa?” quando eu cheguei pra dar aula eu recebi um kit contendo máscara, proteção facial, me assustou porque como trabalhar arte com esses objetos? Com esses objetos no corpo? E como trabalhar essa questão do afeto com os alunos? Porque quando penso em educação, sala-de-aula, não consigo desassociar dessa questão do afeto, da roda, do se tocar (...) Nas aulas de arte temos que descer no chão, sair das carteiras, ir pro chão, não é que “tem”, é porque a minha aprendizagem enquanto professor de arte passou por isso (...) fazer práticas do corpo-a-corpo, olho no olho. Eu não consigo dar aula nesse formato tradicional, então eu busco espaços que possibilitem esse encontro. (PROFESSOR 2, ESCOLA ESTADUAL, ARTE).

As entrevistas evidenciaram dois tipos de professores, o grupo atormentado pelo ensino remoto e o grupo confortável nesse modelo, chegando mesmo a preferir o remoto às precárias situações de ensino presencial em que se encontra, como as chamadas

disciplinas de massa, aquelas com mais de cem alunos das universidades públicas. Para os professores confortáveis no remoto a volta não foi fácil. A questão do conteúdo, como coloca o professor 2 é muito séria porque o *corpo cansado* não dá conta de acompanhar o antigo ritmo.

A maioria quer voltar para aquilo que era antes, aquele ritmo. Eu vejo que não é bem por aí, nós vamos ter que sentar e sentar muitas vezes para conversar sobre isso. Não vai ser uma construção fácil. Algo vai mudar, mas nós não sabemos como será essa mudança. Não sabemos o que fazer com essa volta, vejo muitas pessoas querendo voltar para a questão do conteúdo (...) mas o corpo do estudante ele não vai (...) foi muito doído essa questão de ficar atrás de uma tela estudando (...) esses alunos ficaram dois anos no ensino remoto. Esse corpo que chega até hoje é um corpo cansado. A gente não consegue entrar na questão do conteúdo. Eles ainda estão nesse processo de socialização. (...) Alguns colegas não entenderam essa questão da socialização e já vieram com conteúdo atrás de conteúdo. Acontece que o corpo desses alunos não vai, é um corpo que fica. É um processo lento essa questão da socialização, muita conversa com os alunos, de entender esse espaço, porque eles ficaram trancados e com medo. Eu percebo e percebi até ontem dando aula que esses corpos estão muito cansados (PROFESSOR 2, ESCOLA ESTADUAL, ARTE).

“Como que dois anos sem frequentar o espaço escolar intensificou algumas questões que já existiam e elas se agravaram” (Professora 5, escola estadual). Não somente os antigos problemas se agravaram, também novos problemas parecem ter surgido. Depois de dois anos sem frequentar o espaço escolar os alunos perderam a referência de comportamento nesse espaço. Desta forma, a defasagem não é apenas de leitura, escrita e interpretação, bem como de atraso no conteúdo, ela é sobretudo um atraso comportamental, cognitivo, emocional e por aí em diante.

Todos os professores evidenciaram o atraso na aprendizagem, na linguagem, na capacidade de leitura e escrita, atraso em conceitos matemáticos básicos. Sem falar no atraso cognitivo, emocional, mental e energético destes corpos que retornam de dois anos de ensino remoto. Dois anos perdidos, poderão ser recuperados?

Defasagem na leitura e interpretação. Livros, aulas expositivas e quadros são os recursos que existem e são muito utilizados e se a criança ou o adolescente, ou adulto tem dificuldade em leitura vai acarretar outras dificuldades. Todos os professores comentam que esses anos de remoto foram de total atraso. (PROFESSORA 5, ESCOLA ESTADUAL, ARTE).

Na universidade pública a volta também evidenciou o total atraso mental dos estudantes, mesmo tendo plataformas adequadas para o ensino remoto, maior acesso à tecnologia, um público mais adulto e uma formação mais específica, o resultado do ensino remoto foi uma grande catástrofe.

A primeira prova presencial foi um massacre, a prova estava muito fácil, assim ficou evidente que os alunos estavam colando no on-line. A taxa de reprovação foi a maior que já tive. Muita gente era a primeira vez que se sentava numa

cadeira na universidade. Chegaram bobinhos, sem aquela malícia que se ganha depois de dois anos de universidade. Nota-se uma deficiência de conceitos básicos (...). Esse ensino remoto foi uma grande bosta, ninguém tem a menor dúvida, mas isso é mais culpa dos alunos do que dos professores. O que todos os professores comentaram é que as taxas de reprovação foram altíssimas, bem acima da média (PROFESSOR 7, UNIVERSIDADE, FÍSICA).

A culpa é dos alunos e não do modelo remoto? A culpa é dos alunos e não do tradicional formato escolar castrador do corpo e com isso auto inibidor da motivação para a aprendizagem? O desinteresse dos alunos nunca foi uma novidade, evidentemente o que ocorre é que o desinteresse se tornou absoluto com o ensino remoto. Esse *corpo cansado, sem referência* e que está totalmente *desinteressado*, esse *corpo não responde* e, portanto, o resultado são taxas de reprovação históricas.

Os professores preocupados com conteúdo estão encontrando resistência e isso é, fato. Esses dois anos de ensino remoto, os alunos não se interessaram pelo remoto (...) e esse tirar o atraso do conteúdo pode ser que está cansando mais ainda esse corpo cansado. Os professores que trabalham mais essa questão da afetividade, da proximidade com os alunos, os alunos vão muito mais nesses professores. Há um sintoma de distanciamento dos alunos com os outros professores. Os professores confortáveis no remoto voltam com esse corpo muito cansado e os alunos sentem isso e também não conseguem acompanhar. Essa forma conteudista está ficando bem complicada no momento que estamos vivendo. O pensamento desses professores parece ser de que nada aconteceu e vamos voltar ao que era antes o mais rápido possível. Isso os alunos estão sentindo até hoje, essa dificuldade de acompanhar o ritmo. (PROFESSOR 2, ESCOLA ESTADUAL, ARTE)

Além da perda de referência com o espaço escolar, o distanciamento imposto pelo isolamento pandêmico parece ter ocasionado a perda de referência com o próprio tradicional formato escolar. Afinal, qual o sentido de ficar quatro horas sentados na carteira olhando o professor falar, se é possível receber esse mesmo conteúdo de forma mais profissional deitado no sofá ou na cama? “A última experiência de ter estado na escola foi há muito tempo atrás, as relações com o espaço escolar desapareceram durante esse tempo. Os alunos estão mais agitados com as regras que a escola impõe: ficar quatro horas na carteira, ficar dentro da sala” (Professora 5, escola estadual).

O distanciamento da carteira e das regras escolares deu abertura não somente para a perda de referência, mas também para a reflexão crítica sobre o próprio modelo. “Eu não sei se eles têm essa consciência, mas os próprios alunos começam a perceber que esse modelo sentado na carteira olhando para o professor não tem sentido, porque eles tiveram esse distanciamento e isso se evidencia nas práticas em sala de aula” (Professor 2, escola estadual).

**Figura 55: Professor participante da pesquisa**



**FONTE:** Entrevista realizada pela plataforma Google Meet em 2022, acervo pessoal da autora.

Com o distanciamento todos refletiram sobre muitas coisas, passaram também por muita coisa, as sequelas são reais e são profundas. “E agora a escola quer que tudo volte a ser como antes, essa é a grande questão. Não é bem assim (...). Porque há muita resistência, ao ponto inclusive do aluno evadir da escola. Evasão, isso é muito sério” (Professor 2, escola estadual).

A evasão escolar se evidencia não somente no abandono da escola, mas também no abandono do próprio corpo. Uma presença física que é paradoxalmente ausente, um corpo perdido e sem referência. Um corpo que ao ser deslocado das regras escolares volta resistente, pois não percebe mais seu sentido.

Uma coisa que notei foi que no último semestre os alunos iam menos nas aulas, uma evasão grande das minhas aulas. Tinham as auto declarações de saúde, mas muitas vezes simplesmente não iam mesmo. Uma falta de interesse grande, quanto a isso eu sou bastante tranquilo, mas nesse semestre (...) eu explodi na sala algumas vezes a mais por falta de noção dos alunos, então isso eu notei. Tinham mais alunos sem noção. Tem um desinteresse muito grande. Aumentou esse desinteresse, temos um bando de almas penadas que não sabem exatamente o que estão fazendo ali. A minha impressão é um pouco essa, que as pessoas estão meio perdidas ali, os alunos. E aí tem outras questões. Acho que está tendo um desânimo muito grande dos professores. Isso é motivado tanto pelo desinteresse dos alunos quanto pelas condições que estão muito piores. A universidade está passando por um processo de desmonte muito grande, não tem verba pra nada. Se o Lula não ganhar a universidade pública vai acabar. Então, pelo desinteresse e falta de investimento tem um desânimo muito grande dos professores (PROFESSOR 7, UNIVERSIDADE, FÍSICA).

As “almas penadas perdidas”, assim se apresentam os estudantes depois de dois anos de ensino remoto, que os deixou “bobinhos” e “sem noção”. Tais sequelas não

podem ser menosprezadas ou reduzidas e penso que devem ser levadas bastante a sério. Como amenizar as sequelas do remoto? Evidentemente, a escola teria que tirar os alunos de sala e lhes restituir o tempo de convivência perdido. Dar suporte social e afetivo, orientada por políticas públicas centradas na recuperação das capacidades sócio afetivas culturais dos estudantes e também profissionais da educação. Enfim, todos os olhares deveriam se voltar para o corpo e tratar do seu adoecimento.

Então tem essas duas vias que contribuíram pro nosso repensamento sobre metodologias, importância da escola, de valorizar essa presença que nós temos. Nesse retorno eu fiz questão de abordar com os alunos isso, provocar uma super valorização disso, chamar atenção pra isso, sobre como é importante estarmos presentes. Tem alguém dentro desse corpo? É possível que a gente note este alguém que está ai agora que a gente está cara a cara? Então se é possível o que que a gente vai fazer para que esse corpo não seja simplesmente um objeto de respostas (...) mas um decodificador de mensagens também ou um amplificador, pra que ele seja não apenas um instrumento, um aparelho midiático que também transmite informações, que constrói linguagens, que faz operações artísticas, múltiplas (...) que não fica só naquela fala estática mas que explora todos os elementos do movimento. (PROFESSOR 1, ESCOLA ESTADUAL, PORTUGUÊS).

*Tem alguém dentro desse corpo? O que acontece quando o corpo deixa de ser estimulado? Almas penadas.* Não habitamos corpos, nós somos esses corpos que pensamos que habitamos. Portanto, a castração do corpo é a castração da pessoa, suas reais capacidades e potencialidades. A sequela do remoto está no corpo e é através do corpo que se pode curá-la.

Entretanto, o cenário que se apresenta une o fim de uma situação política sinistra aliada à diluição de uma pandemia mundial. Uma volta às aulas muito complexa e que requer sérios cuidados, principalmente, sobre a socialização e a afetividade. O quadro depressivo de um desmonte histórico conduzido pelo governo acéfalo impõe não somente o desanimo generalizado na universidade, quanto o acirramento de discursos discriminatórios na escola fortalecidos pela corrente extremista.

A minha maior percepção (...) eu estou vendo um acirramento de certos discursos, um fortalecimento de certos comportamentos discriminatórios. (...) Os alunos estão mais intolerantes a ficar confinados também, mas principalmente mais intolerantes às diferenças, pra mim foi o que ficou mais agravado” (PROFESSORA 5, ESCOLA ESTADUAL, ARTE).

Também não passou despercebido o fortalecimento de comportamentos discriminatórios, de intolerância e violência para a professora 11 que compartilha deste ponto de vista. Este sintoma está diretamente relacionado ao contexto político brasileiro onde o próprio governo é intolerante e propaga intolerância, disseminando fome, miséria e violência, o governo da morte. Os alicerces deste governo tenebroso são as *fake news*.

Nem tanto por causa da pandemia mas mais pelo momento político que nós estamos vivendo, *fake news* mais forte, as bolhas ficaram ainda mais fortes. A Internet teve um grande poder na pandemia e todos os problemas dela também. A Internet é perigosa porque ela dissemina e fecha a bolha. E como a gente ficou muito nessa questão da tela eu vejo que a pandemia contribuiu pra *fake news* também (...). O corpo fala de diversidade, gêneros e de tudo isso, então como a gente vive extremos, esses extremos ganharam força nesse momento. Então assim, os preconceitos contra o corpo, trabalhar com o corpo. As resistências em relação ao trabalho com o corpo eu acredito que tenha piorado muito. (PROFESSORA 11, PROJETOS PEDAGÓGICOS).

Este relato traz questões que não podem ser esquecidas numa consideração sobre as sequelas do remoto: *fake News*, perigos da Internet e contexto político brasileiro como o principal fator para o aumento da intolerância, discriminação, pobreza e violência. As circunstâncias históricas do pesadelo político que vivemos se impõem, de fato, mas não excluem as sequelas de dois anos de ensino remoto, infelizmente, apenas somam ampliando drasticamente essas sequelas.

Não excluem também o preço a se pagar pelos resultados das medidas sanitárias, como apontou Le Breton (2022). O aumento da violência e intolerância também está relacionado aos distúrbios sociais causados pela experiência pandêmica, como o aumento das hostilidades e incivildades.

Não obstante o catastrófico cenário educacional e político brasileiro de bolhas e *fake news*, o fato de terem ficado dois anos confinados na tela expôs os alunos não somente às violências domésticas, bem como às violências e desinformações da Internet.

Desta forma, o Brasil apresenta um quadro grave seriamente aprofundado por uma política da morte, do ódio e da intolerância. Não são tempos fáceis para fingir que nada aconteceu, nem está acontecendo e vamos voltar ao que era antes rapidamente. É realmente necessária muita conversa, tratar com muita seriedade o corpo acometido pelas sequelas do remoto drasticamente agravadas pela política da morte e os perigos da Internet.

O assustador desinteresse dos alunos e o igualmente histórico desânimo dos professores aliados a uma resistência e “mais intolerância, uma intolerância mais acentuada e até meio agressiva nesse sentido” (Professora 5) torna o ambiente escolar um barril de pólvora.

Um espaço já tradicionalmente tenso e de difícil controle volta com seus problemas agravados, corpos adoecidos e cansados. Neste cenário do real, uma abordagem de *vamos recuperar o conteúdo perdido* aumenta esse cansaço e tensão tornando a situação perigosa. Desta forma, o cenário educacional que se apresenta é um

quadro grave que deve ser encarado com muita seriedade. Dado esse quadro assustador como pensar a educação através do corpo hoje? E qual seria a importância disso?

### 6.3) Pensar a educação através do corpo pós-pandemia

Nesse momento sombrio os professores de afeto, muito embora talvez sejam uma minoria inexpressiva, estão cumprindo um papel fundamental. Não obstante o cansaço, o desinteresse, a resistência, a intolerância e a violência das pessoas seja um fato, por outro lado também é evidente que esses corpos estão carentes de afeto e socialização, encontro, troca e partilha. E não, sem sombra de dúvida, carentes de conteúdo.

Voltar a fazer uma roda foi muito gratificante (...) a educação precisa de afeto, a gente precisa dessa troca. A diferença da roda de antes com a roda de agora é que os alunos hoje querem se tocar, pelo menos na realidade que eu estou vivendo. Eles querem estar mais próximos (...) têm mais necessidade de afeto e de procurar afeto no outro. Pensar a educação através do corpo para mim está mais fácil, os alunos entram mais nas atividades. Vejo mudança concreta. Apesar de terem um corpo cansado, eles têm uma disposição maior de estar junto e de trazer mais esse corpo para a sala de aula (PROFESSOR 2, ESCOLA ESTADUAL, ARTE).

Os professores que trabalham a partir do corpo estão encontrando maior facilidade e correspondência porque o distanciamento também provocou uma maior necessidade de toque e de estar junto. Ao mesmo tempo em que os alunos não dão conta de acompanhar o conteúdo, a carência do social e afetivo cria uma maior abertura e disponibilidade para o trabalho com o corpo.

“Por essa dificuldade maior de prender a atenção, por essa defasagem (...) o corpo escolar está empenhado em fazer coisas diferentes para prender a atenção dos alunos e colaborar com o desenvolvimento deles” (Professora 5, escola estadual). Ocorre uma maior abertura até mesmo do corpo escolar e esses professores que já operam no diferente ganham uma maior motivação: “Eu voltei mais animado, por incrível que pareça não voltei desanimado, voltei com uma vontade maior de expandir meus projetos” (Professor 1, escola estadual). Para estes professores pensar a educação através do corpo ficou mais fácil, mais viável e mais necessário.

Eu falei com meus alunos hoje: Olha, a primeira coisa que eu quero que vcs considerem é que o ensinamento ou o conhecimento pra ele ficar com a gente ele tem que passar primeiro pelo corpo. Se antes eu já tinha esse pensamento com a pandemia, com os protocolos, essa ideia só foi acirrada, só foi reforçada, no sentido de que é preciso sim desconstruir as carteiras que nos escondem. As mesas, os tronos onde a gente se coloca num patamar mais elevado diante dos alunos. Essa desconstrução é pra entender que ali estão corpos, tanto os nossos quanto os deles, em fases diferenciadas, mas com a mesma capacidade de elaboração, de construção. O corpo é ponto de partida não só pro conhecimento

mas pra toda a nossa existência. Se a gente compreender isso não só anatomicamente, mas como educação do sensível, a gente aprende a se respeitar, construir valores que não aprenderíamos em local nenhum (PROFESSOR 1, ESCOLA ESTADUAL, PORTUGUÊS).

A educação do sensível se tornou uma necessidade emergente frente ao processo de adoecimento do corpo ocasionado pela pandemia e pelo governo da morte. O corpo não é apenas um acessório anatômico, o corpo é o centro da vida. O corpo fala de diversidade, de sexualidade, de tolerância às diferenças e imperfeições, os limites de cada um. O corpo cansado e traumatizado não quer recuperar o atraso no conteúdo, mas sim anseia por recuperar o atraso em suas capacidades motoras, afetivas, sociais, culturais, artísticas, suas capacidades sensíveis em todas as suas camadas ou dimensões. O *corpo cansado* consequência do *corpo tela* tem sede de vida, interação e movimento. Tem sede da vitalidade, do despertar e da troca energética.

Fazendo um paralelo com o seu artigo, com essa questão que você traz, não acho que seja radical, tem que quebrar as paredes da escola sim. Ir quebrando e criando um novo modelo de educação que trate o corpo com muita seriedade, porque como colocado no artigo o corpo é a base de tudo. Esse corpo se ele está doente, tal como nós passamos por isso na pandemia, o que nós vivemos foi um processo de adoecimento do corpo e ainda existem muitas incertezas. Não sabemos as consequências disso tudo porque ainda estamos vivendo. Existem muitos corpos de professores que ainda não se aproximam porque ainda existe o impedimento e o distanciamento. Temos que nos reinventar com tudo isso. (PROFESSOR 2, ESCOLA ESTADUAL, ARTE)

O distanciamento e o isolamento ainda estão presentes, foram interiorizados ou incorporados em diferentes níveis por cada pessoa no seu protocolo pessoal. O corpo está adoecido e necessita de tratamento. Também o problema da intolerância pede conversa, pede abertura para o diálogo e a convivência com as diferenças. Talvez nunca tenha sido tão emergente pensar a educação através do corpo.

Entretanto, não é possível dizer que está mais fácil educar através do corpo num modelo de castração do corpo. “Esse modelo tem que ser revisto. Em todas as reuniões pedagógicas, e isso é até engraçado, é sempre dito que ‘o professor tem que sair pra fora da caixa’. Acontece que a gente não consegue sair desse modelo tradicional que está enraizado” (Professor 2, escola estadual).

É muito triste dizer que acho que está muito longe. Eu não vou ver acontecer, não dentro dessa escola. Essa escola não tem como, ela não quer mudar, não vai mudar, não acredito. Ninguém vai chegar e demolir as paredes das salas. Mas acredito sim que é possível construir outra coisa, outro espaço. Acredito que até já exista a ideia e a execução. A escola do campo, por exemplo, está mais próxima de uma educação através do corpo. O modelo tradicional está tão enraizado e envolve tantas outras estruturas, que pra derrubar essas paredes da escola precisaria derrubar outras paredes de outros espaços. Nossa... Como eu queria mesmo derrubar as paredes dessa escola! Não tem outro caminho. A

parede dessa escola pode até não cair, mas também não vejo outro caminho que não seja modificando a relação com o corpo. O corpo é o enfrentamento diário, o tempo todo. É o corpo em vários sentidos, estimular o corpo em todos os sentidos. As vezes a gente pensa em corpo e pensa que é só movimento corporal, mas o corpo sente e pensa (PROFESSORA 5, ESCOLA ESTADUAL, ARTE).

Não há outro caminho que não seja mudando a relação com o corpo porque o corpo é o enfrentamento diário e dele não podemos escapar. O que se apresenta é toda uma geração de jovens que ficaram *bobinhos* e *sem noção*. Preguiçosos, acomodados, cheios de tédio e cansaço. Também mais intolerantes e agressivos. Por outro lado, mais carentes e dispostos a recuperar o tempo perdido de convivência, afeto e, simplesmente, estar junto. Eis a porta da salvação, fazer a roda está mais fácil porque todos querem estar juntos.

Uma educação de Paulo Freire, para a liberdade, educação como processo, eu sou professor, eu estou tentando, não tenho certeza de nada. Há uma contribuição para quebrar com o engessamento das escolas, desse pensamento tradicional. Não somente o processo educacional é processual, como nós enquanto pessoas estamos em processo, não temos obrigação de acertar. (PROFESSOR 1, ESCOLA ESTADUAL, PORTUGUÊS).

Uma educação para a liberdade é ainda um sonho. O que a performance traz de contribuição para a educação libertária é a problematização do corpo em todos os níveis, construção de metodologias a partir do corpo, abrindo um infinito campo de experimentações infinitamente mais potente que a escola tela. Metodologias que buscam seu ponto de partida no corpo podem englobar facilmente as tecnologias, enquanto o enquadramento nas metodologias midiáticas chegando ao extremo do ensino remoto é anulador do corpo. Corpo é processo, construção e estados espaço-temporais-emocionais. O corpo é o nosso meio de expressão absoluto e, justamente por isso, o corpo deve ser controlado e disciplinado conforme manda o capitalismo neoliberal.

É, certamente, uma ingenuidade achar que as pessoas mudaram pra melhor com a pandemia, que a escola será ou poderá ser um lugar melhor depois dos acontecimentos pandêmicos. A pandemia é apenas o que ela é, uma experiência traumática num mundo em crise permanente frente às mudanças climáticas.

Para os adultos as sequelas não parecem tão profundas como transparece nos jovens:

Mas eu achei que as pessoas iam voltar mudadas, impactadas pela pandemia, agora não acho, não tenho sentido isso. A questão do atraso escolar isso sim é real, nem todo mundo teve acesso e é uma questão complicada. Ensino a distância para criança é muito difícil. Não acho que as pessoas mudaram, era uma viagem a gente pensar assim. E já parece uma coisa totalmente distante,

parece que nem viveu sabe? Muito estranho. Ainda uso máscara para estar na escola, por exemplo (PROFESSORA 11, PROJETOS PEDAGÓGICOS).

A importância do registro histórico é o não esquecimento. Todos viveram esta experiência mundial, traumática e radical cujas sequelas estamos buscando entender. Mas ao mesmo tempo só nos resta sobreviver às calamidades contemporâneas das mudanças climáticas que, potencialmente, poderão fazer parecer que a pandemia foi, realmente, algo de um passado distante.

Também não parece mais possível retornar ao tradicional e obsoleto formato, pois ele, enfim, se tornou impraticável. Ironicamente, a solução apresentada é a ascensão tecnológica na educação que leva ao clímax o próprio modelo de abstração do conhecimento. Eis a encruzilhada da educação. Frente ao fim do corpo só resta uma revolução do corpo.

E como seria essa revolução do corpo na educação? Pensei 5 categorias para se pensar o corpo na educação. Tais categorias são apenas um exercício reflexivo de *quebrar as paredes da escola*. Como seria isso?

- 1) ***Ruptura: Rompe com o tradicional formato escolar;***
- 2) ***Espaços: Naturais, múltiplos, interativos e propositivos;***
- 3) ***Educação por Projetos;***
- 4) ***Formação de Equipes: Heterogêneas e diversificadas;***
- 5) ***Educação do sensível: Como centro de todo projeto de aprendizagem.***

A primeira categoria sugere que pensar a educação através do corpo, necessariamente, parte de uma ruptura com o formato tradicional de castração. Este modelo naturalizado é caracterizado como instituição de confinamento e aprendizagem por meio da abstração do conhecimento. Neste formato o corpo permanece sentado na carteira e o conhecimento é tratado como abstrato e universal. Em novos formatos a partir do corpo o conhecimento é a realidade imediata experimentada, múltiplo, dinâmico e único.

A segunda categoria rompe com o espaço estático, a quadrada sala de aula se converteria em qualquer espaço preferencialmente aberto, que possa servir aos projetos de aprendizagem. A escola investiria em espaços saudáveis, propositivos e de natureza. A princípio sair para fora da sala ou transformar a sala num ambiente saudável para o corpo. Será necessário criar espaços de convívio múltiplos e propositivos. Tais espaços

poderiam ser de infinitas formas com infinitas proposições. Do simples banquinho da praça aos museus de arte contemporânea. Podem existir arenas externas com árvores e flores, bem como também uma grande sala com espelho.

A terceira categoria rompe com a forma de aprendizagem, a abstração do conhecimento, memorização do conteúdo e resolução de exercícios abstratos. Ao invés de currículos estáticos e universais a serem memorizados a aprendizagem se daria através de projetos que visam realizar ideias que incorporam diversidade curricular. Ou seja, o aluno estudaria estritamente tudo o que necessita para realizar determinado projeto.

A quarta categoria rompe com a simplória organização por faixa etária. Essa escolha passa a ser individual. O exercício seria prático e teria uma finalidade prática para a escola ou sociedade. Uma organização por projetos em diversas escalas desde os macro objetivos da escola aos micro objetivos pessoais dos alunos. Classificação das propostas apresentadas, formação de equipes não necessariamente na mesma faixa etária, o professor tem monitores jovens para auxiliar as equipes que ele media. A nota ou média final corresponderia à execução do projeto, o grau de envolvimento dos participantes e como a equipe se organizou.

A quinta categoria coloca a *educação do sensível* como centro gravitacional de todo o processo educacional. Refinamento dos sentidos, desintoxicação do corpo, desenvolvimento das capacidades intelectuais, sensíveis, atléticas, artísticas e pessoais, metodologias do corpo como base de todos os projetos. Feita a ruptura com o antigo modelo todo e qualquer projeto e equipe deverá se preocupar com a educação do sensível e preparar o corpo para suas atividades. Fundamentalmente, estar sempre engajadas em estudar o corpo.

Evidentemente, para se realizar uma tal façanha seriam necessárias políticas públicas, investimentos e uma total nova formação de professores. Certamente, uma educação a partir do corpo já existe em escolas e universidades modelo, algumas citadas pelos próprios participantes da pesquisa. A professora 5, escola estadual, lembra que a escola do campo de Paulo Freire está mais próxima dessa ideia. O professor 7, universidade, comentou que tem se falado muito em educação por projetos, que seria basicamente isso: seleção de projetos, formação de equipes, professores e monitores como mediadores do processo de aprendizagem.

O professor 1, escola pública, comentou sobre escolas na Finlândia que aboliram o uso da tecnologia, uma vez que pesquisas científicas têm comprovado a regressão mental observada nas novas gerações. Evidentemente, não precisamos ler essas pesquisas

para concordar com elas, basta uma simples observação da juventude, o comentário geral das pessoas é: “Não sabem fazer nada! ”.

O trabalho sobre o corpo e para o corpo serve a todos os projetos ou pessoas. Traz saúde, alegria, prazer e desenvolvimento das capacidades latentes. Qualquer atividade pode começar com aquecimento e alongamento, com jogos interativos e proposições criativas sobre o assunto em pauta. Qualquer atividade pode levar em consideração o que o corpo sente, pensa e como se expressa, bem como pode contribuir para o refinamento e desenvolvimento das capacidades do corpo. Qualquer atividade pode tratar o corpo da melhor forma possível.

Sem o corpo não se pode fazer nada, assim ele é a base fundamental de tudo. E como não poderia deixar de ser, o corpo é o único caminho possível para evitar o fim do professor e da escola.

#### **6.4) Participar desta pesquisa**

A última pergunta do roteiro da entrevista foi, na verdade, um pedido de feedback dos professores sobre a entrevista. As respostas foram bastante positivas:

- “É por ai mesmo, esses três cenários levam a refletir sobre o que a gente tinha de experiência” (Professor 1, escola estadual, português);
- “Ela contribuiu porque eu nunca parei para conversar” (Professor 2, escola estadual, arte);
- “Muito bacana conversar com você. Contribuiu muito, quando a gente fala a gente pensa” (Professor 3, escola estadual, história);
- “É uma questão que instiga a gente. É pra ser socializada e discutida” (Professor 4, escola estadual, português);
- “Adorei o jogo (...) Gostei de estar nesse lugar” (Professora 5, escola estadual, arte);
- “É um jogo ficcional mas bastante real que nos desloca” (Professora 6, escola municipal rural, ciências);

- “Achei bacana. A gente se acomoda, essa falta de motivação de ambos os lados da tela” (Professor 7, universidade, física);

-“Esse efeito tão positivo mostra que tem que fazer mais isso. Sentar pra conversar” (Professor 8, universidade, performance);

-“Foi muito bom, muito importante esse trabalho de vocês” (Professora 9, universidade, educação);

-“Falar sobre o assunto é a hora” (Professora 10, escola de dança);

-“Muito obrigada. Foi ótimo esse papo ” (Professora 11, projetos pedagógicos);

No retorno os professores comentaram sobre o artigo e foi bastante interessante saber a opinião deles. Alguns não se interessaram tanto, outros se empolgaram bastante, mas todos gostaram do retorno do artigo como um fruto das nossas entrevistas.

Achei claro. Entendi os pontos de vista que estavam ali, com diferentes históricos, diferentes tipos de aulas e públicos. Contextos diferentes, opiniões divergentes. Muito interessante ver outros contextos tão diferentes dos meus lidando com questões semelhantes (PROFESSOR7, UNIVERSIDADE, FÍSICA).

Este foi um comentário bem técnico e ressalta o que o grupo de pesquisa tem de potente, sua diversidade de contextos educacionais lidando com questões semelhantes. Certamente, causa um certo deslocamento um professor universitário de física ser levado a pensar a educação através do corpo. Chamou atenção o fato de que ao final do jogo ter considerado que a sua falta de motivação como professor não reside apenas no formato da aula expositiva para turmas super lotadas, falta de investimento e total desinteresse dos alunos. Ele mesmo já foi um dia esse aluno desinteressado e a sua desmotivação com a docência tem relação com sua própria formação e escolarização. O tradicional formato escolar é absurdamente chato e desmotivante.

Filosófico, realista e potente. Revela os não rumos da pandemia e os sujeitos atingidos por essas mortes mutantes. Muito interessante. Os outros que não passaram pela pandemia saberão o que passamos. O registro de tempos que vivenciamos e que outras pessoas não vivenciaram ou eram muito pequenas (...) a memória disso é muito importante, principalmente pra gente ponderar esse limite, perder essa sensação de que a gente tem o controle. (PROFESSOR 1, ESCOLA ESTADUAL, PORTUGUÊS)

Este foi um retorno que ressaltou o aspecto documental das entrevistas. O registro é realmente muito importante, pois como o mundo contemporâneo corre cada vez mais

veloz, o mesmo ocorre com o esquecimento. “Parece que nem aconteceu”, se é possível esquecer os horrores das guerras mundiais e da bomba de Hiroshima, que dirá da pandemia. É esquecido mas não é resolvido, nisso reside a importância do registro dos fatos para realmente aprender com os acontecimentos reais e não com ideias absurdas.

Primeiro parabenizar pelo trabalho, pelo artigo, achei o máximo me ver lá, foi interessante, fiquei lisonjeada. Achei a qualidade e as analogias muito interessantes, tudo muito bem embasado, profundo e denso. O que me marcou muito foi o distanciamento daquela época. Decantar, amadurecer algumas percepções. (...) É tudo muito intenso, coisas de grandes proporções, realmente são muitas camadas. E você tocou nesse ponto de decantar e amadurecer, de ter esse distanciamento. Ter passado por tudo e ler o artigo hoje sobre as reflexões daquela época. Eu achei muito interessante ler o artigo (PROFESSORA 5, ESCOLA ESTADUAL).

Este relato destaca a metodologia do retorno, que foi ler o artigo com o olhar distanciado dos acontecimentos ocorridos e fazer uma nova reflexão a partir do próprio depoimento e dos colegas professores. *Decantar e amadurecer algumas percepções, ter esse distanciamento*. Esta posição privilegiada do futuro, o que ela proporciona? Proporciona um olhar mais crítico sobre o que acontece agora. Os professores participantes da entrevista refinaram a percepção sobre as séries de efeitos observáveis na volta ao ensino presencial, porque eles foram levados a imaginar esses efeitos.

No retorno do artigo foi de especial importância saber que alguns professores encontraram utilidade na pesquisa, até mesmo em sua densidade teórica:

Você faz um resumo do corpo, pra mim que sou professor de arte e o corpo é essencial na arte, até a teoria da arte eu não consigo desassociar da necessidade de entender a história da arte através do corpo, então esse seu resumo sobre o corpo é muito importante. Quando fala em performance eu ainda estou muito nessa ideia da performance artística, que coloca o corpo no centro da ação e da mistura de linguagens. Ação do corpo e hibridismo das linguagens artísticas. Achei muito interessante no artigo o não tem como definir o que é performance mas apenas elencar suas camadas de significação. Eu gostei quando você traz as camadas, eu concordo, são camadas, muitas camadas, mas uma coisa que fica clara na performance é o corpo. O corpo está o tempo todo na performance, isso é muito interessante.

O meu receio era de que o “resumo” estivesse maçante devido a quantidade de referências. Mesmo que seja denso, parece ter encontrado utilidade para este professor que trabalha com a arte através do corpo na escola. Também a noção de “camadas de significação” contribuiu no pensamento do professor sobre performance. Esse entendimento é profundo na medida em que ele faz perceber que tomar o corpo como ponto de partida não é só uma prerrogativa das artes e da performance artística. O corpo é uma prerrogativa de todos. Toda a educação deveria partir do corpo e não, pelo contrário, estar assentada no confinamento do corpo.

Sobre participar de todo esse processo de pesquisa, chamou atenção a fala: “você nos coloca como protagonistas da sua pesquisa” (professor 2, escola estadual). Por isso era tão necessário o retorno mesmo que com metade do grupo, porque os professores são, realmente, os protagonistas desta pesquisa. Eles são a realização da performance desta pesquisa e a grande construção no enfrentamento pandêmico que impossibilitou a pesquisa ação na escola. Através das entrevistas esta pesquisa ação se realizou com os professores dentro das possibilidades do momento.

Faz uma ponte, é uma troca muito boa. A academia já deveria estar acordada pra isso há muito tempo, não adianta fazer pesquisa que ninguém vai conseguir entender, ou que não tem uma efetividade no cotidiano. Claro, tem pesquisas que são importantes e ninguém vai entender mesmo, mas eu acho linda essa proposta. Pode-se realizar conexões diversas com diversas áreas. (PROFESSOR 1, ESCOLA ESTADUAL, PORTUGUÊS).

A metodologia da entrevista é bastante utilizada pela academia e está sempre partilhando as riquezas contidas nos relatos de cada um. Talvez a ousadia tenha sido um grupo pequeno tão diversificado. Foi, justamente, estas diferenças que enriqueceram a reflexão. Mas, afinal, será que a presente pesquisa teve alguma efetividade no cotidiano?

Olhar sensível de você enquanto pesquisadora, é legal esse retorno, reaproxima, eu gostei desse retorno que você dá pra nós, por exemplo agora a partir desse artigo e dessa conversa já me vem um tanto de coisa que está reverberando. Reverbera porque nós não temos oportunidade de conversar sobre isso na escola, é tudo muito corrido. E quando você para pra conversar, é muito importante essa reflexão. Ver a onde você está e para onde você vai. (PROFESSOR 2, ESCOLA ESTADUAL, ARTE)

O retorno foi de fundamental importância para que a pesquisa reverberasse. Receber o artigo abriu possibilidades de revisitar aquele momento, ver a si mesmo e aos colegas no texto acadêmico. Foi marcante para a maioria dos professores verem a si mesmos no artigo: “Achei chiquérrimo, amei. Muito obrigada pelo convite. Foi ótimo também ler outras entrevistas, outras falas, outras coisas que acontecem em outros lugares, dá uma diversificada muito interessante. Gostei muito (Professora 5, escola pública).

Primeiro, fico muito feliz de estar participando da sua pesquisa, é a pesquisadora, esse olhar seu escutando nós que estamos ali na lida da sala de aula. Você foi a única pessoa que como educador eu pude realmente desabafar e refletir tudo isso que estamos vivenciando na educação, então eu achei muito importante fazer parte, ser corpo desta pesquisa. O que eu falo aqui é toda a experiência vivida no meu corpo. Eu acho fantástico estar participando. Foi muito bom desabafar, ter esse distanciamento e agora ler o artigo e conversar. Os fios que você foi tecendo nesta tese nós participamos de fato porque nós tivemos aquela primeira conversa e um ano depois lemos o artigo em cima do que nós professores falamos e agora voltar com a discussão. Eu achei essa metodologia sua muito interessante e nos

coloca mesmo como protagonistas da sua tese, isso é fantástico. Espero que você tenha muito sucesso com essa pesquisa porque ela vai ser muito importante para o campo da educação e no campo da arte. Tudo o que você está trazendo aqui, tem a teoria que é pesada, mas tem a realidade nossa, você está colocando isso na teoria, a realidade desse professor de hoje. Eu vivenciei o ensino remoto, eu vivenciei a questão dos protocolos, eu estou agora nessa diluição dos protocolos. Essa é uma reflexão grandiosa, tenho certeza que vai contribuir para nós, para os diretores das escolas, essa pesquisa ela vem para as nossas rodas de conversa para tentar entender tudo isso ou não entender, mas refletir. No contexto de mudanças climáticas e esses estados de emergência como vai ser? Vamos estar sempre voltando para o remoto? E vocês pesquisadores trazendo essas reflexões pra nós, pesquisas em educação, isso é muito importante porque abre para a reflexão e esta reflexão tem que estar nas escolas. Essa pesquisa sua é muito importante, a partir do artigo que eu li e de tudo o que eu estou vivenciando, isso nos ajuda muito porque falta literatura, está vindo ainda. Isso é muito importante porque você está falando na sua pesquisa do agora, do atual, do que estamos vivendo e trazendo pro campo da educação. Então quando eu leio o seu artigo eu fico muito feliz, eu penso ‘ela está pensando em nós professores que estamos aqui na escola’. Traz todas essas questões, a questão da tecnologia pra onde isso vai? Até onde vai essa tecnologia que nos coloca atrás de uma tela? Isso não é normal, não tem como, a gente precisa da presença. Então agora como reinventar essa presença ali com os alunos? (PROFESSOR 2, ESCOLA PÚBLICA, ARTE).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção do corpo nas sociedades contemporâneas parece ser um corpo tecnológico que necessita de uma digitalização da escola para sua plena realização. O tradicional e até então inalterável formato escolar parece encontrar, enfim, uma transformação. O confinamento do *corpo na carteira* passa a ser o confinamento do *corpo na tela*, o livro didático dá lugar aos conteúdos midiáticos profissionais e a escola invade a casa das pessoas. *A casa também invade a escola* através da vigilância. Neste *Big Brother* de uma realidade sob o olho constante da câmera não pode haver espontaneidade.

mundo em que emergências estão se tornando constâncias. Será o modelo remoto a única forma de ensino possível em estados de emergência? Não poderíamos simplesmente tornar as escolas espaços saudáveis? Sem paredes, com muita natureza e espaços propositivos para o corpo sentir e experimentar o conhecimento?

Se a única opção for o modelo remoto e se este modelo for colocado em prática durante um longo período, gerações inteiras desconhecerão outra forma de se socializar que não seja virtual. Ficando comprometidos os exercícios da convivência e da afetividade espontâneas. Tais capacidades se não desenvolvidas são, potencialmente, *perdidas*.

Neste cenário remoto o corpo está *ameaçado*, ele se torna *obsoleto*, *lento* e *frágil*. Uma vez que somos todos corpos, somos nós que estamos ameaçados e não sabemos, ao certo, as consequências de um ensino remoto a longo prazo. As pistas estão no momento pandêmico que vivemos e das lições que podemos aprender através da *cruel pedagogia do vírus*.

Como foi dito a presença do *corpo-tela*, muito embora seja apenas uma simulação, é capaz de ofuscar o corpo físico, a tal ponto que ele parece não existir. Se aumentar o nível e o poder de imersão, facilmente a dimensão física poderá desaparecer por completo das mentes imersas na virtualidade. O mundo virtual poderá tornar-se muito mais interessante que o mundo físico cheio de doenças e calamidades climáticas. O virtual é seguro, não transmite doenças. O virtual é autônomo e cria sua própria realidade. Como uma nave espacial partindo de uma Terra devastada, migrarão todos para a única realidade possível – os mundos virtuais.

Penso que a ficção científica que se torna quase uma realidade na experiência pandêmica tem um impedimento que, como não poderia deixar de ser, reside no corpo. A noção de que é possível separar a mente do corpo é a mesma visão dualista, mecanicista do século XVII. O materialismo contemporâneo aboliu o espírito e considerou a mente um subproduto das reações cerebrais. Reduzida a dados manipuláveis a mente poderia ser separada do corpo? Poder-se-ia *baixar* uma mente em outro corpo?

A premissa dual de uma separação intrínseca entre mente e corpo persiste mesmo no materialismo contemporâneo. Nas pessoas foi inculcada a *metáfora-radical* de que são espíritos puros habitando corpos pecaminosos, posteriormente, com o mecanicismo a metáfora-radical passou a ser de um espírito que habita a máquina corporal. Esta ainda é a metáfora-radical predominante e uma transformação está em processo. Chegaríamos a

Assim a transformação tecnológica na educação não é em si mesma uma mudança positiva, infelizmente, trata-se do mesmo formato de confinamento e castração do corpo radicalizado a tal ponto que pode excluir por completo a necessidade do professor e da própria escola.

O ensino remoto para ser plenamente satisfatório teria que dispor de uma sociedade que esquecesse a existência do corpo. Não parece longe a total imersão do corpo no virtual como na *Matrix* e como esse mundo simplificado seria mais seguro frente ao colapso ambiental. Não podemos mais pensar sobre isso como ficção científica e filmes de fantasia, mas como possibilidades reais e potencialmente iminentes, como a experiência pandêmica pela qual passamos.

Do ponto de vista do corpo, o modelo remoto radicaliza a castração da performance chegando à ausência de contato. Esta é uma experiência social mundial que merece ser refletida com muito cuidado. O cenário de um *ensino para sempre remoto* é possível *sim*. Quando pensamos num planeta desolado pela destruição, enfrentando as consequências drásticas das mudanças climáticas, num futuro de fome e doença é possível *sim*. Ter vivido esta experiência e encarar esta possibilidade nos coloca frente a desafios perturbadores.

Abalos e traumas costumam levar à criação de mecanismos de defesa obliterantes, mas também podem servir para alcançar mudanças radicais de vida. Penso que seja um momento propício para abrir velhas feridas e colocar em xeque o obsoleto, mas hegemônico formato escolar. Não migrando para o ensino virtual que apenas radicaliza o formato tradicional, mas sim construindo um novo formato através do corpo. Um novo formato de *desenvolvimento humano* que favoreça o *desenvolvimento do corpo* ao invés do progresso da tecnologia pela tecnologia.

*Uma educação pelo e para o corpo!*

A tecnologia é apenas uma vasta gama de metodologias que podem ser utilizadas a favor do corpo como muitas outras. Metodologias digitais e não o centro do processo de ensino-aprendizagem, tecnologia como ferramenta e não como centro da vida, porque:

*O centro da vida é o corpo!*

Será o remoto o único caminho possível em estados de emergência? Repetidas vezes esse questionamento foi colocado ao longo desta tese porque acredito ser uma pergunta que traz importantes reflexões. Vamos aceitar medidas autoritárias como se não houvessem outras melhores alternativas? Não poderíamos, por exemplo, abolir o tradicional formato escolar e transformar a escola num ambiente aberto, interativo e

saudável? Se é possível confinar as pessoas dentro de casa por que isso não pode ser viável? Porque não há interesse financeiro. E qual é o interesse financeiro? Que a escola seja digitalizada e que a tecnologia se torne o centro da vida e não mais o corpo.

A pandemia possibilitou a radical experiência da tecnologia como mediação da própria vida por um momento, podemos agora tirar nossas próprias conclusões sobre o que passamos e sobre as escolhas que temos feito. Para a educação este parece ser um momento decisivo e determinante, uma vez que para este corpo tecnológico realmente possa ser construído ele precisa ser *fabricado* pela escola.

A digitalização da escola é inevitável? Sobre isso também devemos questionar quantas vezes preciso for para que o velho formato não apenas mude de lugar. Migrando para o virtual e assim se radicalizando ainda mais, mas sim, pelo contrário, que as dificuldades possam abrir brechas para o advento de uma nova forma de escolarização a partir do corpo, favorecendo o florescer sensório, sensível e cognitivo do corpo.

É ponto comum na discussão teórica partir da premissa de que a virtualidade, com todos os méritos que possa ter, não é capaz de substituir o ensino presencial. A tecnologia jamais substituirá a relação pedagógica *a partir do ponto de vista que se sustenta agora*, mas não podemos responder pelas gerações futuras. Um mundo frente ao colapso ambiental anuncia um futuro incerto para a humanidade e a vida planetária tal qual a conhecemos. Como a pandemia nos possibilitou experimentar, circunstâncias inesperadas podem levar ao isolamento e confinamento mundial através de medidas autoritárias. Seria esta uma amostra do futuro que vamos enfrentar? E qual será o papel da escola nesse futuro? Desaparecer ou resistir?

Sem o corpo a escola se torna uma mera enciclopédia, totalmente obsoleta, já que hoje temos o *Google*. O professor como detentor do conhecimento já não tem o menor sentido num mundo onde quem detém o conhecimento é a Internet e se por algum motivo ela para de funcionar ficamos atados. Esta é uma janela para o futuro que se anuncia, mas também e, fundamentalmente, devemos lembrar que o futuro está sendo construído agora através de nossas escolhas e ações.

A advertência de Türckel de que a tecnologia é a grande vencedora do cenário pandêmico e *que fará desaparecer o que todos afirmam ser insubstituível* a não ser que haja *resistência* é real. Não somente é real quanto acredito que a escola esteja no topo da lista desse possível desaparecimento. Com os avanços tecnológicos e se, por ventura, viermos a encarar outra pandemia de maior duração teremos rapidamente toda uma geração que irá desconhecer valores que hoje são o centro gravitacional do

desenvolvimento humano como a afetividade e socialização. Lutaremos por esses valores ou migraremos todos para a virtualização da própria vida?

A pandemia possibilitou a experiência do confinamento radical do corpo no mundo virtual. Temos a oportunidade, talvez única, de repensarmos o futuro que projetamos. Realmente queremos um futuro de robôs centrado no desenvolvimento da tecnologia, ou podemos ainda pensar um futuro de desenvolvimento humano? Um futuro de cuidado com o outro, de responsabilidade com todos os seres vivos, de solidariedade, convivência e encontro. Desenvolvimento sensorial, perceptivo, cognitivo, emotivo e social do corpo.

A experiência de uma total digitalização da escola, a qual a pandemia nos proporcionou viver, pode ser uma oportunidade para questionar a própria digitalização da vida. Como as sociedades contemporâneas se relacionam? Os aplicativos de relacionamento estão a cada dia mais presentes e essenciais na vida de todos, hoje as escolhas de relacionamentos já são feitas através de imagens que nada mais são que dados computacionais.

Se por um lado, o tipo de socialização propiciado pelo virtual fez ecoar *vozes* e *ampliou territórios*, diminuindo as distâncias e também as dificuldades de relacionamento como timidez e baixa autoestima. Por outro lado, a prática da socialização é o que ensina convivência e afetividade. No remoto, a afetividade se torna *simulação*. O *corpo-tela* não tem espontaneidade, não tem afeto, não pode sentir e nem mesmo ouvir a voz do outro sem a mediação da tecnologia. Trata-se apenas de uma *simulação*, *camuflagem* ou *artifício*. Não tem espontaneidade, não pode fugir do olho da câmera. O *corpo-tela* não permite o exercício da afetividade, o que compromete a próprio exercício da convivência possibilitada pela socialização. O *corpo-tela* não pode ser um professor, tanto quanto *uma tela não pode ser uma escola*.

Trata-se de outra relação, uma relação mediada pela tecnologia e pelo olho constante da câmera. Um tipo de ensino-aprendizagem *capenga* e de mão única entre os estudantes e a tecnologia. Fundamentalmente, uma *simulação*. Outro espaço-tempo *artificial*, onde tem lugar *ações pedagógicas* que se podem ou não serem chamadas de educação, docência e ensino-aprendizagem é, no mínimo, bastante duvidoso e preocupante.

O ensino híbrido é uma realidade que está chegando no ensino universitário e com a pandemia comprovou-se totalmente aplicável ao ensino básico. O advento de um modelo de ensino remoto em situações de emergência pode e deve ser questionado num

nos entender como um subproduto de reações cerebrais? Ou recordaríamos que somos uma rede energética de pulsão que está *viva e é consciente*?

Num cenário para sempre remoto, com todos os avanços tecnológicos que possibilitarão uma total imersão no virtual, talvez os humanos possam chegar a entender a si mesmos enquanto dados computacionais. Entretanto, isso não resolve o problema da milenar dicotomia mente-corpo. Nós não dirigimos, nem habitamos um corpo, muito menos somos um subproduto da mecânica corporal.

*Nós, definitivamente, Somos Um Corpo.*

*Um Mistério de Vibrações e Pulsões*

*Em Redes Energéticas.*

Hoje parece que a pandemia nem aconteceu. O inevitável esquecimento não vai sanar as sequelas deixadas por dois anos de ensino remoto no Brasil, então o registro nos lembra do fato ocorrido e o distanciamento nos faz ver a caminhada. Abre-se espaço para a reflexão e um real enfrentamento. O que experimentamos são os protocolos para estados de emergência, isso agora faz parte do nosso repertório, o que fazer com isso?

Penso que devemos questionar e questionar quantas vezes preciso for. E se essa pandemia houvesse durado dez anos? Dez anos de remoto? Dez anos de protocolo? Haveria um retorno à normalidade se com apenas dois anos já está sendo bem difícil?

Seriam essas medidas os únicos mecanismos que podem ser inventados através da infinita criatividade humana? Não poderíamos simplesmente quebrar as paredes das salas de aula? Romper radicalmente com a estrutura de confinamento e, portanto, de aglomeração, tensão e adoecimento? Construir um novo formato a partir do corpo?

Não poderíamos simplesmente cuidar da saúde do corpo na escola? Porque um corpo saudável é mais resistente a qualquer doença. Em estados de emergência bastaria usar ainda mais intensamente os espaços abertos, propositivos e repletos de natureza de um novo formato escolar. Ao ar livre até a máscara pode ser dispensada. Trabalhar em equipes também dispensa a necessidade de toda a turma estar junto o tempo todo. Enfim, a inventividade humana é infinita.

Não podemos aceitar medidas nocivas como a única opção para estados de emergência. E isso leva a um confronto direto com a absurda naturalização da escola como instituição de confinamento. Vivemos uma encruzilhada histórica na educação, por um lado o terrível formato escolar tornou-se, enfim, obsoleto. Mas por outro lado, o novo formato virtual é perigoso e deve ser questionado.

Como ficou evidente no relato dos professores as sequelas de dois anos de ensino remoto resultaram em um atraso histórico em todos os níveis. Um atraso provavelmente irreversível. Poder-se-ia facilmente depositar toda a culpa na depressão pandêmica, no imprevisto da emergência, falta de recursos, políticas públicas, acesso à tecnologia, dentre outros importantes fatores responsáveis pelo fiasco do remoto.

Entretanto, não é tão simples assim, os relatos sobre o ensino remoto universitário não são diferentes dos relatos da escola pública. Como pode ser isso? Como visto na entrevista a escola pública não teve ensino remoto, teve uma *enganação remota* por grupos de *WhatsApp*! Na universidade, o contexto é bem diferente, nele o ensino remoto ocorreu de forma razoável, então porque os resultados foram tão insatisfatórios? A culpa é a imaturidade dos estudantes? Pois se nem a escola consegue despertar o interesse dos alunos conseguirá o modelo remoto despertar alguma coisa?

Penso que a educação remota deve ser questionada e a educação a distância deve ser revista, porque o que o virtual nos oferece são ferramentas, outras metodologias que enriquecem mas não são por si só capazes de substituir o encontro e a convivência. O virtual não pode ser um novo formato porque ele é apenas um conjunto de ferramentas. Em que se baseia o antigo formato? Na presença física confinada na *carteira*. Em que se baseia o virtual? Novo confinamento do corpo na *tela*.

Do ponto de vista do corpo o modelo virtual não tem nada de novo, ele apenas radicaliza o seu confinamento. E esse modelo de abstração do conhecimento, doa a quem doer, é muito melhor realizado pelas tecnologias e logo as inteligências artificiais serão capazes de ajudar os alunos a tirarem suas dúvidas. A questão fundamental que se impõe é: Estaremos diante do fim do professor e da própria escola?

Penso que essa seja uma questão óbvia, mas muito difícil de aceitar e, portanto, gera negação, mas todos de alguma forma sabem que os avanços tecnológicos, tal como se orientam e se apresentam no mundo contemporâneo, mais cedo o mais tarde ocuparão o lugar dos serviços especializados.

Se o médico, por exemplo, não precisa mais fazer o diagnóstico e pode confiar no resultado do programa, o que em tese torna obsoleta a própria profissão do médico, uma vez que é o programa que dá o diagnóstico e a receita, o que será do médico? Uma medida de controle para possíveis erros do programa? Um mediador humano entre o programa e o paciente?

Se até o médico corre o risco de se tornar obsoleto frente a uma tecnologia cada vez mais eficiente, o que será do professor? O que será da escola? Não se trata de um

discurso antitecnológico, a humanidade produz tecnologia desde os primórdios de sua existência e precisa dela para sobreviver. A questão que se coloca é que tipo de tecnologia é esta que se apresenta? Como e por que está sendo produzida? E a quem ela serve? Não é necessário um longo debate para se chegar à conclusão de que esta tecnologia imposta é deletéria à própria vida e serve ao capitalismo neoliberal. O que o capitalismo faz com o corpo, como nos lembrou a professora 5 “não vai sobrar nem o bagaço”.

Realmente é possível o fim do professor e da escola, porque hoje é possível encontrar conteúdos muito melhores na Internet. É possível e já está acontecendo, pelo menos no nível superior com o aumento expansivo da educação a distância. Esse tipo de formação vai distanciando cada vez mais da ideia de professor, que vai se tornando um professor máquina que tem ali 500 alunos numa disciplina. Isso é muito sério e o momento de se pensar tudo isso é agora. Quando coloca o professor atrás da tela o que vai acontecendo? Vai diminuindo esse professor, isso é um perigo. (PROFESSOR 2, ESCOLA ESCOLA ESTADUAL, ARTE).

Essa diminuição gradativa da ideia de professor, sua autoridade, importância, *locus* de um certo saber, tudo isso vai se dissolvendo, diluindo até não restar a noção de professor tal como as pessoas hoje conhecem. O professor passará a ser os infinitos programas e inteligências artificiais na grande biblioteca da Internet. E não estamos muito longe disso!

Não se trata apenas do fim do professor e da escola, mas do fim do corpo tal como o temos construído até agora. Esse novo *corpo híbrido* em processo pode causar fascínio hoje, mas não sabemos do futuro. O que sabemos, com certeza, é que o corpo não estimulado regride em suas funções, se todas as funções são realizadas pela tecnologia assistimos a um desenvolvimento da tecnologia e regressão do corpo. Também seu adoecimento, inclusive pela exposição ao excesso de radiação eletromagnética.

O corpo não estimulado não saberá mais fazer contas elementares, porque ele não mais as realiza. Não saberá mais ler e escrever, porque o programa escreve e lê para ele. Não terá senso de diversidade e crítica às desigualdades, pois viverá em bolhas de *fake news* da Internet. Não terá referência e não poderá discriminar entre certo e errado, ficará *bobinho* e *sem noção*. *Almas penadas*, ou seja, sem corpo.

O corpo não estimulado é um corpo deprimido, cansado e estressado, a longo prazo perde os prazeres sensoriais até finalmente não ter mais traço de libido. Fim do corpo como fonte da vida e do prazer tal como o conhecemos. Ficção científica seria acreditar que a mente pode migrar totalmente para os mundos virtuais e dispensar o corpo e suas imperfeições: limitações, doenças, morte e outras calamidades.

*Não é tão simples assim livrar-se do corpo,*

*Pois o corpo não é uma coisa distinta que habitamos,*

*O Corpo é esta coisa que Somos.*

As sequelas de dois anos de ensino remoto devem ser encaradas com muita seriedade, ainda mais e, sobretudo, no barril de pólvora do contexto educacional brasileiro. Forçar os alunos a recuperar o conteúdo não somente não irá resolver o problema, quanto pode agravá-lo o que, de fato, é muito nocivo. Os *corpos telas* retornaram *corpos cansados e doentes*. Se a estes corpos não for restituído o tempo de socialização e afetividade perdidos o que irá acontecer?

Encarando as sequelas do remoto e assistindo ao advento do ensino híbrido nunca foi tão importante pensar a educação através do corpo. O que a experiência remota nos mostrou é o que acontece com o *corpo tela* e como seria uma *escola tela*, o que implica agora na oportunidade de fazer uma importante reflexão. O tradicional formato escolar facilmente irá migrar e se radicalizar no ensino virtual, chegando-se a um outro patamar de abstração do conhecimento com a abstração do próprio corpo. Iremos assistir passivamente ao fim do professor e da escola ou iremos resistir?

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *La invención de una epidemia*. In: Sopa de Wuhan. Editorial: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 26 de fev., 2020. Disponível em: <http://ips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>. Acesso: 12 out. 2020.

ALEXANDER, B. K.; ANDERSON G. L.; GALLEGOS B. P. *Performance Theories In Education: Power, Pedagogy, And the Politics of Identity*. New York: Routledge, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.  
ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

AUSTIN, John L. *Quando dizer é fazer*. Artes Médicas: Porto Alegre, 1990.

AVENDAÑO, Fernando; COPERTARI, Susana. *¿Qué escuela para la Postpandemia?*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. *Boletín*, 2022.

- BALL, Stephen J. **Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Revista Educação & Realidade, 35(2): 37-55, maio/ago, 2010.
- BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator: Dicionário de Antropologia Teatral**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- BIÃO, Armindo. Etnocenologia: textos selecionados. In: **Etnocenologia, uma introdução**. Org. Christine Greiner e Armindo Bião. Ed Annablume: São Paulo, 1999.
- BIÃO, Armindo. **Um léxico pra a Etnocenologia: Proposta preliminar**. V Colóquio Internacional de Etnocenologia: Salvador, 2007.
- BERARDI, Franco “Bifo”. *Crónica de la psicodeflación*. Editorial ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 35-54., 2020. Disponível em: <http://iips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>. Acesso: out. 2020.
- BRENNAN, Barbára A. **Mãos de Luz**. Ed. Pensament: São Paulo, 1987.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2003.
- BUTLER, Judith. *La emergencia viral y el mundo de mañana*, in: Sopa de Wuhan. Editorial: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 22 de mar., 2020. Disponível em: <http://iips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.
- CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física**. São Paulo: Cultrix, 1983.
- CAPRA, Fritjof. **Conexões Ocultas**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- CARLSON, Marvin. **O Entrelaçamento dos Estudos Modernos da Performance e as Correntes Atuais em Antropologia**. Revista brasileira Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 164-188, jan./jun, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/4228/showToc>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- CHARCZUK, Simone Bicca. **Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/4228/showToc>. Acesso em: 10 jun. 2021.

- CHAUI, Marilena. **A nervura do real: imanência e liberdade em Espinosa**. Companhia das Letras: São Paulo, 2016.
- COHEN, Renato. **Performance como Linguagem**. Perspectiva: São Paulo, 2013.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Beyond Boredom and Anxiety**. Jossey-Bass Publishers: San Francisco. Washington. London, 1975.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Thoughts about education**. Disponível em: [http://www.newhorizons.org/future/Creating\\_the\\_Future/crfut\\_csikszent.html](http://www.newhorizons.org/future/Creating_the_Future/crfut_csikszent.html) Acesso em: 02 mar 2020.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação escolar e pandemia**. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v.13, n. 1, p. 8-16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/pedagogiacao/article/view>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- DAWSEY, John Cowart. **Schechner, teatro e antropologia**. Cadernos de Campo, São Paulo, n. 20, p. 1-360, 2011. Disponível em: [www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36806](http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36806). Acesso: 09/09/2020.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles; **O que é a filosofia?** Ed. 34: Rio de Janeiro, 2004.
- DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. Coleção Debates, do original de 1967, 2ª ed. J.Guinsburg, São Paulo: Perspectiva,1995.
- DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Martins Fontes: São Paulo, 2010.
- DUARTE, André Macedo; CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Negação da Política e Negacionismo como Política: pandemia e democracia**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/4228/showToc>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- EVREINOFF, Nicolas. **Le théâtre dans la vie**. Librairie Stock: Paris, 1930.
- FÉRAL, Josette. Artigo: **Por uma poética da performatividade: o teatro performativo**. Revista Sala Preta, n. 8, ECA/USP. São Paulo, 2008, p. 197-209.
- FERREIRA, Giorgio G. **Matéria e movimento em Espinosa: o que pode um corpo e algumas questões para a contemporaneidade**. Revista de Filosofia do IFCH da Universidade Estadual de Campinas, v. 2, n. 4, jul./dez., 2018.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Forence Universitária: Rio de Janeiro, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas**. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

GIMBO, Fernando. Artigo: **Para uma análise performativa do discurso: Foucault e o “materialismo do incorporal”**. Belo Horizonte, v. 9 – n. 17, p. 255-267, Jan./Jun. 2018. Disponível em: [www.periodicos.pucminas.br](http://www.periodicos.pucminas.br). Acesso: 10/08/2020.

GLUSBERG, Jorge. **A Arte da Performance**. Perspectiva: São Paulo, 2008.

GOFFMAN, Ervin. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Ed. Vozes: Petrópolis, Rio de Janeiro, 2002.

GOLDBERG, Roselee. **Performance: Live Art – 1909 to the Present**. HarryN. Abrams Inc. Publishers: New York, 1979.

GOVINDA, Lama Anagarika. **Fundamentos do Misticismo Tibetano**. Ed. Pensamento: São Paulo, 1960.

GREINER, Christine. **Corpo (o): pistas para estudos indisciplinados**. Annablume: São Paulo, 2005.

GUERRA, Santos. **Una tela no és una escuela**. In: **¿Qué escuela para la Postpandemia?**. AVENDAÑO, F.; COPERTARI, S. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2022.

HAN, Byung-Chul. **El capitalismo tiene sus límites**, in: Sopa de Wuhan. Editorial: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 19 de mar., 2020. Disponível em: <http://iips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>. Acesso em: 09 out. 2020.

HAMERA, Judith. **Performance Studies, Pedagogy, and Bodies in/as the Classroom**. In: STUCKY, Nathan; WIMMER, Cynthia. Teaching Performance Studies. Southern Illinois University: Board of Trustees, 2002, 121-130.

HARAWAY, Donna. Artigo: **Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX**. In: Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano. Organização e tradução Tomaz Tadeu. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2009.

HERMANN, Nadja. **A Aprendizagem da Dor**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/4228/showToc>. Acesso em: 10 jun. 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Perspectiva: São Paulo, 2000.

ICLE, Gilberto. **Para Apresentar a Performance à Educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Revista Educação & Realidade, 35(2): 11-22, maio/ago, 2010.

KARAGULLA, Shafica; KUNZ, Dora van Gelder. **Os Chakras e os Campos de Energia Humanos**. Ed. Pensamento: São Paulo, 1989.

KUIAVA, Evaldo A; ZEVALLOS; Verónica G. Artigo: **O corpo: um movimento da *différance***. Revista Do Corpo: Ciências e Artes, Caxias do Sul, v. 1, n. 1, jul./dez. 2011.

LE BRETON, David. **Adeus ao Corpo**. Papirus: Campinas, 2003.

LICHTE, Érica Fischer. ***Estética de lo performativo***. Abada Editores: Madri, 2011.

LICHTE, Érica Fischer; BONFITO, Matteo. Artigo: **Entrevista com Érika Fischer-Lichte**. Revista Conceição Concept, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 131-141, jan./jun, 2013. Disponível: <https://www.publionline.iar.unicamp.br>. Acesso: 14/08/2020.

LINS, Daniel. **Antonin Artaud: O artesão do corpo sem órgãos**. Relume Dumará: Rio de Janeiro, 1999.

LINS, Daniel. **Nietzsche e Artaud: por uma exigência ética da crueldade**. In: Assim Falou Nietzsche III, org.: Charles Feitosa, et. Al. 7Letras: Rio de Janeiro, 2001.

LYOTARD, Jean François. **A Condição Pós-moderna**. Ed. José Olympio: Rio de Janeiro: 2009.

MACHADO, Marina Marcondes. **A Criança é Performer**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Revista Educação e Realidade, 35(2): 115-137, maio/ago, 2010.

MARCOS, Alfredo. **Con Covid y Sin Covid: la vulnerabilidad humana**. *Educación & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/4228/showToc>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. **Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 10 jun. 2021.

NANCY, Jean Luc. **Excepción viral**, in: Sopa de Wuhan. Editorial: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 28 de fev., 2020. Disponível em: <http://iips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>. Acesso em: 23 out. de 2020.

NETO, Euclides S. P. **Nietzsche: o corpo como expressão da vida enquanto fio condutor da vontade de poder**. Dissertação Programa de Pós-graduação em Filosofia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, orientador Prof. Dr. Abrahão Costa Andrade, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Genealogia da moral**. Companhia das Letras: São Paulo, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich W. **O Nascimento da Tragédia, ou Helenismo e Pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

- OTTONI, Paulo Roberto. **Visão Performativa da Linguagem**. Editora da Unicamp: Campinas, 1998.
- OTTONI, Paulo Roberto. Artigo: **John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem**. D.E.L.T.A., 18:1, 2002 (117-143). Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso: 10/08/2020.
- OLIVEIRA, A.P.P. Artigo: **O Teatro de Brecht em dois Gestus de Helene Weigel**. Revista Cena: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: [seer.ufrgs.br](http://seer.ufrgs.br). Acesso: 16/08/2020.
- OPANZO, Bunster. In: *¿Qué escuela para la Postpandemia?*. AVENDAÑO, F.; COPERTARI, S. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2022.
- PEREIRA, Marcelo. **Performance e Educação: Relações, significados e contextos de investigação**. Belo Horizonte, Educação em Revista, v.28, n.01, 289-312, 2012.
- PERT, C. B. *Molecules of emotion: why you feel the way you feel*. Deepak Chopra, M.D: Nova York, 1997.
- PINEAU, Elyse Lamm. *Critical Performative Pedagogy: Fleshing out the politics of liberation education*. In: STUCKY, Nathan; WIMMER, Cynthia. Teaching Performance Studies. Southern Illinois University: Board of Trustees, 2002. 41-53.
- PINEAU, Elyse Lamm. **Nos Cruzamentos entre a performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Revista Educação e Realidade, 35(2): 89-113, 2010.
- PIERRAKOS, John C. **Energética da Essência**. Ed. Pensamento: São Paulo, 1990.
- PINTO, Joana Plaza. **Conexões Teóricas entre Performatividade Corpo e Identidade**. Revista D.E.L.T.A., 23:1, 2007 (1-26). Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso: 10/08/2020.
- PRADIER, Jean- Marie. Etnocenologia: textos selecionados. In: **Etnocenologia**, 1995. Org. Christine Greiner e Armindo Bião. Ed Annablume: São Paulo, 1999.
- SABATINI, Arthur J. *The Dialogics of Performance and Pedagogy*. In: STUCKY, Nathan; WIMMER, Cynthia. Teaching Performance Studies. Southern Illinois University: Board of Trustees, 2002, 191-204.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus** (Pandemia Capital). São Paulo: Boitempo, 2020.
- SCHECHNER, Richard. *El Teatro Ambientalista*. Primeira edição 1973, tradução de Alejandro Bracho, Ed. árbol, México, 1988.
- SCHECHNER, Richard. *Essays on Performance Theory 1970-1976*. Drama Book Specialists (Publishers): New York, 1977.

SCHECHNER, Richard. *Between theatre & anthropology*. University of Pennsylvania Press: Philadelphia, 1985.

SCHECHNER, Richard. *The Future of Ritual: Writings on culture and performance*. Routledge: New York, 1995.

SCHECHNER, Richard. *Performance Studies: An Introduction*. Routledge: New York, 2002.

SCHECHNER, Richard. *Performance Theory*. Taylor & Francis e-Library: England, 2004.

SCHECHNER, Richard. **Performance e Antropologia de Richard Schechner** (2012). Org. Zeca Ligiéro. Mauad X, Rio de Janeiro.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. Artigo: **O que pode a Performance na Educação: Uma entrevista com Richard Schechner**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Revista Educação & Realidade, 35(2): 23-35, maio/ago, 2010.

SCHMIDT, Jenifer A. *Flow in Education*. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00608-4> .Acesso em: 04 jun. 2020.

SIEDE, Isabelino. In: *¿Qué escuela para la Postpandemia?*. AVENDAÑO, F.; COPERTARI, S. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2022.

SEARLE, John Searle. *Mind: A Brief Introduction*. Oxford University Press: Inglaterra, 2004.

SPINOSA, Beneditus de. **Ética**. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2009.

STUCKY, Nathan; WIMMER, Cynthia. *Teaching Performance Studies*. Southern Illinois University: Board of Trustees, 2002. 312p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa Ação**. São Paulo: Cortez, 1986. 108p.

TÜRCKEI, Christoph. **Medo e Razão em Tempos de Coronavírus**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-7, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/4228/showToc>. Acesso em: 10 jun. 2020.

TURNER, Victor. **Dramas, Campos e Metáforas: Ação simbólica na sociedade humana**. Universidade Federal Fluminense, Ed. UFF: Niterói, 2008.

TURNER, Victor. *From Ritual to Theater: The Human Seriousness of Play*. PAJ Publications Book Performance Studies: New York, 1982.

WEBSTER, Merriam. *Webster's Third New International Dictionary*. Merriam – Webster Publishers: Massachusetts, 1986.

WOLF, A. In: **Quem Somos Nós?** ARNTZ, W.; CHASSE, B.; VICENTE, M. Ed. Prestígio editorial, São Paulo, 2007.

VILLEGAS, Estela V. **Interfaces performance & jogo: A Partir dos Estudos da Performance de Richard Schechner** a partir dos estudos da performance de Richard Schechner. 2018. 184f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2018.

VILLEGAS, E. V. **A Performance é Corpo, a Crise é do Corpo: Entrevistas com Professores do Ensino Emergencial Remoto**. Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 3, n. 42, p. 1-32, 2021. DOI: 10.5965/1414573103422021e0112. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20506>. Acesso em: 30 jul. 2023.

ŽIŽEK, Slavoj. *El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill...*, in: Sopa de Wuhan. Editorial: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 28 de fev., 2020. Disponível em: <http://iips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>. Acessado em outubro de 2020.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuse**. Unicamp: Rio de Janeiro, 2004.