



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO EM ARTES

AMANDA NASCIMENTO MODESTO

**MEMÓRIA E PERFORMANCE: POR UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL
EM PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTES.**



BELÉM/PA
2020

AMANDA NASCIMENTO MODESTO

**MEMÓRIA E PERFORMANCE: POR UMA EDUCAÇÃO
SENSÍVEL EM PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM
ARTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientador (a): José Denis de Oliveira Bezerra

Linha de pesquisa: História crítica e educação em artes.

BELÉM/PA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Artes/UFPA

M691m Modesto, Amanda Nascimento.

Memória e performance: por uma educação sensível em processos ensino/aprendizagem / Amanda Nascimento Modesto. – 2020.

Inclui bibliografias.

Orientador: Prof. Dr. José Denis de Oliveira Bezerra.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências das Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2020.

1. Arte-estudo e ensino. 2. Performance. 3. Arte-educação. I. Bezerra, José Denis de Oliveira (orient.). II. Título.

CDD 23. ed. - 700.7



INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.

Aos quatorze dias (14) dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte (2020), às quinze (15) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se remotamente, sob a presidência do orientador professor doutor José Denis de Oliveira Bezerra, conforme o disposto nos artigos 73 ao 77 do Regimento do Programa de Pós-Graduação em Artes, para presenciar a defesa oral de Amanda Nascimento Modesto, intitulada: **Memória e Performance: por uma educação sensível em processos de ensino/aprendizagem**, perante a Banca Examinadora composta por : José Denis de Oliveira Bezerra (Presidente); Rosangela Marques de Britto (Examinador interno); Ana Karine Jansen de Amorim (Examinador Externo ao Programa); Simei Santos Andrade (Examinador Externo ao Programa). Dando início aos trabalhos, o professor doutor José Denis Bezerra, passou a palavra a mestranda, que apresentou a dissertação, com duração de trinta minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pela mestranda, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em aprovação, com conceito Excelente, com indicação para publicação. A aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pela mestranda, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, o professor doutor José Denis Bezerra agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão. A presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pela mestranda. Belém-PA, 14 de dezembro de 2020.

Prof. Dr. JOSÉ DENIS DE OLIVEIRA BEZERRA

Prof.ª. Dr.ª ROSANGELA MARQUES DE BRITTO

Prof.ª. Dr.ª ANA KARINE JANSEN DE AMORIM

Prof.ª. Dr.ª SIMEI SANTOS ANDRADE

AMANDA NASCIMENTO MODESTO



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Dedico este trabalho aos que ardem, sonham e se inquietam, pois o mundo é de quem o enfrenta por novas perguntas muito mais do que por respostas, afinal a resposta todos já sabem, é 42.

AGRADECIMENTOS

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes.
(Marthin Luther King)

Agradeço à Universidade Federal do Pará e ao seu Programa de Pós-graduação em Artes, pela oportunidade de cursar este mestrado, e contribuir de alguma forma para a construção de conhecimento. A agência de apoio à pesquisa brasileira CAPES, e todos que contribuíram para a construção desta dissertação.

Agradeço a E.E.E.F 15 de outubro, por ter permitido a realização de nossas experiências, e ao professor Eden Magalhães por sua parceira e ajuda.

Agradeço meu querido professor orientador Denis Bezerra por toda direção e suporte para enfrentar esses dois longos anos de trabalho árduo que deram vida a essa pesquisa, por todas as experiências vividas como membro do grupo de pesquisa PERAU e todos os afetos e amizades construídas.

Agradeço também à professora Vera Solange por ter sido a principal incentivadora da minha inscrição no programa e ao grupo In Corpo Re, por todo seu apoio e amizade.

Às professoras Rosilene Cordeiro e Auxiliadora Monteiro que estiveram sempre presentes durante a minha jornada como grandes incentivadoras.

A todos os professores do PPGARTES/UFPA que contribuíram de alguma forma, com seus ensinamentos para que hoje tenha sido possível concluir esse trabalho.

E aos Guardas do prédio do PPGARTES que tão gentilmente carregavam a minha bicicleta escada acima, escada abaixo todas as manhãs.

Quero agradecer aos meus amigos e colegas de turma, batalhamos muito e superamos juntos as dificuldades que surgem ao assumirmos esse lugar de pesquisadores no Brasil, a tudo que compartilhamos e por toda a convivência e força nos momentos mais difíceis, muito obrigada. Agradeço em especial ao meu companheiro de orientação Paulo César e essas três mulheres incríveis: Heloá Rodrigues, Tirsia Moraes e Maria Isabel, que juntas em nosso quarteto nos apoiamos, cuidamos e impulsionamos, espero que nossa amizade continue ao longo da vida e que possamos novamente trabalhar juntas em outras oportunidades.

Agradeço também a meus amigos pessoais, que perto ou longe continuaram ao meu lado sendo minha rede de apoio: Lorena Teles, Hilton Carvalho, Sávio Felipe, Rayanne Mesquita, Diego Rafael, Flávio Oliveira, Sheime Denadai. A dona Marlene que durante esses dois anos me presentou com café e tapiquinha nas manhãs corridas em que saía de casa sem tomar café. E a todos aqueles que direta ou indiretamente me apoiaram e contribuíram com a conclusão desta etapa da minha vida.

Ao apoio da Equipe Best Shape, por toda a paciência e apoio, quando no início foi necessário conciliar o mestrado e o trabalho. E aos meus melhores prof. Keyla e David.

Quero agradecer por ter conseguido passar por este ciclo com um companheiro maravilhoso, que também é parte de minhas inspirações, um agradecimento especial dedico ao meu noivo Manoel Mangabeira, que me apoiou, cuidou e esteve comigo por toda essa caminhada, como meu amor, meu melhor amigo e parceiro de vida.

E por fim, é preciso agradecer aqueles sem os quais nada seria possível, minha família, a vocês eu dedico meu caminho e cada palavra escrita, cada noite não dormida, cada sonho que se torna realidade, tudo que tenho conquistei com vocês. Por isso, meu maior agradecimento dedico a minha mãe Marina Modesto e meu pai Eduardo Modesto, pela sorte de ter sido criada por excelentes pais, que sempre estiveram comigo, desde os primeiros passos, do início da vida escolar até aqui, em cada apresentação, em cada dia de desanimo, vocês são a base de tudo que sou hoje, esse trabalho se fez por vocês e toda a nossa luta.

Agradeço a meus irmãos, Maria Fernanda, Maria Eduarda e Eduardo júnior, meus amores, que compartilharam comigo cada angustia por um trabalho a ser impresso em cima da hora, um pen drive perdido, e os momentos de tristeza e estresse, vocês são incríveis e gigantes ao ponto em que por vezes me torno a caçula do grupo.

A meus avós Francisco e Lurdes, meus avós in memória Raimundo e Marina, minha vizinha do coração Tita, e minhas tias Cláudia e Carmem, que também sempre estiveram comigo, apoiaram, e principalmente acreditaram que eu era capaz de realizar qualquer coisa.

Agradeço a minha madrinha Mariza, meu tio Alexandre, Tia Cristina, Tio Sidney e Tia Luane, e todos da família que de alguma forma contribuíram com a minha caminhada, obrigada por tudo que fizeram por mim ao longo da vida, por toda luta que travamos juntos, nada foi fácil, mas possível graças a vocês, amo à todos, minha Ohana!

Muito Obrigada!

A arte é a chave que liberta o mundo de si mesmo.

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado discorre sobre experiências que emergem do encontro entre memória e performance, tanto no campo teórico-metodológico, quanto na prática de pesquisa, e suas relações com o ensino de arte. Neste trabalho, buscamos compreender o espaço da sala de aula como lugar de formação de sensibilidades, a partir de experiências com a arte, em especial a performance enquanto linguagem, compreendendo a sala de aula como um espaço liminoíde e a própria educação como um ato performativo. Desse modo, o objetivo principal desse trabalho é refletir sobre as vivências de formação e de interação realizadas com três turmas do ensino fundamental da E.E.E.F 15 de Outubro no bairro do Guamá, em Belém-PA, e analisá-las no contexto das discussões dos estudos da memória como lugar potencializador de sujeitos e de suas histórias de vida, suas narrativas, suas experiências de vida e de arte. Temos enquanto campo teórico-metodológico a chamada pesquisa-ação (TRIPP, 2005) que partiu de pesquisa bibliográfica, e também autobiográfica, ao propor a discussão de conceitos de memórias, pautados em autores como Halbwachs (1994) que inicia as discussões sobre a memória ser uma função social e comunicativa, Pollak (1992) e Assman (2011), quando propõem reflexões sobre os sentidos socioculturais dos lugares e formas de memórias, de silenciamento e sobre as experiências culturais de sujeitos sociais; e dos estudos da performance, tais como Schechener (1985) e Icle (2017), que analisam e refletem sobre a linguagem performativa e suas dimensões plurais. Nosso procedimento de coleta de dados se deu a partir de diário de bordo, relatos de experiência e registros de áudio e fotografia. Desse modo, este trabalho revela a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas em e com a arte, no envolvimento com histórias, reminiscências, experiências de vida em suas dimensões individuais e coletivas, contempladas na pedagogia performativa; e que revelam a força que tem um processo educativo que aconteça por meio da coparticipação dos sujeitos envolvidos, marcando um importante território, a Escola, espaço da experimentação das mais diversas linguagens, inclusive a artística que, quando trabalhada por meio de processos sensíveis de ensino/aprendizagem, se tornam potentes no cenário de transformações que vive a educação e os processos de escolarização na contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação sensível. Performance. Memória. Ensino de Arte. Belém do Pará.

ABSTRACT

The present master's research discusses experiences that emerge from the encounter between memory and performance, both in the theoretical-methodological field, as in research practice, and in its relations with art teaching. In this work, we seek to understand the classroom space as a place for the formation of sensibilities, based on experiences with art, especially performance as language, understanding the classroom as a liminoíde space and education itself as a performative act. Thus, the main objective of this work is to reflect on the experiences of training and interaction carried out with three classes of elementary school in a public school in the neighborhood of Guamá, in Belém-PA, and to analyze them in the context of discussions of studies of the memory as a potentializing place for subjects and their life stories, their narratives, their life and art experiences. We have as a theoretical-methodological field the so-called research-action (TRIPP, 2005) that started from bibliographic research, and also autobiographical, when proposing the discussion of concepts of memory, guided by authors like Halbwachs (1994) that initiates the discussions about memory being a social and communicative function, Pollak (1992) and Assman (2011), when they propose reflections on the socio-cultural meanings of places and forms of memories, silencing and on the cultural experiences of social subjects; and performance studies, such as Schechener (1985) and Icle (2017), which analyze and reflect on the performative language and its plural dimensions. In this way, this work reveals the importance of developing pedagogical practices in and with art, in the involvement with stories, reminiscences, life experiences in their individual and collective dimensions, contemplated in performative pedagogy; and that reveal the strength of an educational process that happens through the co-participation of the subjects involved, marking an important territory, the School, a space for the experimentation of the most diverse languages, including the artistic that, when worked through sensitive teaching processes / learning, become powerful in the scenario of transformations that lives the education and the schooling process in contemporary times.

Keywords: Sensitive education. Performance. Memory. Art teaching. Belém do Pará.

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 Organização dos Encontros e suas atividades.....	73
--	----

LISTA DE IMAGEM

Imagem 01 – Sala da casa de madeira.....	22
Imagem 02 – Cruzamento entre José Bonifácio e Barão de Igarapé Miri.....	24
Imagem 03 - Rua Barão de Igarapé Miri.....	25
Imagem 04 – Fotografia de carteira.....	27
Imagem 05 – A chegada das Gêmeas.....	28
Imagem 06 – O caçula.....	29
Imagem 07 – Mãe com a filha em seu colo.....	30
Imagem 08 – Corpo mãe e corpo filha.....	32
Imagem 09 – Colan azul uniforme da escola municipal.....	35
Imagem 10 – Espetáculos da escola municipal de dança.....	35
Imagem 11 – Espetáculo realizado no ginásio Altino Pimenta.....	36
Imagem 12 – Espaço Mestre 70 durante o período de abandono.....	37
Imagem 13 – Grupo de dança na concentração antes de uma apresentação.....	38
Imagem 14 – realização de movimento característico do break dance.....	38
Imagem 15 – Registro da primeira vez no teatro da paz.....	39
Imagem 16 – Registro feito com os alunos do Solerno Moreira.....	40
Imagem 17 – Manchete do dia.....	41
Imagem 18 – Turma de danças urbanas do Ladança.....	42
Imagem 19 – Bastidores do espetáculo Morte e Vida Severina.....	43
Imagem 20 – Momento de trabalho no Laboratório de memória.....	44
Imagem 21 – Conclusão do evento Semana PERAU.....	45
Imagem 22 – Performance Cerâmica.....	46
Imagem 23 – O início do In Corpo Re.....	46
Imagem 24 – Performance mala de Ossos.....	47
Imagem 25 – atividade realizada na disciplina de performance.....	50
Imagem 26 – espetáculo ouça meu Filho.....	52
Imagem 27 – Experiência “O soltar dos cabelos”.....	54
Imagem 28 – Performance “a carne mais barata do mercado”.....	56

Imagem 29 – Performance “um Domingo”	57
Imagem 30 – Registro de uma das primeiras atividades realizadas em Icoaraci.....	58
Imagem 31 – cena construída pelos estudantes.....	59
Imagem 32 – momento de interação com os estudantes.....	60
Imagem 33 – Educação Positivista.....	63
Imagem 34 – E.E.F 15 de Outubro.....	67
Imagem 35 – Época do 15.....	68
Imagem 36 – Outra época do 15.....	69
Imagem 37 – o primeiro dia.....	71
Imagem 38 – Show de talentos.....	75
Imagem 39 – Estudante de cabeça baixa após a turma ser advertida.....	77
Imagem 40 – registro das primeiras interações.....	79
Imagem 41 – Zé palito em construção.....	81
Imagem 42 – Conversando com corpo.....	85
Imagem 43 – Dinâmica do espelho.....	85
Imagem 44 – dinâmica do Reflexo.....	86
Imagem 45 – Explorando a sala de aula.....	87
Imagem 46 – Construção do autorretrato.....	88
Imagem 47 – Atividade um olhar sobre si.....	89
Imagem 48 – ação na praça.....	90
Imagem 49 – enfeites de natal.....	91
Imagem 50 – folheando os jornais.....	91
Imagem 51 – ação em grupo.....	92
Imagem 52 – Cena “O vendedor de jornal”	93
Imagem 53 – Cena “Tele jornal”	94

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: ENCONTROS.....	15
2 O ENTRELUGAR TEÓRICO- PRÁTICO: MEMÓRIAS EM FLUXO.....	22
2.1 Trajetória: caminho percorrido por um corpo em movimento.....	33
2.2 Performance como um lugar de r(existe)ncia.....	46
2.3 Uma educação sensível.....	61
3. MEU CENTRO É A MARGEM: DO PERCURSO A EXPERIENCIA.....	66
3.1 O lugar da ação.....	67
3.2 Planos de aula.....	72
4. INTERLOCUÇÕES: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO HUMANA PELA PERFORMANCE E MEMÓRIA.....	75
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	98

1. INTRODUÇÃO: ENCONTROS

“Ninguém liberta ninguém, e ninguém se liberta sozinho. A libertação se dá em comunhão, ou se preferir, no encontro”.
(FREIRE, 2011, p. 29).

É gratificante discorrer sobre um objeto de pesquisa quando este, para além das metodologias, também faz parte do pesquisador, compõe sua essência, integra seu dia a dia, pois pesquisar é a ação de se pôr em movimento adentrar o caos, e encontrar-se aos poucos. Dessa forma, temos memórias e histórias de vida e arte como base desta pesquisa-ação, uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva, que se preocupa em manter um caráter participativo e contribuir com a transformação de realidades, seguida de uma pesquisa bibliográfica e também autobiográfica. Pois, acreditamos que o melhor exercício, para entender outros conceitos, outras histórias, outros contextos, tenha início na introspecção, de modo que, falar um pouco de nós ajuda a falar com o outro.

Neste sentido, minha relação com a arte se constrói desde a infância, e o que temos hoje enquanto pesquisa também é resultado de toda a experiência vivida, entre ser estudante, docente, artista. Esta subjetividade nos caracteriza como um método qualitativo, que considera os sentidos, os sentimentos e a sensibilidade dos sujeitos envolvidos no processo. Os estudos da memória também compõem nosso campo teórico-metodológico, e nos ajuda a construir as relações por entre questões como família, classes sociais, profissão. Pois, lembrar não é recuperar o passado na sua pureza e totalidade, mas refazer a partir de novas ideias e valores, parte desse passado, em que nem tudo fica gravado ou registrado, mas fica aquilo que significa e o que representa (POLLAK, 1992, p.203).

Desse modo, nosso objetivo é apresentar as reflexões construídas a partir das vivências de formação e interação realizadas com três turmas do 8º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental 15 de outubro, localizada no bairro do Guamá, em Belém-PA, durante o segundo semestre de 2019, e que foram construídas em parceria com o professor de artes da instituição. A presente escola também é a mesma em que estudei o ensino fundamental, e caracteriza um lugar de pertencimento, que nos permite trabalhar com diferentes perspectivas de olhares sobre nossa intervenção, analisando relações enquanto ex-aluna e agora professora.

Quando escolhi seguir a carreira docente, com apenas 17 anos, ainda não imaginava os desafios que encontraria pela frente, fiz vestibular para Direito, o grande sonho da família, Letras e Educação Física curso no qual me formei. Na época, sabia que queria trabalhar com algo que gostasse minimamente e que me permitisse arrumar rápido um emprego, porque o

sustento era muito importante. Por identificação fazer licenciatura em dança ou teatro foi algo que cogitei, contudo, apenas mencionar essa possibilidade era motivo de desânimo para meus pais e familiares. Estudei grande parte da minha vida em escola pública, realizando apenas os três anos do ensino médio em uma escola particular com muita luta, a fim de garantir a tão sonhada aprovação em uma universidade pública.

Não foi um período fácil, e hoje entendo porque meus pais não queriam que eu seguisse carreira na arte naquele momento, não era fácil para eles conceber a ideia de artista como profissão, pois, de onde meus pais vem, ninguém nunca “venceu na vida” pela arte. Ninguém notava que aos 14 anos já organizava todos os eventos culturais que a escola propusesse, a minha paixão pela dança e o teatro, apesar de ser o que amava fazer. Ao longo da vida ouvi muito, “Amanda, Deixa de fazer besteira”, mesmo hoje enquanto professora formada já ouvi frases como: “poxa, és tão inteligente, e viraste professora?!”. De toda forma, o que todos esperavam de mim era seguir o sonho do pobre que conseguiu e tornou-se “alguém na vida” e para isso era preciso estudar matemática, física e química, e não perder tempo com arte!

Escolhi trazer esse pequeno recorte, para iniciar as discussões que pretendemos destrinchar sobre arte, educação e sensibilidades, nossas inquietações tem início analisando que ao passar do tempo as escolas permanecem enraizadas em estruturas tradicionais de ensino, e as disciplinas que não conseguem manter-se encaixadas nesses padrões, são vistas como não essenciais. Ainda dizem as crianças que não podemos perder tempo com arte, somos ensinados a nos afastar de nossa sensibilidade, o que muito se dá em detrimento a própria forma como entendemos e nos relacionamos com a arte em nosso país, não a reconhecendo em todo seu potencial como elemento essencial a vida humana, e por si só construtora de conhecimento.

A arte, ainda que muito apreciada quando é para ser consumida, não recebe o reconhecimento que merece enquanto área de atuação no Brasil, principalmente quando assume seu caráter político, crítico, militante. Não é à toa que a atual proposta de governo do país tem, a duros golpes, tentado limitar a ação artística, como na tentativa de imposição de um “filtro” para as produções fomentadas pela Agência Nacional de Cinema (ANCINE), limitando ou cancelando repasses, além da criação de dificuldade para o acesso e uso de espaços públicos por artista. De modo que esse processo de desvalorização se alastra para dentro das escolas e dos processos educacionais.

A arte é matéria obrigatória em escolas primárias desde 1971, a partir da Lei n.5.692 de diretrizes e bases, época em que o ensino era técnico e tinha o objetivo de formar mão-de-obra boa e barata, para as companhias que emergiram do regime militar no Brasil, e a arte naquele momento era praticamente a única que demonstrava alguma abertura no campo das

ciências humanas, pois mesmo a filosofia e história haviam sido retiradas do currículo (BARBOSA, 2014). Contudo, a arte segue nesse período como uma forma de trabalho da criatividade e autolibertação, o que era compreensível visto que a ditadura foi um forte período de censura e privação de liberdade individual.

Posteriormente, a arte na escola vem a ser concebida como uma atividade, mas não como uma disciplina, de acordo com interpretações da lei educacional 5.692, o sistema educacional não exige nem mesmo notas para a disciplina, que segue ainda de forma bem esvaziada, a apreciação artística, por exemplo, e história da arte não fazem parte dos processos educativos. Em 1996, a Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º) estabeleceu que o ensino da Arte constituísse “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, e deveria ofertar pelo menos quatro linguagens artísticas, a saber: teatro, música, artes visuais e dança (LDB, 1996).

Isto deveria significar um avanço no processo do ensino de arte na escola, contudo, o que temos ainda é uma grande desvalorização da arte como componente curricular, e até certo preconceito nos espaços escolares, onde recebe ainda o estigma de apêndice para as outras disciplinas na Educação Básica (VIEIRA, 2011). Nesse contexto:

Verifica-se que a Arte, historicamente produzida e em produção pela humanidade, ainda não tem sido suficientemente ensinada e apreendida pela maioria dos jovens brasileiros, pois ainda surge como reprodução e não como reflexão na escolarização básica sem ressignificação dos conteúdos abordados nem reelaboração dos saberes em Arte por professores e alunos (VIEIRA, 2011, p. 69).

Dessa forma, o ensino de Artes vem sofrendo modificações ao longo da história das reformas educacionais, temos a construção BNCC implantada como lei que se apresenta como um caminho, que traz possibilidades para a organização dos conteúdos do ensino de arte, porém o documento retém muitas questões a serem refletidas e criticadas, pois, não há como pensar a existência de uma Base Nacional Comum Curricular que alcance a qualidade na educação que desejamos, é preciso caminhar para a democratização das relações dentro da escola, com a participação da comunidade, das famílias que vivem ao redor da escola e nas pessoas que lá trabalham valorizando os conhecimentos que os estudantes também possuem.

Após promulgação da lei de 1996 são organizados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com a finalidade de sistematizar o ensino no país. Para a Arte, os PCNs passam a estabelecer três diretrizes básicas para a ação pedagógica, baseadas na chamada “Metodologia Triangular” defendida por Barbosa (1998), que tem nesse momento essa designação infeliz, considerada prepotente, porém que é reconstruída e sistematizada no Museu

de Arte Contemporânea da USP, ocorrendo a substituição de Metodologia triangular para Proposta ou Abordagem Triangular (BARBOSA, 2014).

A Abordagem Triangular não se baseia em conteúdo, mas em ações, facilmente apropriada a diversos conteúdos, correspondendo aos modos como se aprende e não a um modelo do que se aprende, ou seja, consiste em “[...] o conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar” (BRASIL, 1998, p. 49).

Essa abordagem tem como sua principal referência a própria pedagogia freireana, uma vez que a professora Ana Barbosa foi aluna de Paulo Freire, e, desse modo, também propõem leitura de mundo, conscientização crítica a partir da contextualização da realidade dos(as) educando(as), agir para transformar (BARBOSA, 2015). Ou seja, a muito que a arte educação preocupa-se com este reconhecimento dos sujeitos, enquanto seres históricos e sociais, entendendo o importante compromisso de garantir uma educação democrática e em uma perspectiva libertária, nunca bancária.

Paulo Freire revoluciona os moldes da educação ao propor uma “Pedagogia que faça da opressão e suas causas, objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 1983, p. 34), criticando o modelo de educação bancária, na qual o aluno é apenas um depósito de conteúdo, sem nada acrescentar no processo de ensino aprendizagem, de modo que o próprio termo aluno significa “sem-luz”, “alunado”, aquele que precisa de uma luz, que só poderia ser dada, no caso, pelo professor. Não é à toa que tentamos evitar esse termo ao longo deste texto.

Na educação libertadora, trabalha-se para que os sujeitos envolvidos no processo educativo percebam na educação a possibilidade de transformação da sua sociedade, de serem ativos e participativos na sua realidade social, nesta perspectiva o professor não é mais o grande detentor do conhecimento, mas sim, um mediador que irá auxiliar a organização dos saberes, e na tomada de consciência crítica, ensinando a partir da intervenção prática no ambiente cotidiano escolar, de forma dinâmica, problematizadora, transformadora, pautada no diálogo, que perpassa pelo tripé: educador-educando-objeto de conhecimento.

Desse modo, não há como defender uma educação que não seja política, uma vez que a pensamos enquanto instrumento de emancipação, ela age para que o ser humano se alfabetize pela conscientização e reconhecimento de si próprio como sujeito histórico e politizado, senhor de seu próprio aprendizado, e assim, ele se torna capaz de confrontar as estruturas opressoras que o cercam, ser crítico e ativo. Por isso é incabível exigir de uma escola neutralidade, uma escola “sem partido”, pois ela precisa estar alinhada com um modelo de sociedade composta

por sujeitos libertos, autônomos e transformadores, do contrário temos um modelo educacional que age para a formação de sujeitos passivos e obedientes, a formação humana que desumaniza, e coisifica, desfaz o ser, borra identidades, apaga subjetividades, e isto sempre é perigoso.

Quando se está inserido no ambiente da escola, conseguimos perceber que caminhamos em uma corda estreita e bamba, pois ainda não superamos totalmente os paradigmas dessa educação tradicional, mesmo que os professores estejam buscando essas transformações na forma de educar, muito ainda é mantido, e o pouco que avança é rondado e vigiado, avançamos pequenos passos, mas também retrocedemos. Em 2016, é aprovada a lei 13.278/2016, que inclui artes visuais, dança, música e teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica, estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio (SENADO, 2016).

Porém, em 2017, a polêmica reforma do ensino médio, em seu texto original, retirava a obrigatoriedade do ensino de Artes, no ensino médio, assim como de Educação Física, filosofia e sociologia, mantendo como componentes curriculares obrigatórios apenas português e matemática. No texto final os parlamentares tiraram essa citação direta a exclusão das disciplinas, e decidiram que elas devem ter “estudos e práticas” como obrigatórias (SENADO, 2017). As políticas de incentivo ao ensino deveriam acompanhar as modificações na educação e dar a sua contribuição e não a piorar, trabalhar em prol do que tanto se vem discutindo sobre educação libertadora, e não caminhar de volta aos modelos de educação tecnicistas da década de 1960.

É claro que precisamos considerar que vivemos em uma sociedade capitalista organizada de forma classista, que funciona sobre a exploração da classe trabalhadora, e por isso somos condicionados a nos relacionar socialmente de forma materialista, onde o lucro tende a estar acima de qualquer compaixão. Dessa forma, uma vez que o modo de vida do capitalismo é responsável por todas as transformações que hoje permeiam a economia, cultura e o mundo do trabalho, podemos dizer que ele também age sobre a arte e educação.

Ao entendermos que Educadores e educandos são agentes sociais que precisam interagir com todas essas relações vemos que o atual sistema educacional ainda age pela alienação e por uma “noção de equivalência entre consumo e cidadania” (REIS; RODRIGUES, 2005, p. 02). Isto acaba incentivando uma desvalorização da originalidade, e da subjetividade, a arte da experimentação, do sentimento e vivência, perde espaço para a indústria de cultura de massa, sendo bem quista quando é midiática, quando vende, quando lucra.

No que diz respeito à educação, vemos que as escolas gostam de ter intervenções artísticas em seus eventos culturais, festas juninas, aberturas de jogos e sarais. Contudo, no dia a dia da escola, vemos a desvalorização da disciplina de artes como componente curricular. Existe, ainda, um outro fator que é uma supervalorização do intelecto em detrimento das práticas corporais e artísticas nas escolas, “é doloroso notar a perversidade destrutiva da intelectualidade em países de terceiro mundo” (BARBOSA, 2003, p. 113).

Enquanto buscamos superar o paradigma da dualidade corpo e mente, entendo que o ser humano é integral, ou seja, um ser de múltiplas dimensões, qual seja biológica, psíquica e espiritual, esta última entendida como a dimensão valorativa, intelectual, artística, podendo ser também religiosa (FRANKL, 2013), ao mesmo tempo observamos que as estruturas educacionais, mesmo as que buscam ter uma perspectiva crítico libertadora, ainda negam o corpo, e as práticas corporais e artísticas na escola, não as reconhecendo como essenciais à formação humana.

Estas relações foram sentidas mesmo em um curso de licenciatura em Educação Física, o que levou a minha participação em um grupo chamado In Corpo Re sobre o qual trataremos melhor no segundo capítulo, de início, nos basta compreender que foram as ações deste grupo que nos levaram a debruçar sobre o estudo de práticas educacionais pensadas através da colaboração e da livre participação, e através dessa busca por uma práxis que saciasse nossas angustias com relação a uma formação docente formatada, acabamos por encontrar uma fonte de inquietações, as experimentações em performance.

Posteriormente, ao adentrar o grupo de pesquisa PERAU, e mergulhar nos estudos da memória, passamos a compreender sua importância tanto no percurso metodológico de nossa experiência, quanto para a própria escrita, uma vez que, memória é vida, ela é carregada por grupos vivos, e permanece em constante evolução, se caracterizando como um fenômeno sempre atual, memória também é afeto (NORA, 1993) e nos ajuda a construir contextos que não se expressariam da mesma forma se fossem apenas tratados a luz da historiografia. A sociedade se faz da história e da memória é verdade, porém a memória assume o protagonismo em nossa pesquisa, uma vez que para nós o ato de lembrar é:

É evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva, na medida em que ela (a memória) é também um fator extremamente importante de continuidade e coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 204-5).

A partir disso, do encontro entre docência, performance e memória, tanto no campo teórico-metodológico, quanto na prática de pesquisa, as tessituras por entre os eixos centrais de nossas reflexões se costuram de forma natural à medida que se forma um caminho para seguir na busca de confrontar os paradigmas a pouco apresentados, que parte da construção e desconstrução de um novo olhar sobre a educação, pautada em experiências sensíveis, que tenham o corpo como centro dos processos criativos e por conseguinte dos próprios processos de ensino/aprendizagem.

Dessa forma, buscamos compreender o espaço da sala de aula como lugar de formação de sensibilidades, a partir de experiências com a arte, em especial a performance, em suas dimensões culturais, sociais e artísticas, com base no conceito de educação sensível, segundo Duarte Junior (2001), em diálogos com os atravessamentos sociais que se encontram na realidade vivida pelos sujeitos-participantes. Nosso estudo, caracteriza-se como um estudo de caráter inovador no campo da performance-educação, em que nos propomos a pensar a sala de aula como espaço performativo e a própria educação como ato performativo, possibilitando o desenvolvimento de processos de ensino-criação.

A formação deste campo no Brasil tem como principais referências o trabalho dos professores Marcelo de Andrade Pereira da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Gilberto Icle da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Marina Marcondes Machado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tomando como referência também autores como Elyse Lamm Pineau, e Richard Schacner, que analisam e refletem sobre a linguagem performativa e suas dimensões plurais.

Em relação as discussões que partem dos estudos da memória temos como contribuição os trabalhos de Maurice Halbwachs (1990), Aleida Assmann (2011) e Jan Assmann (2008), Pollak (1992), Nora (1993), Denis Bezerra (2013), entre outros que propõem reflexões sobre os sentidos socioculturais dos lugares e formas de memórias, de silenciamento sobre as experiências culturais de sujeitos sociais, a fim de apontar a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas em e com a arte, no envolvimento com histórias, reminiscências e experiências de vida em suas dimensões individuais e coletivas.

A partir dessas primeiras aproximações observamos que ao permitimos um olhar mais atento para nossa realidade percebemos que até o elemento mais insignificante pode adquirir significados, enquanto aquilo que tanto se procura, por muitas vezes está bem a nossa frente. Enquanto pesquisadora promove-se mediação entre os incontáveis encontros que a pesquisa nos proporciona, entre teóricos e teorias, métodos e experimentações, unidos aos lugares por onde passamos, e aqueles aos quais pertencemos, temos as pessoas que nos transpassaram, e

aquelas que seguem nos acompanhando, o encontro entre o que queríamos e o que conseguimos fazer enquanto seres complexos, constituídos dos mais diversos componentes, , que se encontraram, e se transformaram em seres viventes, assim é a vida, e também nossa pesquisa.

2. O ENTRELUGAR TEÓRICO- PRÁTICO: MEMÓRIAS EM FLUXO.

É difícil saber em que momento começamos a entender o mundo a nossa volta, é claro que já sabemos algumas coisas sobre como o ser humano se desenvolve, desde a gestação até a fase adulta. Porém, subjetivamente, não conseguimos lembrar quando começamos a tomar consciência de nossa existência, e sobre quem somos, talvez, não haja uma lembrança específica que demarque essa transição, mas essa busca por um ponto inicial pode nos ajudar a entender a diferença entre simplesmente lembrar e construir uma memória. Segundo Assmann (2008), a memória é a faculdade que nos capacita a formar uma consciência de identidade, tanto no nível pessoal quanto coletivo.

Assim, das lembranças da infância, junto com as histórias contadas pela minha família, é possível construir imagens dos mais variados atravessamentos. Halbwachs (1994) nos mostra que nossa memória, assim como nossa consciência, em geral, depende de socialização e comunicação, ela é uma função social da nossa vida, e nos capacita a viver em grupos e comunidades, o que por sua vez nos possibilita a construir memórias. Nesse sentido, uma das memórias mais fortes que tenho é a da minha casa, mais especificamente das paredes, elas eram de madeira, pintadas a tinta óleo verde. Quando meu pai me embalava na rede, eram elas que eu encarava; quando minha mãe dançava comigo na sala, era para elas que eu olhava; quando minha mãe rodava, as paredes também rodavam, e assim a casa toda.

Imagem 01: Sala da casa de madeira.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A imagem retrata meus pais na sala de nossa casa, na qual podemos ver a tão simbólica parede verde, ainda que meio desbotada dada a ação do tempo na fotografia, que aqui é um elemento importante para reativar memórias, lembranças de uma história de vida, e vem dialogar com o nosso entendimento sobre como a memória age, em uma relação entre os mecanismos das memórias individuais ou coletivas, que nos ajudam a criar um panorama para discutir os fundamentos desta pesquisa.

Com mais esforço, e auxiliado pela fotografia, toda a imagem da minha primeira residência vem à tona, hoje sei que ela era apenas uma casinha de madeira de dois cômodos, uma sala e outra sala dividida por um antigo guarda-roupa amarelo, que se tornava o quarto dos meus pais e a cozinha, mas lembro-me do quanto ela parecia gigante, na verdade, recordo como o mundo, em si, parecia gigante. Localizada bem no meio de um terreno enorme, ainda meio alagado, em uma passagem, na época de “chão de terra batida”, a minha pequena casa de madeira vem protagonizar talvez um dos meus primeiros lugares de memória.

O geógrafo humanista Tuan (1983) diz que um espaço se torna lugar quando adquire significado, quando nos é inteiramente familiar, e de fato nossas primeiras significações estão ligadas ao seio familiar, talvez por isso a construção da relação casa/lar seja tão forte, o lar é onde o cotidiano se desdobra, ele reflete toda uma identidade familiar, e somos totalmente envolvidos, é por isso que a casa é memória: “cada pessoa está rodeada por camadas concêntricas de espaço vivido, da sala para o lar, para a vizinhança, cidade, região e para a nação” (BUTTIMER, 1985, p. 178). O Lugar também pode ser concebido como memória.

Aleida Assmann (2011), nos primeiros parágrafos da sessão “Locais”, de seu livro “Espaços da recordação”, cita o teórico romano Cícero: “grande é a força da memória que reside no interior dos locais” (p. 317). Mesmo quando um local parece não apresentar uma relevância histórica, ou alguma memória imanente, ele pode fazer parte da construção de um espaço cultural da recordação muito significativo (ASSMANN, 2011). Dessa forma, a força simbólica desses locais transcendem os sujeitos amplamente, e uma recordação individual dilui-se em geral.

Neste sentido, saindo desse lugar mais individual, minha primeira casa, temos como um panorama mais coletivo a imagem do bairro em que ela se localiza o Guamá, O bairro do Guamá, localizado na extremidade sul da cidade de Belém do Pará, às margens do Rio Guamá é considerado um bairro de periferia apesar de ser bem próximo do centro, e concentrar diversos serviços, assim, a visão que vem de dentro para a fora, é sim de centralidade para quem é morador nosso bairro é cerne. De um lado somos habitantes da margem do rio, de outro, a

margem do centro da cidade, e ao mesmo tempo nosso próprio centro, afinal estamos bem no meio dessas relações. O bairro do Guamá é interstício, e aqui, nosso primeiro entrelugar.

A foto a seguir ilustra, o cruzamento entre a Avenida José Bonifácio e Barão de Igarapé Miri, o cruzamento que nunca para, por onde sempre passo, em muitas aventuras com minha “bike”. De um lado temos a famosa feira do Guamá, e do outro o mercado de farinha, alguns dos muitos serviços que o Guamá abriga, pois nele temos o Pronto socorro municipal, o CRAS, o Cemitério Santa Isabel, e a própria Universidade Federal do Pará, além de uma zona portuária que serve de entrada e saída da população ribeirinha, e de outros municípios próximos, se tornando também um entreposto comercial (DIAS JUNIOR, 2009), é um lugar intenso, com um grande fluxo de pessoas, com um total de 94.610 habitantes, é considerado o bairro mais populoso de Belém (CENSO, 2010).

Imagem 02: Cruzamento entre José Bonifácio e Barão de Igarapé Miri



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020.

Habitar o Guamá resguarda um sentimento de completude, tenho aqui um lugar de identificação, e por este motivo, rememorar este bairro é uma forma de manifestar sentimentos que trazem a esse trabalho autoafirmação, pois, são esses sentimento que nos garantem força para confrontar discursos que não conseguem representar verdadeiramente os processos históricos e sociais nos quais estamos inseridos, a periferia é um lugar de potência. Dessa forma, após anos ouvindo sobre como o Guamá é um lugar perigoso e que deve ser evitado, busco apresentar esse olhar diferenciado, trazido pela memória, uma vez que:

Quando se propõe um estudo que visa mostrar a construção de discursos, busca-se alicerce na memória, pois ela é carregada de vida e revela um processo contínuo, uma relação intensa com o presente, e a história mostra a preocupação de representar, criar imagens, símbolos que (re) signifiquem o passado (BEZERRA, 2013, p. 62).

Imagem 03: Rua Barão de Igarapé Miri -Guamá



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

A imagem acima nos apresenta a Rua Barão de Igarapé Miri, principal corredor do bairro, que concentra uma feira livre de funcionamento diário, e uma grande movimentação de pessoas, veículos, bicicletas. Este registro foi feito ao acaso, em uma visita a um prédio novo que se instalava e nos permitiu observar esse espaço do alto, e no entanto, através desta fotografia conseguimos observar essa dimensão centro-periferia que pretendemos trabalhar, se tornando uma imagem força desta pesquisa, pois ela deixa bem claro que nosso centro é a margem. Olhamos para os conceitos de periferia, não como um espaço de desordem social, mas sim como baú de memórias e performatividades.

E nesse fluxo contínuo de convivências, relações de vizinhança e família, se observa a presença de uma identidade coletiva genuinamente guamaense, lugar extremamente diverso culturalmente, podendo ser considerado um “caldeirão cultural”, com várias manifestações religiosas e carnavalescas que ocorrem ao longo de todo o ano (DIAS JUNIOR, 2009). Todas essas características que fazem do bairro do Guamá um lugar ímpar dentro de Belém, em muito,

também se relacionam à sua origem e formação sócio-espacial. Desde sua ocupação que se deu através da extensão do bairro de São Braz, que até hoje é um ponto de entrada e saída da cidade, e abriga o Terminal Rodoviário, a frente de ocupação relacionada a pessoas oriundas das regiões do rio Guamá, do rio Acará e do baixo Tocantins, que chegaram até Belém através do rio Guamá (DIAS JUNIOR, 2009).

Atraindo principalmente migrantes nordestinos que chegavam à Belém, atraídos pela economia da borracha, e viam facilidade em se estabelecer naquele local, a população começa a se embrenhar nas matas próximas, formando caminhos e passagens por onde foram se fixando as famílias. Com a penetração das matas próximas ao igarapé do Tucunduba, os padres Mercedários doam um terreno, que era uma antiga sesmaria, para a Santa Casa de Misericórdia, que constrói entre os anos de 1814 e 1816 a “Colônia de Lázaros”, ficando popularmente conhecido como o leprosário do Tucunduba.

As histórias sobre o leprosário, são contadas até hoje, e durante muito tempo, foi considerada a história oficial sobre a formação da localidade, construindo a imagem de um lugar destinado a ser “um cemitério de mortos e vivos”. Pois, com as políticas de embelezamento da Cidade, promovidas por Antônio Lemos, qualquer enfermo passou a ser exilado neste lugar, pessoas com doenças mentais, febre amarela e até “ex escravos” e mulheres adúlteras, marcando uma história de dor, reclusão, e discriminação (DIAS JUNIOR, 2009).

Esses processos que marcaram a origem do bairro no entanto, favoreceu o desenvolvimento de uma relação de familiaridade entre as pessoas ali, que passaram a compartilhar experiências, os internos ressignificaram a vida na instituição passando a promover festa, procissões e outras atividades anuais que promoviam interação entre os habitantes do local. Após a desativação do leprosário, o espaço passou a ser ocupado por pessoas de baixa renda, de forma improvisada, compartilhando telhas e madeiras.

Em vista disso, a população guamaense se construiu sob uma sociabilidade coletiva a, e partir de relações de solidariedade (DIAS JUNIOR, 2009), que até hoje se mantem, assim como a densidade populacional concentrada, onde os filhos vão ocupando os quintais e lajes de seus pais. Mantendo os festejos em famílias, as rodas de conversa na porta das casas, o fluxo intenso sobre as bicicletas ou a pé, os guamaenses continuam se reinventando e resistindo aos problemas de ordem estrutural que existem, devido os processos de urbanização rápida, e mais recentemente ao aumento da violência.

Imagem 04: Fotografia de carteira.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A fotografia acima é uma foto de carteira, carregada diariamente no bolso, há muitos anos, que além de guardar a memória do dia em que foi registrada (o meu batizado), aciona em um momento de saudade, sentimentos e emoções da ocasião. Pierre Nora (1993) discute que os lugares de memória existem em três sentidos: material, simbólico e funcional, que se configura se a imaginação o investe de uma áurea simbólica, dessa forma, mesmo um objeto puramente funcional, como uma caneta, ou lenço, por exemplo, pode torna-se um lugar de memória quando os três aspectos coexistem, neste sentido a simples foto enquanto objeto, torna-se por si só digna de lembrança, que, ainda segundo Nora (1993), cria uma vontade de memória.

A pequena casa de madeira foi o cerne da minha infância, mais ou menos até os sete ou oito anos de idade, quando em 2001 meus pais decidiram ter mais um filho, e talvez considerando a infinidade que nossa casa tinha num sentido imagético, o destino agiu garantindo uma gravidez de gêmeas. Foi um período muito alegre, mas também de muitas lutas, por maior que fossem as significações daquele lar, fisicamente não havia onde acomodar mais duas crianças de forma realmente confortável, com muita força e coragem quebra-se então a pequena casa de madeira, e sobre ela começa a se erguer uma nova, maior, mais resistente, um novo marco.

Imagem 05: A chegada das Gêmeas.



Fonte: Arquivo pessoal de família.

A presente fotografia representa a chegada de minhas irmãs gêmeas, que por sua vez marcam as transformações nos lugares que marcaram minha infância, minha casa e rua, quanto a própria mecânica do bairro, com as mudanças políticas iniciadas em 2002. Lembro-me de andar por cima das fundações da nova casa, se a outra já parecia gigante, esta era como um enorme castelo de ferro e concreto, era forte o jeito que falavam sobre a casa nova ser de alvenaria, era algo que soava importante, grandioso.

Mudamos ainda sem lajotas e pinturas nas paredes ou acabamentos, havia apenas o cinza do reboco recente para encarar, e encarando-o acompanho os longos anos dedicados a essa construção, ainda não concluída, acompanhando também como a própria família foi se construindo junto a todo esse processo, foi um período de emergência econômica. Em 2004, não satisfeito, o destino acrescenta um novo membro à família, e quando meu irmão chega é o momento em que deixo a minha primeira escola, e adentro o universo do ensino público.

A fotografia abaixo, retrata o famoso “enterte a criança”, era comum que o irmão mais velho se dedicasse a cuidar dos irmão mais novos, foi assim com meus avós, com meus pais, e comigo também, não da mesma forma, mas carregando a mesma memória, uma vez que, ao reconstruir acontecimentos pretéritos, ao mesmo tempo, construímos a nossa própria identidade

e do grupo em que estamos inseridos, e assim, o lembrar se caracteriza como um fenômeno que se produz, por meio da negociação direta com os outros (POLLAK, 1992).

Imagem 06: O caçula



Fonte: Arquivo pessoal de família.

Da mesma forma carrego a imagem de minha primeira escola e o caminho de casa até ela, onde a minha total atenção era para dar a mão ao meu pai, ou ao meu avô para atravessar a rua, ao cheiro de pão da padaria pela qual passávamos, e para a loja de animais, onde, semanalmente, havia bichos diferentes em exposição, cães, gatos, coelhos, e, por isso, não tinha como resistir a soltar a mão e correr até as gaiolas para mexer rapidamente com os animais e depois seguir em frente.

Ter de deixá-la foi algo muito duro e crucial, a relação que eu tinha com aquele espaço era de grande afeto, além das amizades que tinha ali, inclusive cultivadas até hoje. E nesse entremeio de madeira e alvenaria, de terra batida e asfalto, minha existência sempre foi de contraste, enquanto em uma rua se erguiam as casas de tijolos, símbolos do início de uma nova condição social, talvez nunca imaginada por meus avós, em outra rua bem próxima resistem até hoje, palafitas urbanas erguidas sobre os igapós.

Nesse sentido, tais fases iniciais me permitem enxergar a vida como um grande espiral, em que saímos de um pequeno e isolado ponto e seguimos passando por voltas cada vez maiores da realidade, ampliando cada vez mais nossas experiências e nossa visão de mundo e sociedade, desse modo, nosso processo de construção seria sempre contínuo e ininterrupto, e acima de tudo somatório. Partindo deste pressuposto, imagine que em determinada parte do modelo em espiral citado anteriormente, se faça um novo ponto em uma de suas bordas, e deste parta uma nova ramificação também em espiral, que segue suas próprias voltas, e é demarcada por outros pontos, é possível imaginar o quanto podemos nos dilatar.

Em meio a tantas formas de tentar compreender como se dá nossa constituição, os estudos da memória também se estabeleciam, de modo que Halbwachs (1994) lançava seu conceito de memória coletiva, também estudado por Freud e Gustav que contribuíam no desenvolvimento da teoria, mais apegados ao nível interno e pessoal, considerando a memória coletiva não na dinâmica da vida social, mas nas profundidades da psiquê humana.

Assim, é possível pensar que não somos apenas uma coisa ou outra, nossa história começa nas primeiras fases da gestação de nossas mães, quando dentro de uma infinidade de probabilidades de combinações genéticas somos formados, e segue através de nossas vivências, experiências, e meio-sociocultural, somos seres (com)partilhados, de uma enorme multiplicidade e altamente complexos, mas que também existem na simplicidade.

Ao buscar, profundamente, o que existe entre esboços e recortes de momentos da infância, é possível chegar ao lugar que considero o mais forte, profundo e íntimo da vida, uma memória das mais cruciais, e chamou atenção por ser totalmente corporal, que é rememorar o colo de mãe. Cravado no corpo até hoje, como a força de um rio perene, como nos diz Aleida Assaman (2011) o que é gravado no interior não se dissipa. Minha mãe costumava me pôr no colo para dançar, era como eu gostava de dormir, e mesmo que hoje não caiba mais nele, ainda é o lugar mais aconchegante de todos para um bom sono, para desabafar, ou mesmo desabar.

Imagem 07: Mãe com a filha em seu colo.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

O corpo é, de fato, o elemento mais íntimo do ser humano, e se mostra poderoso quando observamos que ele crava em nós os primeiros entre(laços), nossa primeira interação com o mundo é corporal, e por que não arriscar dizer que é do corpo que parte nossa construção

enquanto sujeitos? Antes da escrita ou da própria fala, era pelo corpo que os povos originários se expressavam sobre os acontecimentos da sua vida, se é do corpo que parte nossa formação desde a fase embrionária, seria nele constituída toda a base de nossa identidade? E se formos, em essência, seres naturalmente corporais, e que se registram na história através do corpo e de suas diversas práticas corporais?

O campo da Educação Física tentou responder esses questionamentos durante a década de 80, quando diversos autores se reuniram para pensar sobre qual seria o objeto de estudo de uma área que trata diretamente com o corpo e trabalho corporal. O Coletivo de Autores chega ao conceito de cultura corporal, que buscava entender o corpo como objeto social, político e essencialmente cultural, a partir das atividades humanas que foram sendo historicamente constituídas e que expressam uma relação não utilitária do ser humano com as ações corporais, contextualizando essas manifestações: “A Educação Física trata [...] do conhecimento de uma área chamada de cultura corporal. Ela é constituída com temas ou formas de atividade, particularmente corporais, [...] e visa aprender a expressão corporal como linguagem” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 41).

Posteriormente o conceito de cultura corporal é reformulado e para a cultura corporal de movimento, e a educação física passa a ser entendida de fato como linguagem, onde para além das práticas corporais, também trabalha o corpo por si só como fenômeno sócio cultural. Ou seja, voltados não só aos aspectos fisiológicos, mas também a importância da experiência, do autoconhecimento, e do indivíduo e suas necessidades dentro de uma determinada sociedade, onde o aspecto cultural das práticas corporais deve ser relevado e debatido a partir desse corpo. É neste sentido que a Educação Física nos ajuda a compreender que o corpo apresenta sua própria linguagem, o corpo fala, e expressa seu momento histórico.

Na arte por sua vez, encontramos outras infinitas maneiras de ressignificação das experiências corporais, pois, não conhecemos e interagimos como o mundo apenas no campo do pensamento e da razão, são nossos sentidos que nos permitem experimentar o mundo. Seria possível pensar que tudo o que somos deriva da relação corpo-sujeito-sociedade. Imagine que tenhamos um sistema nervoso completo, com todos os seus terminais nervosos, e conexões, dotado de uma consciência e da capacidade de refletir e imaginar, mas que esteja apenas dentro de um meio aquoso, alguma espécie de tanque, essa consciência errante, não seria capaz de construir as relações humanas que conhecemos sem um corpo.

Imagem 08: Corpo mãe e corpo filha.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

É possível observar esse poder da corporação em regras e práticas consideradas banais no dia a dia (normas de alimentação, hábitos de higiene, modos de vestir, formas de lazer), são práticas que acabam convertidas em atividades habituais, e culturais num processo em que o corpo torna-se cultura e a cultura se faz corpo. Mesmo assim, existe uma valorização do trabalho puramente intelectual sobre as práticas corporais. Segundo Bourdieu (1977), a linguagem corporal é um marcador da distinção social, e não obstante a sociedade costuma exercer um controle rigoroso sobre a corporeidade, porque o corpo é um lugar prático e direto de controle social. Percebemos que não nos damos conta da força que as relações corporais apresentam, como por exemplo, o quão forte é a ligação criada no colo de mãe.

Com o desenvolvimento da sociedade, o ser humano concebe suas emoções pessoais por meio de diversas faces, e mesmo nos trâmites das gerações tecnológicas, nas quais podemos dizer que a virtualidade tornou-se o coração da expressividade, a corporeidade não se perde, ainda são as práticas corporais, e as linguagens artísticas que conservam essas relações. É o corpo que é exibido nas linhas do tempo, seja em registro fotográfico, seja em vídeo, seja vestido ou desnudo, é corporalmente que nos apresentamos ao mundo, ainda que virtualmente por exemplo. Porque o corpo é algo que extrapola os conceitos biológicos, e se derrama para a antropologia, arte e filosofia.

Foi pelo contato que comecei a conhecer o mundo, pelo colo, pelas mãos dadas, depois pelas brincadeiras de rua, entre outras práticas, nos construímos pelas quedas, e a cada joelho ralado, praticando esportes, dançando, cantando e fazendo teatro. Desse modo, é difícil entender

porque, historicamente, o corpo foi tão perseguido, considerado pecaminoso, a ação corporal era desvalorizada em detrimento do trabalho intelectual mesmo na antiguidade, era do ócio que vinham os pensamentos filosóficos, e muito foi construído dentro de uma perspectiva de dualidade corpo e mente, como se não fossemos integrais.

2.1 TRAJETÓRIA: CAMINHO PERCORRIDO POR UM CORPO EM MOVIMENTO

Ao compreender que a memória é matéria prima para a composição da identidade (POLLAK, 1992), que não está posta apenas em um pequeno documento verde e numerado, mas em toda a história vivida, conseguimos construir um caminho auto reflexivo, sobre nós, sobre o fazer artístico e sobre o fazer pesquisa. Neste sentido, continuamos nosso exercício de fluxo pelo encontro entre corpo e memória. Temos aqui a apresentação dos caminhos que fazem este estudo existir, por entre as diversas práticas artísticas pelas quais quem pesquisa foi transpassado ao longo da vida, mesmo antes deste corpo saber que um dia falaria sobre arte, e assim, conseguimos apontar que as experiências guiam a vida.

A memória cria uma dimensão que permite caracterizar a arte como uma mulher, negra, periférica, trabalhadora, estudante, filha, neta, irmã, professora, aluna, perauta, que anda de bicicleta o dia todo quando não tinha o dinheiro da passagem, minha arte as vezes precisa esquecer tudo isso pra conseguir ter um dia de lazer, mesmo que precise pensar em várias estratégias para sair e voltar para a casa em segurança todos os dias, que acorda cedo e tenta dar um jeito no trabalho doméstico, põem um feijão no fogo enquanto escreve um artigo e rapara a roupa no varal, ou seja, com um olhar atento, vemos que produções artísticas refletem o que é o artista enquanto sujeito social, nada está dissociado.

Assmann (2011) conclui que não há ingenuidade no rememorar, há sempre interesses políticos e sociais envolvidos, dessa forma, uma vez que os conceitos de conhecimento, escolaridade e ciências, são intrinsecamente relacionados ao poder (KILOMBA, 2016), quem controla o que é ou não válido como conhecimento, para além das metodologias científicas, são interesses políticos, através de processos de silenciamento e esquecimento, sobre o discurso de que dores são subjetivas, pessoais, emocionais e parciais, e por isso não cabe serem publicadas.

Neste sentido buscamos confrontar os questionamentos sobre qual a relevância de recortes autobiográficos para a constituição desta pesquisa, esta defesa se faz pela necessidade da construção de um contexto para as práticas e experiências realizadas, que perdem o sentido ao serem analisadas isoladamente, defendemos que relembrar não é apenas reviver o passado. Como nos diz Pollak (1992):

Relembrar não é recuperar o passado na sua inteireza, na sua pureza e totalidade[...] Mas refazer a partir de ideias e valores de hoje, parte desse passado, pois a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado ou registrado. Fica o que significa, o que representa[...]A organização da memória é em função das preocupações pessoais e políticas do momento o que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva, na medida em que ela (a memorial é também um fator extremamente importante de continuidade e coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si que consiste na valorização e hierarquização das datas, das personagens e dos acontecimentos (POLLAK, 1992, p. 203-205).

A trajetória deste corpo autora se iniciou por entre os caminhos das linguagens corporais com a dança, tinha cinco anos quando tomei a iniciativa de pedir para fazer aulas, segundo relatos da minha família. Como minha mãe trabalhava no comércio, conseguiu me matricular em um projeto do Sesc, para estudar ballet clássico, dois anos depois com o nascimento das gêmeas, precisei abandonar as aulas, porém, nesta mesma época o polo da prefeitura Mestre 70 iniciou o projeto da Escola Municipal de Dança no Bairro do Guamá, que era gratuito, e foi meu avô que conhecendo a minha vontade de continuar dançando realizou a minha inscrição.

No projeto as aulas eram de Dança moderna e contemporânea, modalidade que na época não era muito conhecida, o ballet era praticamente a única modalidade conhecida quando falávamos em dança, e devido a carência de acesso à cultura e informação, os pais matriculavam as crianças nas aulas de dança mesmo sem saber exatamente de que modalidade se tratava. A fotografia a seguir mostra minhas irmãs e eu, que também iniciaram na dança pelo projeto da prefeitura, com o antigo uniforme da Escola municipal de dança, em meados do ano de 2007. Atualmente segundo dados da prefeitura de Belém de 2016, o projeto Escola Municipal de Dança, da Secretaria Municipal de Esporte, Juventude e Lazer (Sejel) atende 426 alunos, incluindo a parceria com o Propaz Sacramenta com turmas de balé clássico, musicalização, dança moderna e dança contemporânea, e funciona somente no espaço da Aldeia Amazônica.

Imagem 09: Colan azul uniforme da escola municipal.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2006.

A Escola municipal de dança também proporcionou o acesso ao jazz dance. Dancei quase oito anos pelo projeto no polo do Guamá, todos os anos acontecia uma amostra dos trabalhos realizados durante o ano no teatro do Sesi, com distribuição gratuita de ingressos para os pais e responsáveis, esse momento as vezes, era a única forma dessa população ter acesso ao teatro. Quando em muitas esferas temos as pessoas da periferia esquecidas ou invisibilizadas, um processo que articulado com o tempo e a memória, acaba por sustentar tentativas de um silenciamento, e invisibilidade.

Imagem 10: Espetáculos da escola municipal de dança.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2007.

No período que fiz parte do projeto pude acompanhar a transição de gestão no governo e seus impactos. Inicialmente, ganhávamos uniforme e participávamos de vários eventos culturais, por exemplo, no 1º ano que o circo da china veio a Belém, período em que era inaugurado o Centro de Convenções da Amazônia, uma sessão inteira foi aberta de forma gratuita para todos os polos do projeto, foi um dia realmente marcante. O projeto caminhava por uma expansão e o polo passou a receber além da dança, esportes, capoeira, espaço de brinquedoteca e biblioteca, porém, com a mudança de gestão deu-se início a um processo de desmonte e abandono voraz, começou com a ausência de manutenção e serviços gerais no prédio, depois negação de segurança, as pessoas assistidas pelo projeto iam para suas atividades e encontravam o prédio fechado por ausência de vigilante.

Cresci participando da Escola Municipal de dança, e no último ano que dancei pelo projeto, já não dispomos mais do teatro, com muita resistência os professores levaram a amostra de dança para o Ginásio Altino Pimenta, e logo após o prédio do espaço mestre 70 foi oficialmente fechado, e segue em completo estado de abandono a anos, sendo utilizado como espaço de tráfico e partilha de roubo, além de situações de violência sexual, foi ocupado em 2016, durante o movimento de defesa do ministério da cultura, porém desocupado pela polícia. Em 2019 foi posto uma placa de reforma no prédio, e se anseia que este volte a ser um espaço de promoção de cultura, esporte e lazer.

Imagem 11:Espetáculo realizado no ginásio Altino Pimenta.



Fonte: Arquivo pessoal da autora,2010.

Pollak (1989) nos diz que lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio acabam permanecendo vivas não através de publicações, mas, sendo transmitidas de uma

geração a outra oralmente, prática que demonstra resistência, o ato de lembrar é conflitivo, sobretudo quando se vai recuperar a memória política, a memória de um grupo social, em que entra em questão o que deve ser lembrado, de que forma e como deve ser registrado. Ainda hoje o espaço Mestre 70 é muito rememorado pela população do bairro do Guamá, lá também aconteciam distribuições de sextas básicas, campanhas de vacinação, entre outras ações sociais, e é realmente muito triste passar por um lugar que era tão rico para o bairro e ver o prédio em ruínas, passando os anos como se nunca tivesse existido, sendo esquecido.

Imagem 12: Espaço Mestre 70 durante o período de abandono.



Fonte: Jornal Liberal, 2017.

Quando entrei no ensino médio, tinha a intenção de deixar de lado a dança, para dedicar todo o tempo aos estudos para o vestibular, o que reforça o imaginário de que o trabalho intelectual não corrobora com a ação corporal. Na escola, existia um grupo independente de danças urbanas e durante a organização de um dos eventos culturais, fizeram o convite para participar de uma apresentação de dança, e assim, iniciei a experimentar as práticas do movimento hip hop. O grupo se encontrava quando podia, e na época enfrentamos resistência, meus pais não eram completamente a favor da minha participação pelo fato de o grupo ser predominantemente formado por meninos, uma vez que haviam somente 2 meninas participando, em um grupo de 10 pessoas.

Imagem 13: Grupo de dança na concentração antes de uma apresentação.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2012.

Apesar de a escola incentivar a nossa participação nos eventos culturais, pouco a prática da dança era realmente incentivada enquanto ação, sendo vetada algumas vezes a prática mesmo durante os intervalos, outro problema que enfrentávamos era o forte preconceito com o estilo musical da modalidade, o rap. Algumas vezes, para ensaiar uma apresentação, pedíamos dispensa em outras aulas, o que era visto como falta de compromisso para com estudos, novamente, “perda de tempo”, em contra partida nunca se questionou nenhuma reposição ou simulado reagendado em cima da hora para os horários de artes ou educação física.

Imagem 14: realização de movimento característico do break dance.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2014.

Em 2014 ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física na UEPA, onde voltei a entrar em contato com a dança moderna, e passei a fazer parte de uma companhia semiprofissional, cheguei a ter um grupo independente, que se reunia no bairro Guamá mas que por questões de infraestrutura e logística não foi possível manter. Segui dançando na Auxiliadora Monteiro Dance Company, encantada pela dança moderna e pelo jazz.

Quando iniciei a escrita do TCC ele se voltou aos estudos do Jazz dance e pretendia investigar sua relação com a psicomotricidade humana, contudo, algo me incomodava bastante naquele momento, em cada acesso a teatros que nunca havia pisado antes para assistir algum espetáculo, que entrava agora para me apresentar, sentia a dor ter aquele espaço negado, ao mesmo tempo que entendia que a arte pode e deve extrapolar os limites destes espaços formais, compreendia a importância de ocupar territórios, e me questionava, porque nunca havia sequer entrado neste lugar antes?

Imagem 15: Registro da primeira vez no teatro da paz.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2014.

Dessa forma meu primeiro estágio foi como monitora de dança na Escola Municipal Solerno Moreira no bairro da Terra Firme, em Belém, em um projeto de educação integral do Governo Federal. O Programa Mais Educação constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macro campos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura

digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Com apenas 18 anos criei uma enorme expectativa sobre iniciar a minha intervenção docente através da dança, que era naquele momento a minha principal linguagem, porém, logo a compreensão sobre o que é o trabalho corporal na escola pública foi se construindo, pois na escola o objetivo do projeto era atender crianças em situação de risco, e com problemas de aprendizagem. Sem experiência e orientação em menos de duas semanas de trabalho o pensamento era desistir de assumir as turmas. Quando se pensa em aulas de dança, logo se imagina, minimamente, uma sala ampla com espelhos, porém, o espaço que tinha para dispor era uma quadra velha e esburacada, onde as crianças não podiam sentar, que também era utilizada como área do lanche, estacionamento de bicicletas, e casa dos pombos que abitavam a escola.

As intervenções planejadas não funcionavam, observava um problema grande de carência, não apenas de bens materiais, mas carência afetiva, emocional, como ensinar dança para alguém que só pensa na hora do lanche, pois, é a única refeição que receberá no dia? Uma das pontes por onde foi possível passar foi o afeto, e a construção de uma relação sensível, que se deu pelo entendimento do contexto daqueles corpos, foi preciso antes de ensinar, ouvir, inserir-se no que eles conheciam, e encontrar práticas que dialogassem com a realidade dos educandos. Dessa maneira, as danças urbanas foram mais aceitas ao invés do balé clássico, mergulhei também no estudo da capoeira, e somente através dessas ações diferenciadas o trabalho passou a fluir, e essas estratégias docentes foram vividas e construídas na experiência.

Imagem 16: Registro feito com os alunos do Solerno Moreira



Fonte: Arquivo pessoal, 2015.

Depois da experiência no bairro da terra firme, passei a estagiar também na Escola Estadual de Ensino Fundamental Maria Luiza, localizada na rua Caraparú, na época ainda esburacada e alagada, o trabalho agora era próximo das zonas de poder paralelo. Lembro-me de descer de bicicleta para a escola, enquanto todos me chamavam de louca, minha mãe todos os dias ia me deixar na porta, porque dizia que qualquer dia não iria voltar ou iria voltar a pé, sem a bicicleta. Como já sabia construir uma ponte afetiva a atuação na escola do Guamá, mais fácil, e em pouco tempo já tinha a confiança dos educandos, ao ponto que às vezes os traficantes até roubavam jambo do vizinho para mim e diziam: “não mexe com a fessora não, que ela vem fazer uns futebol ai pra molecada”.

Infelizmente a violência cresceu muito mais no perímetro com as disputas de território pelos traficantes e a milícia, de acordo com Chagas (2014), o bairro do Guamá apresenta a maior taxa de homicídio do estado do Pará. Os projetos na escola se encerraram quando uma professora foi assassinada na porta da escola em 2015 durante um assalto, junto com seu cunhado que havia lhe oferecido uma carona naquela manhã, e a reflexão de como somos atravessados pela realidade vivida é que realmente alguém não voltou para casa naquele dia, e talvez apenas por sorte, dessa vez, não fui eu.

Imagem 17: Manchete do dia.

Professora é morta durante assalto no Guamá

Quinta-Feira, 18/06/2015, 18:03:47 - Atualizado em 19/06/2015, 07:55:36 Ver 9 comentário(s)

A+ A-



Fonte: Diário do Pará, 2015.

Todas essas experiências mostram que, de certa forma, a memória sempre fez parte da minha prática docente, mesmo que não atentasse a isso, por inicialmente desconhecer os

conceitos dos Estudos da Memória, porém, todos esses relatos são a base que levam nossos estudos para o inquietamento frente a questões sociais e chama atenção para a importância da Educação como ação que transforma a sociedade, ao entender que ela não está dissociada de experiências sensíveis e que o sujeito educando precisa ser o centro dos processos de aprendizagem, com toda sua história e subjetividade. Contudo, essa negligência, sobre as necessidades daqueles que vivem os processos de educação não se restringe a educação básica, e foi sentida em um curso de graduação.

Em 2017, tive a oportunidade de trabalhar danças urbanas no Laboratório de dança da Universidade do Estado do Pará, onde trabalhei com crianças e jovens de abrigos sociais, pessoas negras, pessoas transexuais e habitantes principalmente de bairros considerados periféricos, havia dois jovens do projeto que vinham de bicicleta do bairro do CDP para fazer aulas, muito talentosos e que auxiliavam no ensino das outras crianças.

Imagem 18: Turma de danças urbanas do Ladança.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Foi também em 2017, no curso de licenciatura em educação física, que vivia muitas angústias, em um sistema acadêmico que se revelava cada vez mais opressor, principalmente com corpos femininos. Víamos o campo da Educação Física se voltar a políticas de consumo de um corpo belo, e irreal, os fetiches do mundo fitness e suas demandas de mercado, o corpo sadio para o trabalho, sustentando e refletindo o poder das classes dominantes.

Estas inquietação reverberaram em um grupo de mulheres que se organizaram em coletivo e deram luz ao grupo In Corpo Re, iniciativa que se construiu em prol de uma ação formativa pela arte, partindo para a experimentação da performance, num processo de revoluções interiores e autoconhecimento e sob a coordenação da professora Vera Solange Pires

Gomes de Souza, que se propôs a iniciar um trabalho corporal de mulheres para mulheres, junto com mais cinco acadêmicas, que ansiavam por uma nova forma de se fazer ver e ouvir, de garantir o saber compartilhado. Partindo inicialmente da crítica as estruturas de dominação sobre nossa existência, também alcançada pelo controle da corporeidade.

Em 2018 finalmente chegamos a pós graduação lugar em que encontramos os estudos da memória, a partir da experiência vivida como membro do grupo de pesquisa PERAU (Memória, História e Artes Cênicas na Amazônia), criado em 2017 e coordenado pelo professor Denis Bezerra. Mesmo antes de se iniciarem as aulas do programa, tive a oportunidade de adentrar esse mundo da pesquisa pela memória através do PERAU, participando do I Seminário Nacional de Memórias Cênicas na Amazônia, como membro organizador, de modo que, ainda tive a oportunidade de trabalhar na equipe técnica do espetáculo Morte e Vida Severina construído para o evento, como sonoplasta.

Imagem 19: Bastidores do espetáculo Morte e Vida Severina.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018.

O PERAU desenvolve trabalhos de pesquisa, acadêmicos e artísticos, pautados nos estudos da memória, da história, da cultura amazônica em diálogo com as artes cênicas, e trabalha em duas frentes, a da escrita de narrativas memorialísticas e históricas sobre a produção cênica na Amazônia, a partir de sua diversidade de saberes, de gêneros, de temas e a frente de produção de trabalhos artísticos e científicos em que a experimentação da linguagem, o que chamamos de performatividades, dialogue com as epistemologias da Memória e da História, na

troca com os saberes, tradicionais e contemporâneos, culturais amazônicos, em que o protagonismo dos sujeitos inseridos em seus espaços seja garantido.

O grupo se organiza em duas linhas de pesquisa a linha de História e Historiografia das Artes Cênicas na Amazônia, e Memórias e Performatividades a qual integro enquanto pesquisadora, com o objetivo de desenvolver pesquisas na perspectiva das produções culturais na/da Amazônia em diálogo com os estudos da memória e das artes da cena. A partir do PERAU também foi possível trabalhar no laboratório de memória da UFPA, despertando o olhar para a importância de preservar documentos, fotos, textos e relatos para a construção de cenários e contextos históricos essa experiência torna possível produzir conhecimento científico e artístico a partir dos mais diferentes saberes e em muito contribuíram em nossa caminhada.

Imagem 20: Momento de trabalho no Laboratório de memória.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Neste período também desenvolvemos várias ações por meio de projetos de pesquisa, de extensão e de atividades de ensino, além da organização de eventos de pequeno a médio porte como colóquios e semanas, o que contribui para o avanço, teórico e metodológico, das discussões sobre memória e história com as artes, encontro do qual esta pesquisa participa e se faz fruto por todas essas vivências. Esse trabalho com a memória desperta afeto, e vontade de fazer pesquisa, quem passa pelo PERAU tende a mergulhar profundamente por entre os caminhos de seu objeto de estudo e torna-se íntimo do que pesquisa, motivados a desenvolver projetos sobre suas comunidades, suas tradições, aquilo que nos desperta pertencimento.

Imagem 21: Conclusão do evento Semana PERAU



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

A foto acima remete a conclusão do evento semana PERAU, um dos eventos organizados pelo grupo, dentro do contexto discutido no parágrafo anterior e apresenta nossa formação de 2019. Esses espaços também foram importante para conhecer outras pesquisas e pesquisadores, e abriu portas para novas perspectivas e experiências artísticas, uma vez que caminhávamos pelos conceitos de performance no campo prático, sem enxergar que a prática já resguardava o campo teórico-metodológico, que se definiu, expressou-se, uma vez que encontrou os conceitos dos estudos da memória.

Neste sentido, durante o I colóquio nacional de memória e performance também organizado pelo grupo, organizei em parceria com o professor Paulo Cesar Junior a performance Cerâmica que tinha como temática as notícias mundiais em torno das queimadas na **Amazônia**, nessa experiência relacionamos fogo, terra e corpo, a memória, de um corpo Amazônida, reforçando como o sentimento de pertencimento é algo que envolve nossas ações.

Imagem 22: Performance Cerâmica



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

A imagem acima retrata o momento da performance, realizada no pátio da Escola de Teatro e Dança da UFPA, durante o I Colóquio Nacional Memória e Performance, uma atividade do projeto de extensão Memórias Cênicas: formação, reflexão e práticas performativas/PROEX/UFPA; e do projeto de pesquisa Memória, História e Artes Cênicas na Amazônia/PROPESP/UFPA, ambos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Perau- Memória, História e Artes Cênicas na Amazônia/CNPq.

2.2 PERFORMANCE COMO UM LUGAR DE R(EXISTE)NCIA.

Imagem 23: O início do In Corpo Re



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

A partir destas inquietações, e da vontade de ocupar territórios na universidade pública, demarcando uma identidade própria para nossas intervenções, compreendemos a necessidade de pensar ações diferenciadas que fizessem frente a um sistema acadêmico que se mostrava machista e patriarcal entre outras opressões manifestadas no grande espaço de poder simbólico que é a universidade. Dessa forma, nos alinhamos aos estudos da performance, como ação educacional, como um processo de reconhecimento da importância do trabalho corporal como objeto de transformação social, e, assim, capaz de resistir por si só, assim como os corpos de mulheres amazônidas que compunham o grupo.

E assim mergulhamos em uma dimensão diferente do termo Performance e nos aventuramos no estudo de experiências que adentravam o campo das artes cênicas, enquanto no curso de educação física está mais ligada a questões de desempenho e rendimento físico. A palavra Performance vem da língua inglesa que não encontra correspondente em espanhol ou português, tendo sido incorporada na literatura acadêmica, ou mesmo em situações cotidianas, sem tradução (TAYLOR, 2011).

Imagem 24: Performance mala de Ossos



Arquivo pessoal da autora, 2017.

A imagem acima ilustra a performance realizada junto a professora Vera Solange em um evento acadêmico que tratava do Corpo Fitness, e ilustra a forma dos trabalhos do grupo In Corpo re, inicialmente não sabíamos exatamente por onde caminharíamos nossas experiências, porém, em “mala de ossos”, buscávamos dialogar com outras perspectivas de corpo que não partissem da espetacularização do corpo belo, e nos leva a refletir sobre suas possibilidades para além de um amontoado de ossos e tecidos.

Nosso corpo não é vivo apenas entre ações e reações bioquímicas, mas vive e resiste e (re)existe socialmente. Esse sentimento de não saber exatamente por onde caminhávamos no início do In Corpo Re, no entanto, é bastante favorável as nossas discussões neste trabalho, pois nos ajuda a pensar performance como um lugar plural da arte, de ação corporal, sensível, que se constrói pela subjetividade, pela oralidade, pela experiência vivida.

Dessa forma, aprendíamos sobre o que era performance ao mesmo tempo que as construíamos, entendendo que o processo era tão importante quanto os resultados. Nosso objetivo com as primeiras ações do In Corpo Re era buscar autoconhecimento, e pensar possibilidades de diálogos diferenciados para nossa área de formação, a Educação Física, afim de encontrar práticas que fossem libertadoras para o corpo, frente os diversos mecanismos de disciplinamento, e nesse processo adentramos os conceitos do que chama-se de estudos da performance, que constituem um campo intelectual e artístico, que cresce como campo de estudos acadêmicos a partir da década de 1970 pelas experiências de diversos autores.

Tudo acontece quando o departamento de pós-graduação de teatro da New York University, nos EUA em 1970, decide mudar de nome para departamento de estudos da Performance, em razão de, segundo os pesquisadores, o termo teatro já não dava conta de todos os objetos de pesquisa que ali se encontravam, diante de um campo tão vasto (LEAL, 2014). Segundo Peggy Phelan (1998) os estudos da performance puderam aliar novas perspectivas em teoria crítica, estudos literários, folclore, antropologia, teoria pós-colonial, estudos teatrais, teoria das danças, estudos feministas, quer entre outros, se apresentando como uma possibilidade de escape das submissões e convenções metodológicas de um campo específico de conhecimento, e assim o termo performance é escolhido com o sentido tanto da ação em si, quanto da forma.

Esta plurisignificação do termo performance acabou, no entanto, causando certa confusão epistêmica e etimológica, principalmente no campo da arte, onde comumente o termo é associado a qualquer ação realizada no âmbito artístico, e também a uma categoria específica conhecida como performance art, também chamada de arte de performance (no Brasil) ou artes performáticas, movimento de vanguarda da década de 1960 que surge como uma proposta de valorização do momento de criação que buscava prenunciar talvez o cenário da arte contemporânea para as artes cênicas, como uma forma de provocação e desafio na busca de romper com o teatro tradicional, visto que os padrões já vinham sendo questionados inicialmente no seio das artes plásticas/visuais.

Victor Turner, antropólogo britânico, escreve em sua obra “A antropologia da Performance” (1987), discussões, acerca da performance inter cruzada com a antropologia da experiência inspirado em Wilhelm Dilthey (1833-1911) resgata o sentido etimológico da palavra performance, “per” de “tentar”, aventurar-se; correr risco e o utiliza em sua busca de transpor o modelo de análise dos rituais em sociedades pré-industriais para sociedades em larga escala e encontra um caminho nos estudos das performances culturais, ao entender que os rituais são capazes de suspender o fluxo da vida cotidiana e de desestabilizar relações predeterminadas pela estrutura social (BORGES, 2019).

Turner aborda a experiência ritual pela noção de “liminaridade”, que pode ser compreendida como uma condição transitória na qual os sujeitos de uma sociedade encontram-se destituídos de suas posições sociais anteriores, e ocupam um entre-lugar indefinido, no qual não é possível categorizá-los plenamente, mas depois retornam e renascem para reintegrarem-se novamente à estrutura social. Não é por acaso que suas primeiras reflexões sobre performance encontram inspiração no modelo dos ritos de passagem de Arnold Van Gennep

(1873-1957), destacando de que modo a dimensão ritualística marca etapas e mudanças vividas coletivamente, como a passagem da infância para adolescência (BORGES, 2019).

Ao considerar a performance como parte integrante da experiência, e como novos substratos de ação simbólica, apresenta-se sua potencialidade subversiva, e seu poder de gerar tensões e reformulações, criando tensões. Desse modo, apresenta o conceito de drama social, como “uma sucessão encadeada de eventos entendidos como perfis sincrônicos que conformam a estrutura de um campo social a cada ponto significativo de parada no fluxo do tempo [...]” (TURNER, 1996, p. 21-22), e se dividem em quatro estágios, a ruptura, a crise, a ação e regeneração, a partir disto ele buscava evidenciar a comparação da estrutura temporal de certos processos sociais com os dramas do teatro, com seus atos e cenas, cada qual com suas qualidades, peculiaridades.

Foi possível visualizar esses conceitos se articulando, através do estágio realizado na disciplina de performance na Escola de Teatro e Dança da UFPA com a professora Karine Jansen, onde observamos as vivências realizadas com a turma, a imagem abaixo se refere a uma das atividades realizadas, onde a cada palma da professora, um membro da turma era carregado por todos, repetidamente, e é impressionante como a impressão visual para alguém que é do norte é de que a foto nos remete aos promesseiros da corda, do Círio de Nazaré.

Imagem 25: atividade realizada na disciplina de performance



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Pensar que as performances culturais reencenam modelos tradicionais de representações e dão lugar a uma criatividade que desestabiliza esses mesmos modelos, permite aproximações entre a antropologia e teatro, e através de interlocuções com os estudos de Richard Schechner, a performance adquire ênfase nos estudos de Turner, que escreve “do ritual ao teatro” (1982), e assim propõe a antropologia da performance como um campo aberto, em processo e em constantes desdobramentos, indicando o alcance de um diálogo em que criação artística e conceitual não se desvinculam da realidade cotidiana (BORGES, 2019).

Richard Schechner, em suas obras “Entre Teatro e Antropologia”, “Teoria da performance” e “Estudos da performance - uma introdução”, discute que todas as práticas artísticas, jogos, brincadeiras, esportes, rituais sagrados e ações da vida cotidiana, estão todos sob o guarda-chuva dos Estudos da Performance, partindo de um esforço reflexivo para entender o mundo como performance. As performances tem origens comuns, são aprendidas e repetidas, constituindo-se como comportamentos “duplamente exercidos” ou ‘comportamentos restaurados’, ou seja, as ações são repetidas, e podem até ser ensaiadas, porém não tem os mesmos objetivos e funções do teatro. Neste sentido, é necessário tomar cuidado para não permitir que as performances caiam em generalizações (SHECHNER, 2003), tudo pode ser performance, mas nem tudo é performance, é preciso atentar que ela não é algo vazio ou desconectado de contextos e intenções, pelo contrário é uma ação cheia de conteúdo.

[...] toda e qualquer performance é específica e diferente de todas as outras. As diferenças incluem convenções formais e tradicionais dos gêneros de performance, escolhas pessoais dos performers, padrões culturais variados, circunstâncias históricas e particularidades de cada recepção (SHECHNER, 2003, p. 27).

Qualquer comportamento humano pode ser performance, tudo depende do ângulo, do contexto histórico-social, as convenções e tradições. Neste processo de repetir e modificar ações criam-se várias funções para elas, tanto para quem faz quanto para quem assiste (LEAL, 2014). O que nos traz a dialética entre a ação e a reflexão como um conceito-chave para os Estudos da Performance, tudo depende de interação, e oscila entre inovação e conservação. Essa ação posta em um estado de trânsito, cria essa lugar que não é exatamente “lá nem cá”, “a performance não está em nada, mas entre”, de modo que até eventos e situações que não sejam considerados performance pela tradição, podem ser estudados como tal (SHECHNER, 2003).

Outro conceito que integra os Estudos da performance é o de performatividade, trazida por Shechner dos estudos do filósofo J. L. Austin, que investigou situações onde a linguagem, não apenas exprime ou refere coisas, mas sim as produz, lançando seres, estados, condutas,

como por exemplo, no “sim” dito no matrimônio, que naquele momento é a própria ação, uma vez que o falar também é o agir, o que inclui também as manifestações íntimas silenciosas e gestuais (SCHECHNER, 2002). Por outro lado, a performatividade também pode ser entendida como o próprio fazer da performance, sendo processos contínuos de retomadas e restaurações desajustadas não verificáveis, notadamente quando se trata das construções de gênero, raça e sexo, é neste sentido que a performance é ao mesmo tempo substantivo e advérbio, ao mesmo tempo um processo e um produto.

Contudo, nesta dimensão existe uma certa parcela de “falta de verdade” ou desajuste nessa infinidade de situações nas quais os processos da performance ocorrem, em que nem tudo que parece é, muitas ações da sociedade podem ser organizadas como uma cena cuidadosamente “produzida” ou “montada”, e editadas, a fim de causar certos efeitos de convencimento e reafirmação ideológica, ou seja, embora pareça real, a cena é uma encenação, é um efeito de real, e é esse efeito que tomamos como performativo. É essa desconexão, que evidencia a perda dos referentes semióticos ou a falta de convicção em sua recepção, o que a desloca como um novo formato de metalinguagem, empregada pelas práticas artísticas em modo crescente, bem como as infinitas outras formas de representação advindas com a revolução digital, a performatividade hoje ocupa função central em tudo aquilo que envolve as representações, reais, simbólicas ou virtuais (MOSTAÇO, 2012).

Estamos vivendo um período inédito, construindo e vivendo situações com as quais nenhuma geração anterior lidou, a quantidade de estímulos, informações, trocas, o acontecer ao vivo, a qualquer momento, em qualquer lugar, a virtualidade tornou-se o coração da era contemporânea, levando os artistas a assumirem a postura de novos alquimistas, e também novos fundamentos e práticas, construindo hibridizações, mestiçagens, clonagens, realidade virtual, é essa imersão nesse mundo de interstício que definitivamente eliminaram a distinção entre original e cópia, ajudando a diluir as fronteiras entre arte e vida, uma não imita a outra, elas coexistem, se contrafazem “a arte afeta a vida e a vida afeta a arte” (SCHECHNER, 2007).

Tomo como exemplo desse processo de afeto, a obra da professora paraense Rosilene Cordeiro, em sua performance “Ouça meu filho”, ela dialoga com a comunidade que visita a partir de suas memórias e suas vivências, conseguimos enxergar essa relação, porque, para aquela ação ela assume um corpo que não é cotidiano, ela se coloca para uma cena, porém, é a sua realidade que se expressa ali, é por isso que na performance podemos dizer que está-se exposto, pois não há um personagem sobre nós, e sim, apenas esse “self”, um existir nesse estado alterado de nós, que dialoga com quem está participando da interação, seja apenas assistindo, ou passando pela rua, seja simplesmente vivendo aquele momento como

experiência, as histórias que Rosilene traz sobre sua vida continuam promovendo modificações nela mesma, assim como em quem participa de sua performance, são acionados starts de identificação e pertencimentos, e é nesse processo que podemos dizer que tanto a arte é transformada pelos sujeitos, quanto os sujeitos são transformados pela arte.

Imagem 26: espetáculo ouça meu Filho



Fonte: Redes Sociais, 2019

Trazer esses exemplos nos ajudam a compreender nossas discussões sobre o encontro entre performance e memória, principalmente se entendemos a memória como matéria prima para a composição de identidade, e que é essa identidade em estado de trânsito, que se torna a base de performances, a relação entre este dois campos se torna quase intrínseca, a memória também precisa de comunicação, precisa de interação, o que nos leva a refletir sobre quantas histórias não carregamos junto a nossa. Ao voltamos nossos olhares para a região à qual pertencemos, tudo se torna mais forte ainda, é preciso atentar para a força que tem nossa arte indi/afro-afro/indígena pois, nossa história está em nossas produções, arrisco dizer que para uma subjetividade muito forte no modo de fazer performance na região Norte, algo que parte de nós, que é Amazônia, uma identidade artística única, de Performance na e da Amazônia.

Essa herança histórico-cultural nos ajuda a encontrar caminhos para transformações sociais, nessa Amazônia que não é apenas o universo das encantarias, mas essa Amazônia atual, entremeada por conflitos, e problemas sociais também. É neste sentido que defendo, que as memórias trazidas no corpo nos revelam e performam, performance é corpo presente, e aquilo que está presente num corpo que performar, é o que está também na vida, em escala individual, e em escala coletiva, portanto quando falamos de performance na Amazônia, falamos de toda a ancestralidade que nos pertence. Se reconhecer pertencentes a Amazônia, nos faz tomar consciência de quem somos, e do que representamos, o que por muito tempo tentaram tirar de nós, esquecer, apagar, higienizar, formatar. Veja:

Antes de deixar o porto do Ouidah, na atual República do Benin, os africanos escravizados eram levados à árvore do esquecimento – plantada pelo rei Agadja em 1727. Depois de nove voltas dadas pelos homens – as mulheres davam sete – acreditava-se que origens, identidade cultural, lembranças de suas moradas e de suas localizações geográficas perdiam-se no limbo. A memória era reconhecida pelos mercadores de escravos como uma poderosa arma de resistência (JORNAL ALTERNATIVO, 2010).

De fato, eles não estavam errados, nossos colonizadores sempre souberam do poder que tem a memória, e o sabem até hoje. Esse caráter que a performance adquiri por ter sua ênfase no sujeito íntimo, na experiência e vivência, a confere também um caráter contra hegemônico, e porque não dizer decolonial, pois, ela acaba não tendo compromissos com a mídia, nem com a expectativa do público. Essa abertura para uma visão subjetiva, enquanto por vezes o sujeito íntimo está posto no invisível, foi o que também influenciou o início das experiências em performance do In Corpo Re, em nossos trabalhos trazíamos para a cena o que era parte de nossas vidas, dores, lutas, e nesse panorama fica claro que a memória estava ali, compreendida como nosso mais puro material artístico, que nos permitia buscar promover rupturas em nossos contextos, e ao mesmo tempo promover transformações em nós mesmas.

Neste sentindo, nos propomos a quebra de paradigmas da formalidade acadêmica, por entender que as transformações sociais são fruto de uma mudança estrutural que fragmenta as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, quando estes parâmetros deixam de ser fonte de referências sólidas para as identidades (KILOMBA, 2016). Neste mesmo sentindo a performance e a memória agem, abalando os referentes indenitários do sujeito. A primeira atividade do grupo In Corpo Re já nos trouxe isso, quando nos propomos a fazer algo simples, que era soltar o cabelo, enquanto entediamos, o quanto o cabelo tem história, e o quanto algo supostamente insignificante, influencia toda uma vida, afeta a imagem de alguém sobre si mesmo, e sobre quem se é, o simples adquire um imenso significado, essa tomada de consciência, nos faz enxergar por exemplo um processo de racismo que está por traz de um cabelo afro preso, e dessa forma, solta-lo, exhibi-lo é uma ação de rebeldia, uma ruptura

Imagem 27: Experiência “O soltar dos cabelos”



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

A imagem acima mostra o momento da ação de libertar os cabelos, algo insignificante como dito anteriormente, soltar o cabelo é um movimento corriqueiro do dia a dia, porém, neste contexto, significava a nossa própria liberdade, ao nos voltarmos para a memória, uma das frases que mais acompanharam minha infância foi “prende esse cabelo”, fosse na escola ou em casa, desde pequena me ensinaram que era preciso ter cuidado com “esse cabelo solto”, e era bastante angustiante, enquanto criança, ficar perguntando as amigas, “meu cabelo já ta muito feio?” pois se estivesse, era hora de prender, até ser possível molhar, para que novamente se tornasse escorrido, e próximo do liso, que nos leva a refletir o quanto mulheres negras são ensinadas a odiar sua auto imagem desde criança.

O que se pretende trazer com essa recordação é que para além de refletir, a performance traz para o corpo, para o sentir, aquilo que apresenta, como no caso, o peso de ser mulher negra no Brasil, isso reafirma a presença do sujeito pela apresentação do corpo que causa essa reviravolta crítica, revelando mais uma interface da performance que é a ação pela corporeidade. Esta visão do corpo como paradigma, observado nas ciências sociais, vem acompanhada da valorização da experiência e da prática, como ferramentas metodológicas de

análise, que buscam contrapor uma concepção de experiência compreendida e dominada pelo discurso.

Conseguimos assumir que o corpo fala, não há separação entre sujeito e objeto e, portanto, não há separação entre a experiência sensível e o intelecto. Os indivíduos são seres históricos, que não pensam somente, mas sentem, refletem, se emocionam (DILTHEY, 1996) quem performa ativa fluxos e símbolos através do tempo, do espaço e, do corpo, seja um ator em cena, sejam mulheres vivendo uma experiência como no In Corpo Re, um nativo em um ritual ou mesmo um indivíduo em seu cotidiano. Dessa forma é possível pensar essa ação dialética-reflexiva da performance, como uma linguagem corporal, onde o corpo é autônomo, e sua própria presença a ação comunicativa (GLUSBERG, 2013).

No Brasil, Renato Cohen propõe a tese de que a performance é um dos fatores de desconstrução do teatro, defendendo que essa modalidade artística seria uma linguagem autônoma, imbuído de ideias que provêm, simultaneamente, da literatura, da poesia, da dança e principalmente das artes visuais, e do teatro, e busca compreender a performance como linguagem, descrevendo-a como uma experiência cênica, que existe em uma função do espaço tempo, e além do corpo, ou seja, “um quadro sendo exibido para uma plateia não caracteriza uma performance; alguém pintando esse quadro, ao vivo, já poderia caracterizá-la” (COHEN, 2002, p. 28). Ele também discute a performance como um “jogo”, uma vez o sujeito observador/participante aceita de forma lúdica, entrar nesse universo compartilhado de signos elaborados em um universo particular, que extrapolam e se comunicam pelas referências e vivências dos sujeitos envolvidos e são eles que vão dando sentido e significado a interação.

Ainda segundo Cohen (2013), a performance também não assume nenhum compromisso com a narrativa, suas ações partiriam do que ele chama de *collage*, uma série de ações sobrepostas que nem sempre apresentam começo, meio e fim, ou alguma relação entre si, o que não significa que a performance se baseia apenas no improviso, embora ele faça parte do processo, mas na realidade o que a constrói é a imersão do performer em suas inquietações e motivações. E quando isto passa pela interação, aqueles que forem afetados por seu conteúdo, vão reagindo e nessa conversão semiótica, vão transfigurando a realidade, e preenchendo essa aparente falta de linearidade da performance, é assim que mesmo o elemento mais insignificante pode torna-se significativo por quem também está imerso naquela linguagem. E é dessa forma que duas performances construídas pela experiência no grupo In Corpo Re descritas a seguir, exemplificam essa relação.

Imagem 28: Performance “a carne mais barata do mercado”.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Na imagem podemos ver a performance solo, chamada de “Carne barata”, nela após recitar a música “Mulheres negras” de Yzalú, utilizo a “a carne mais barata do mercado” de Elza Soares como fundo musical, para gritar frases usadas em feiras como “Olha a promoção”, “Liquidação só hoje”, enquanto convida-se as pessoas para se servir. Nesse contexto em que estava em um processo de encontro com a minha negritude, a intenção era expor o sistema que favorece a leitura de nossos corpos como mercadoria e o quanto custa ser uma mulher negra nesse sistema? A interação permita sentir que a cada grito, aquele grito não era só meu, é difícil descrever a energia desse momento, mas era como se fosse possível sentir o grito das demais mulheres negras presentes ali, e na minha história ancestral. Saio dessa ação, completamente modificada, e ao mesmo tempo, recebo retorno de quem interagiu com a performance, sobre ter sido afetado também. A performance cria essas conexões entre o eu, o outro e o mundo.

Essa performance teve uma grande importância nesse processo de construção de um “eu docente”, conseguimos enxergar o abcesso que nos permite contrapor os modelos de ensino que podam a liberdade e criatividade dos sujeitos, e observar quanto conhecimentos extremamente importantes para a composição de sujeitos sociais são subalternizados, mesmo no ambiente da universidade, a ação pela performance, participou do entendimento de minha negritude, história

e responsabilidades como educadora, essa experiência sentida na pele, levanta as reflexões sobre a importância desse corpo exposto para nós mesmos, um espetáculo introspectivo.

Imagem 29: Performance “um Domingo”.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

A segunda performance que vem para ilustrar a relação performance e performer, faz referência a chacina ocorrida no bairro do Guamá no dia 17/05/2019, em que 11 pessoas foram assassinadas em um bar em pleno domingo. Na cena, com uso de recursos audiovisuais, convidei aleatoriamente pessoas da plateia para contar uma história sobre o dia a dia da periferia, e o lazer que a juventude encontra em festas e bares, usando a própria história e identidade de quem fosse envolvido da ação, que sempre terminava com a morte de jovens estudantes. Nesse dia havia mães que vinham da periferia, participando das atividades do presente evento que se emocionavam com a cena, ao imaginar e se conectar com a dor de ter uma filha ou filho assassinado, e assim, o resultado da ação performática é atravessado pelos sentidos, sentimentos e afetos.

O próximo ponto fundamental desta pesquisa, que também teve seu início no In Corpo Re, está relacionado ao fato de naquele momento estarmos em um curso de licenciatura, e por isso, surgiu o impulso de ir ao encontro dos espaços de educação formal, a fim de dialogar com o cotidiano da Escola e mais especificamente da periferia. O grupo se direcionou as escolas do distrito de Icoaraci, para levar a ação que experimentávamos em nós para encontrar os

estudantes, colocando-os como agentes criadores de novas vivências, realizadas num formato de oficina.

Imagem 30: Registro de uma das primeiras atividades realizadas em Icoaraci



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Essa experiência foi uma das mais desafiadoras que construímos enquanto grupo, através de atividades pautadas pela experiência coletiva, e que objetivavam questionar as estruturas cristalizadas da instituição escolar, e os moldes do ensino tradicional, uma vez que, a performance tem como característica romper com convenções, formas e estéticas estabelecidas, e, também, por que nos aventurávamos por entre seu caráter, híbrido e transgressivo, a crítica e a denúncia social (COHEN, 2002). Nesse sentido, nossa metodologia se pautava em apresentar um tema gerador para a constituição de um jogo cênico, cujo encadeamento de ações dá-se em função da livre expressão dos sujeitos envolvidos, trabalhando suas memórias, na construção de uma cena não obediente a uma ordem dramática, que acaba por gerar, o que a pouco discutimos, que é essa relação oscilatória entre a realidade e a representação no decurso da ação performativa, esse efeito do real.

Imagem 31: cena construída pelos estudantes.



Fonte: Arquivo pessoal da autora,2017.

A imagem acima ilustra um desses momentos onde instigamos os educandos a problematizarem acontecimentos do dia a dia da escola, da família, inicialmente conversando entre eles e expondo suas experiências para o coletivo, depois foi proposto que eles experimentassem essas histórias compartilhadas, através do corpo. Vários temas passaram por essa atividade, como violência, *bullying*, prostituição, abuso de álcool e drogas, violência doméstica entre outros. Nesse sentido, temos a experiência como essa conjunção entre vivência e pensamento que resulta seja como manifestação da totalidade da relação com a realidade, tal como a consideraria Dilthey (1992), ou talvez como uma forma de estar no mundo, que resulta em uma ação, que promove interação e comunicação.

Esse contato com a escola nos fez encontrar o paralelo entre o que já estudávamos enquanto prática docente, a educação libertadora, que nos levou a encontrar os estudos sobre pedagogia performativa, e a repensar uma nova estrutura de escola e de ensino em que a educação esteja alinhada com ações que possam dá organicidade para a formação de um sujeito crítico, criativo, participativo, atuante, dessa maneira, abrindo espaço para o diálogo, entendendo que ele também se constrói com e pelo o corpo, para o corpo e no corpo.

Imagem 32: momento de interação com os estudantes.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Em cada ação realizada nas escolas públicas do distrito de Icoaraci, ficava cada vez mais claro para nós que a noção de performance pode ir além do fazer artístico e ser tomada como um “elemento essencial da experiência humana” (PINEAU, 2005, p. 21), pois ela **habita** o simples, o dia a dia, a convivência. Dessa forma, uma vez que nos voltamos para a escola, tomar o corpo como ponto de partida conceitual é, talvez, a maior contribuição do paradigma da performance, através do conceito de corpo-performático, 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 (PINEAU, 2002).

Neste sentido, buscamos sair deste lugar do corpo como demonstração, e novamente temos a presença da relação centro e margem em nossas discussões, tornamos a dizer que nossa perspectiva de periferia é deslocada, e nosso centro é a margem, desse modo, sendo o trabalho corporal comumente desvalorizado como lugar de aprendizagem, trazemos a sua presença como centro do processo educacional, saindo do paradigma do corpo que se apresenta, para uma nova concepção de corpos engajados na aprendizagem.

Através de nossas intervenções nas escolas reconhecemos que de fato as estruturas da educação escolarizada, ainda são pautadas por práticas tradicionais de ensino onde temas como a centralidade do corpo nos processos de ensino-aprendizagem; o caráter de invenção e de intervenção na realidade; a possibilidade de pensar além da demarcação de saberes; a valorização dos processos vividos ao invés de apenas dos resultados obtidos; o reconhecimento da potência das investigações de caráter autobiográfico, acabam sendo negligenciados frente ao conjunto de valores e objetivos que regem a organização das instituições de ensino (ICLE *et al.*, 2017). Em vista disso, no que diz respeito a esse movimento da performance e da ação performativa na escola Icle (2017) nos diz:

A potência da noção de performance no campo da educação, em especial na análise da escola, circunscreve-se não apenas no diagnóstico (pensar a escola como performance), mas também na proposição (pedagogias performativas), pois a qualidade da performance (o performativo) é a capacidade que ela tem de nos mostrar a transformação como fator essencial da ação humana: na performance fazemos alguma coisa que nos permite refazer-nos a nós mesmos (ICLE, 2017, p. 09).

Dessa forma encontramos em nosso trabalho três pontos que pensamos como fundamentais sobre a educação na escola, que se relacionam diretamente com os estudos da performance, que são: a ação, a comunicação e a interação, unidas às influências da educação libertadora de Paulo Freire. Estes elementos, por sua vez, exigem a participação efetiva dos sujeitos envolvidos nos processos de experiência educacional e cênica, de modo que a ideia de participação oscila entre o fazer parte e o tomar parte, o que nos apresenta novas perspectivas de coletividade, em que exista a vontade de fazer e participar por engajamento o que for proposto enquanto pratica na sala de aula e não apenas por obrigação. Isto nos faz encontrar novos mecanismos de intervenção, que ultrapassem linhas formais, e ajam no espectro da subjetividade, do sensível, uma educação sensível.

2.3 UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL.

Rancière (2005) nos ajuda a compreender o ponto de vista sobre a coletividade, como o que ele chama de a partilha do sentido (ou do sensível), tomada como o “sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas” (RANCIÈRE, 2005, p. 15). E, dessa forma, a partilha do sensível teria um aspecto político por trás de si, uma vez que nessa partilha iremos nos ater a parte propriamente estética da política, de modo que, para ele, as artes se configuram como o espaço concreto, material, no qual a política pode efetivamente se tornar democrática, através de um “regime de indeterminação das identidades, de deslegitimação das posições de palavra e de desregulação das partilhas do espaço e do tempo”; negando “toda relação de necessidade entre uma forma e um conteúdo determinados” (RANCIÈRE, 2005, p. 18-19).

Dessa forma, ao entendermos que a performance é ativada pelo corpo, e que esse corpo em performance extravasa o comum e o natural, e parte uma condição de corpo-signo, “matéria significante”, “maquina simbólica” (GLUSBERG, 2003), compreendemos que a performance é, ao mesmo tempo, receptor, catalisador e emissor de sentidos. E por conseguinte, é possível dizer que a “comunicação e participação se relacionam como um momento concreto da experiência de performance” (GLUSBERG, 2003, p. 85). Pensando exatamente a mesma relação para a escola, nos propomos a refletir sobre o quanto somos distanciados de nosso

sensível e das funções de interação entre corpos, relações estas que deixam marcas em estudantes e professores, decorrentes dos processos de escolarização.

Negligenciamos que até nossa existência se dá pelo corpo e no corpo, desde o sim de uma mulher que permite que seu corpo abrigue um embrião que se tornará uma criança ao longo de nove meses, até dar-se para parir e amamentar. Esse “corpo-a-corpo” é mantido por toda a vida, é mantido em nossa busca por um sentido para essa mesma existência, seguimos nos dando sentido, e também ao mundo. Há uma grande variedade de significados que o termo Sentido apresenta na língua portuguesa, são 19 significações segundo o Dicionário Houaiss (2015) que vão desde a indicação de uma lógica, como por exemplo, “qual o sentido disso?”, até o uso do termo para denotar consciência, como em “perdi os sentidos”, porém, o que todos esses significados têm em comum, é que fazem referências à capacidade humana de apreender a realidade de modo consciente, sensível, organizado e direcionado (DUARTE JUNIOR, 2001).

Desse modo, se considerarmos que tudo aquilo que é captado por nossos sentidos ou de maneira sensível pelo corpo, já carrega em si uma organização, um significado e um sentido, então é possível pensar a existência de um e um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão (DUARTE JUNIOR, 2001). Muito antes do ser humano desenvolver os códigos mais primordiais como a fala e a própria escrita, já existiam manifestações por meio das práticas corporais, estas apresentavam um precioso significado nas manifestações e na comunhão mítica entre o homem e a natureza.

O início da Civilização Ocidental (“início” a partir é claro de uma visão colonial) se deu através do advento de uma nova forma de pensar, pautada em um comportamento mais intelectualizado e racional, o que por um lado favoreceu a superação dos mitos e proporcionou uma nova forma de entender a nossa realidade através da ciência. Contudo, esse novo paradigma do conhecimento, que é o conceito de verdade baseado na razão, acabou por tornar-se o único direcionamento naquele momento, se tornando a única forma confiável e aceita para se chegar a essa verdade sobre as coisas do mundo que passou muito mais a julgar a vida, do que a interpretá-la (SURDI; FREIRE; MELLO, 2016).

Este processo gera, portanto, um afastamento do ser humano de sua sensibilidade, pois, para seguir nesse caminho de busca pela verdade, era necessário se livrar de coisas que pudessem “atrapalhar” análises neutras, impessoais, racionais, Descartes (2001) defendia que Como seres racionais, deveríamos nos abster de nossa “privilegiada possibilidade de sentir”, uma vez que ela poderia nos conduzir para caminhos obscuro diante da clareza das verdades

ditas absolutas, fundada na razão como paradigma do conhecimento. Dessa forma o pensamento ocidental se constrói na negação dos sentidos como fonte de interação legítima com o mundo.

A supervalorização do discurso normativo do ideal de racionalidade fez do mundo uma máquina, a identidade passa a ser uma sequência de números, novamente, somos conduzidos a ser, seres sem compaixão, sem alegria, sem empatia. Temos vergonha de chorar, de dizer que amamos, de admitir medo. Quando o ideal de racionalidade passa a integrar os processos educacionais, são fortalecidas relações de hierarquização no processo de formação humana que perduram até os dias atuais, decorrente dos resquícios dessa visão positivista do conhecimento, que tende a suprimir a subjetividade, a criatividade, a sensibilidade.

Imagem 33: Educação Positivista.



Fonte: Google, 2019.

A Fotografia acima é do vídeo clipe da música *Another Brick In The Wall* (1979) da banda Pink Floyd, que faz uma crítica ao formato de educação positivista e o autoritarismo dos professores, que acabou se tornando um hino da geração, com o famoso trecho:

We don't need no education, We don't need no thought control, No dark sarcasm in the classroom, Teachers leave them kids alone, Hey! Teachers! Leave them kids alone! All in all it's just another brick in the wall, All in all you're just another brick in the wall.

Onde se canta: “Nós não precisamos de nenhuma educação, nós não precisamos de nenhuma lavagem cerebral, não precisamos de nenhum sarcasmo na sala de aula, Professores deixem as crianças em paz, hey! Professores deixem as crianças em paz, no final você é apenas

mais um tijolo no muro”. Retratando os processos de educação bancária, e o quanto essa tentativa de eliminação da subjetividade acaba sendo uma ferramenta de controle social, durante o videoclipe uma cena que também nos interessa é a que o professor surpreende o aluno que escrevia um poema, e o satiriza em sala de aula por isso, mostrando essa posição negativa sobre a sensibilidade: “Oh, poemas, nada menos que poemas pessoal, o garoto se acha um poeta!”, diz o professor.

Entretanto, inicialmente aprenderemos muito mais com o “mundo vivido”, pela nossa sensibilidade e percepção através de sons, cores, sabores, texturas e odores, e podemos dizer que o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível experimentado pelo corpo (DUARTE JUNIOR, 2001). Dessa forma, buscamos discutir e propor o corpo como possibilidade de vivência para a educação e para o saber sensível, como um elemento primordial à formação humana e é nesse momento que a performance torna-se tão importante em nossa investigação, pois buscamos essa experiência artística que não tem por objetivo construir um produto, uma exposição ou espetáculo.

Toda arte espelha seu tempo, mas a performance é capaz de colocar em questão a própria arte. Na contemporaneidade, o corpo passa a ser investigado para além de um objeto da cultura, como também produtor, agente e construtor dela, o que está possivelmente associado as viradas antropológicas do início de século XX, onde ocorreram mudanças de ferramentas de análise, paradigmas e epistemes no campo da Antropologia, e nesse processo um dos caminhos retomados foi essa valorização da experiência e da corporeidade, o que nos leva a problematizar o corpo também como fonte de conhecimento, e a necessidade de processos educativos que se dê no corpo e pelo corpo.

Entendo essa necessidade como algo atual e urgente, é preciso dar maior atenção a uma educação do sensível, uma educação do sentimento, que poderíamos até chamar de educação estética, se relacionando com a raiz grega da palavra “*aisthesi*”, que referente a primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado, e dessa forma sentir em uníssono, experimentar coletivamente (DUARTE JUNIOR, 2001).

A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana (DUARTE JUNIOR, 2001, p. 16).

Assim, nos debruçamos na busca de uma ação educacional em que haja um espaço para a atividade real dos participantes, através de uma expressividade pela corporeidade. Corpo

é linguagem, aprisionar o corpo é limitar a livre manifestação, é uma forma de limitar o pensamento, pois, quando instigado, sensibilizado, o trabalho corporal pode ser capaz de construir sujeitos ativos, capazes de resistir e promover transformações sociais significativas para uma nova realidade.

Ao voltamos nosso olhar para a escola como um espaço de intervenção, e da experimentação de diversas linguagens, inclusive a artística, e que para além de um exercício de cidadania, também é uma mostra da própria sociedade, acreditamos que está na arte o caminho para se construir novos processos de educação em que seja possível não apenas decodificar códigos, mas que nos leve a descobrir novas formas inusitadas de sentir e perceber o mundo, desenvolvendo também os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida (DUARTE JUNIOR, 2001). Buscamos, portanto, dar um pequeno passo na jornada de revoluções que a educação a de passar, apresentando nossa contribuição por entre a arte, a história e a educação, construindo um plano de intervenção para o espaço escolar pautado na Memória e na Performance, e pensado como uma experiência sensível.

3. MEU CENTRO É A MARGEM: DO PERCURSO A EXPERIENCIA

Uma vez compreendidos todos os caminhos por onde nossa pesquisa passaria, partimos em busca do local para que fosse realizado nosso experimento, sabíamos que era necessário uma escola de educação formal, e inicialmente tinha-se a intenção de trabalhar com uma turma de ensino médio, em outro momento surgiu o interesse de retornar as escolas de Icoaraci, no entanto, dado o novo envolvimento com os estudos da memória surgiu a necessidade de nos voltarmos a um lugar de pertencimento, que desse prosseguimento ao exercício que construímos durante esta escrita, de passear com os conceitos teóricos por entre a realidade, histórias de vida reais, e assim decidimos escolher uma escola no Guamá, bairro que concentra a maior quantidade de escolas públicas em Belém, com uma média de 19 escolas espalhadas por todo o seu território.

Devido ao interesse em trabalhar com turmas do ensino médio, procuramos inicialmente a EEEM Zacarias de Assunção, no entanto, certo dia, ao passar em frente à minha antiga escola, encontrei a diretora que me reconheceu, e prontamente aceitou que eu adentrasse o espaço, dessa forma, chegamos ao lugar de nossas ações, que é a Escola Estadual de Ensino Fundamental 15 de Outubro, localizada na Avenida José Bonifácio, próximo a feira do Guamá. O 15 de Outubro possui 638 estudantes (segundo dados do Censo Escolar de 2018), e é considerado uma referência dentre as escolas estaduais de ensino fundamental no bairro, de certa forma, devido apresentar um caráter bastante tradicional de ensino, que pode ser

observado na composição de seu uniforme, por exemplo. No entanto, continua exposta a problemas estruturais e de precarização que atingem outras escolas públicas de modo geral.

3.1 O LUGAR DA AÇÃO

Imagem 34: E.E.F 15 de Outubro



Fonte: Redes sociais,2019.

A presença de traços tradicionais na escola, no entanto, resguarda uma grande preocupação com a garantia de uma boa educação, o incentivo para que nós enquanto estudantes sonhássemos com um futuro diferente, e a seu modo, o 15 de outubro defendia que uma educação pública pode e deve sempre ser de qualidade, isto faz com que a escola se preocupe com o uniforme, a garantia de permanência do educando na escola, o uso do livro didático, a existência de projetos entre outros. Ainda assim, podemos considerar a existência de possibilidades diversas para explorar na construção de processos educacionais que favoreçam os sujeitos educandos e ajudem a construir cidadãos ativos e protagonistas de seu momento.

De modo geral, esses traços tradicionais que ainda permeiam as escolas no Brasil, nos apresentam elementos que ocultam processos de mercadorização da educação, e a formatação de sujeitos sociais, para que por um lado possamos ter a educação como um produto, é preciso que o ensino público seja desfavorecido, esses processos também reforçam os traços de uma

sociedade meritocrática, que desconsidera contextos ao destacar quem tem melhores resultados selecionando modelos de amparo para o discurso da força de vontade e dedicação, como o centro do “sucesso na vida”. A realidade, no entanto, sempre se impõem, evidenciando a necessidade, de análises diferenciadas quando tratamos de educação pública.

A muito potencial nas escolas públicas, contudo, o Brasil não apresenta uma articulação potente que conduza esforços compartilhados entre União, estados e municípios para assegurar acesso, permanência, e efetividade aos sistemas educacionais públicos. Enquanto isso não acontece, como educadores, fazemos o que é possível fazer, entre as reivindicações de um ensino de qualidade, e a crença no poder transformador da educação.

Imagem 35: Época do 15.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2009.

A imagem acima retrata a “época do 15” momento em que estudava na escola, a legenda da foto foi escolhida pois representa a forma como nos referimos aos anos estudados lá. Voltar a esse espaço como professora e pesquisadora, teve como primeira impressão que a escola havia diminuído, os corredores que antes pareciam infinitos, pareciam pequenos e apertados, existe a possibilidade de que eu tenha crescido, porém não apenas em estatura, mas enquanto pessoa e visão de mundo, afinal na infância a escola torna-se nosso mundo. Caminhando pelos corredores, observo que certos rituais permanecem, o uniforme, a fila de entrada, alguns professores, a chamada feita por número e não por nome (eu costumava ser o número 04), e a existência de mapeamentos. Ao procurar o professor de artes também descobro que ainda era o mesmo que havia lecionado para a minha turma de 5º a 8º série.

A imagem a seguir retrata a escola nos dias atuais, é possível observar as mudanças no espaço da sala de aula, e também a permanência de seu formato de organização ao longo de um intervalo de 10 anos. Esta foto retrata também a primeira visita à escola, e o primeiro encontro com uma das turmas, com as quais se daria a experiência. A proposta inicial era organizar encontros semanais, construídos em parceria com o professor de artes da instituição e os estudantes ainda em formato de oficina onde estes seriam convidados a participar de vivências pensadas através da performance e memória, para a construção de uma experiência artística.

Imagem 36: Outra época do 15



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Tínhamos como uma ambições de nossa pesquisa nos aproximar do espaço da sala de aula e do ensino de artes na escola, a fim de investigar qual seria o lugar da performance no ensino de artes, porém, ao tentar traçar os primeiros esboços de nosso plano de ação nos deparamos com a seguinte problemática: como investigar a performance dentro do ensino de artes de um lugar onde não se é professor de artes? Como explicado no capítulo anterior, temos uma professora de Educação Física adentrando o campo das artes cênicas, e as experiências em performance, neste sentido, decidimos assumir exatamente esse lugar.

Assim, da mesma forma que o departamento de pesquisa em teatro de Nova Iorque se reformulou para dar conta das novas dinâmicas da contemporaneidade, e buscaram compreender o mundo como performance, reformulamos nossos objetivos, e acatamos a educação como campo de performatividade, não somente entendendo-o como campo no qual a

escola performa a si mesma, mas compreendendo que esta vai mais além, ao ponto que nos ajuda a compreender todos nós, seja na escola ou fora dela, quando “performamos a nós mesmos e ao outro de modo a repetir comportamentos que se tornam rituais de contínua constituição de sujeitos” (ICLE *et al.*, 2017, p. 02). Por isso, consideramos que a performance ao mesmo tempo que pode ser a repetição de comportamentos determinados socialmente, também nos apresenta suporte para romper com o comum. Neste sentido, adotamos como conceito central para este trabalho, a teoria da performance de Schechner explicitado por Villegas, que amplia essas interpretações:

Schechner define a performance como uma categoria abrangente que inclui performances culturais, artísticas e cotidianas. Os estudos da performance se interessam pelo estudo do comportamento em suas diversas e multifacetadas escalas de ritual, jogo, artes e performances na vida comum. Uma nova abordagem ao comportamento, guiada por uma visão interdisciplinar, multicultural, integral e inclusiva (VILLEGAS, 2018, p. 22).

O próximo passo foi definir com a escola e o professor que acompanharia nossas ações, quais eram os nossos limites no espaço da escola. No primeiro dia foi preciso conversar com a direção da escola e explicar as intenções da experiência, e como se dariam as atividades, e assim foram definidos dia, horário e um local específico para se trabalhar com as turmas, e que turmas seriam essas, de modo que foram escolhidas as turmas de 8º ano do turno da tarde, por sugestão do professor de artes e compatibilidade de horários. As primeiras intervenções foram apenas observacionais, para perceber a rotina da escola, e traçar nossos primeiros encaminhamentos, o que aconteceu em setembro de 2019.

Definiu-se também nosso procedimento de coleta de dados, que se deu a partir de diário de bordo, com relatos de experiência, registros de áudio e fotografia, captura de falas dos estudantes que não se deram em entrevistas, mas de forma espontâneas durante as vivências, que viram para texto em forma de memória, além da apresentação dos recursos de apoio que foram utilizados nas atividades e que serão apresentadas posteriormente na forma de catálogo, como produto anexo a esta dissertação. Todos esses elementos serão retomados no procedimento de análise de dados, que se dará pela interlocução entre as discussões dos capítulos anteriores e as proposições trazidas pela experiência vivida.

A construção de nosso catálogo de pesquisa, tem a intenção de ser um material de apoio para outros professores que por ventura desejem experimentar ações semelhantes com seus alunos, e precisem se aprofundar nas etapas de desenvolvimento de nossas atividades.

Desse modo, organizou-se o início do experimento, no entanto, ao chegar na escola no primeiro dia somos surpreendidos com o festival do sorvete, um momento de descontração proporcionado aos alunos pelo dia do estudante e em comemoração ao desempenho no simulado avaliativo realizado pelos estudantes, houve uma premiação para os destaques e a realização de um show de talentos. Pediram para que eu fizesse uma fala para os estudantes enquanto “ex-aluna”, que retornava agora enquanto pessoa formada, foi difícil organizar uma fala naquele momento, ao entender como os jovens estudantes anseiam por uma vaga nas universidades públicas, porque este é praticamente a única forma de cursar uma graduação. Não quis lançar mão dos clichês “tudo depende de vocês”, “o importante é acreditar”, entre outros, sabemos que o processo de vestibular está longe de ser democrático, ele é um grande funil social, e dessa forma direcionei minha fala para a necessidade de ocupar territórios, pois, é importante que a educação superior seja possível para todos.

Imagem 37: o primeiro dia.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

O espaço representado na foto acima também seria o lugar cedido inicialmente pela escola para a realização de nossas ações práticas, contudo, logo depois nos foi informado que não seria mais possível a sua utilização, nos cabendo trabalhar dentro da sala de aula. O que inicialmente se apresentou como um empecilho, na verdade veio a contribuir com nossa experiência, e, assim, assumimos a sala de aula como um lugar a ser convertido em um espaço

de invenção e de criação; em um espaço liminóide. Será a sala de aula o ponto de partida em nossa caminhada em busca de ressignificar as estruturas cristalizadas de uma educação formal.

Dessa forma, ao entender a sala de aula como espaço liminóide, temos a intenção de convocar os estudantes a pensar e agir de forma crítica, e desafiar “os pressupostos históricos e culturais trabalhados nas escolas, em casa, nas instituições religiosas, nos meios de comunicação e em outros espaços nos quais suas identidades e expressões estão em risco” (GAROIAN, 1999, p. 49). É nesse momento que também fica claro o papel da memória em nosso processo, uma vez que nossas ações seriam pautadas na experimentação de um determinado tempo e de um espaço, abraçando a possibilidade de criação de um espaço multirreferencial de sentidos e significações.

3.2 PLANOS DE AULA

A partir disso baseamos a construção de nosso plano de ação na Abordagem Triangular. Desenvolvida por Barbosa (1980), onde nossas vivências passeiam por três fases, a contextualização, a fruição, e, por fim, o fazer artístico, organizadas a partir da pedagogia performativa. Dessa forma, buscamos introduzir experimentações em performance e como performance de forma processual, e não necessariamente final, ou seja, o foco está desmanchado em todas as vivências e interações, o processo assume o protagonismo sobre o resultado final, e são essas relações que nos permitem trabalhar dentro de um espectro multidisciplinar, e por isso poderia estar dentro da aula de artes, literatura, filosofia, e por que não de Educação Física.

A construção da metodologia do professor também foi um ponto importante a ser definido, inicialmente encontramos o conceito de professor do professor artista/performer, em que sua metodologia se faria quase que por um processo de criação, pois o mesmo faz experimentações a todo o momento, testando métodos e escolhendo as melhores maneiras de alcançar os objetivos estabelecidos, professores e estudantes como performers envolvidos em dramas educacionais que direcionam seu trabalho através da intuição criativa, a noção de uma poética educacional centrada na imaginação e nas artes como fundamentais para a educação (PINEAU, 2002).

Em vista disso, o objetivo principal de nossos encontros estaria pautado na construção de novas formas de relação com o mundo, com a escola, com os outros e consigo mesmo. Partimos, então, para a escolha e construção das atividades, e as organizamos de modo que apresentassem diferentes temáticas organizadas, entre temas geradores dos estudos da memória, trabalhando com histórias, recordações, a vida, o cotidiano, tendo como temas: identidade,

subjetividade, corpo, rodas de conversas sobre arte. Dessa forma, nosso plano de ação se organizou de seguinte forma:

Objetivos: o geral é proporcionar vivências e interações por meio da performance e memória. Os específicos são: a) organizar vivências corporais que possibilitem trazer imagens da memória no corpo; b) proporcionar espaços de interlocução e reflexão sobre si e sobre o outro; c) proporcionar experiências individuais e coletivas localizadas na memória e nos lugares de memória; d) explorar a linguagem da performance como um lugar de fala, resistência e pertencimento; e) realizar ações preocupadas com a formação integral do ser humano, para a construção de um sujeito autônomo, crítico e pensante. A partir desses objetivos, conseguimos realizar cinco do dez encontros previstos, descritos no quadro abaixo:

Quadro 1: Organização dos Encontros e suas atividades.

1º ENCONTRO	TEMA: Identidade ATIVIDADE: Dia de apresentação: quem sou eu? E quem é o outro? O que gostamos de fazer? Experiência do zé palito.
2º ENCONTRO	TEMA: arte e performance ATIVIDADE: Roda de conversa: o que eu sei sobre arte? que eu entendo da palavra performance? Experiência da história coletiva.
3º ENCONTRO	TEMA: Corpo ATIVIDADE: Roda de conversa: o que é corpo? Experiência corpo na sala de aula.
4º ENCONTRO	TEMA: Subjetividade ATIVIDADE: Como eu me vejo? Construção de um autorretrato.
5º ENCONTRO	TEMA: A imagem do dia-a-dia ATIVIDADE: Experiência conte com o corpo.
6º ENCONTRO	TEMA: Memórias em fluxo ATIVIDADE: Dinâmica caixa de recordações.
7º ENCONTRO	TEMA: Pertencimento ATIVIDADE: De onde eu venho? E onde eu estou?
8º ENCONTRO	TEMA: História do Guamá ATIVIDADE: Experiência dos Lugares
9º ENCONTRO	TEMA: Autoconhecimento ATIVIDADE: Minha história em ação.
10º ENCONTRO	TEMA: Arte como experiência ATIVIDADE: Memória em performance

Nos três primeiros encontros, o foco está centrado na esfera da comunicação, na qual se investiga as articulações entre performance e coletividade, de modo que organizamos ações pensada para promover o diálogo, e o compartilhamento de saberes sobre si, e sobre o outro, o lugar que estamos ocupando (no caso a escola), e os temas que iremos trabalhar, abrindo margem para conhecer o que os estudantes entendiam por exemplo como arte e performance, sempre culminando com uma experiência prática que tocasse a performance e a memória de forma mais incisiva e prática, culminando em uma ideia de práxis.

Os encontros 4,5 e 6 por sua vez, tinham a intenção de adentrar a esfera crítica de nosso experimento, momento em que se interpretam a arte e a cultura, trabalhando de fato o corpo a partir do eixo corpo político, corpo como cultura, corpo e espaço, buscando ocupar o ambiente escolar de maneira diferenciada, um olhar sobre as possibilidades de reposicionamento dos envolvidos em processos de ensino-criação a partir da constituição do que aqui chamamos de atitude performativa:

Pautada pela ação, pela intervenção no cotidiano, pela busca por espaços de transformação da realidade que encontramos nas escolas. Tal movimento está estreitamente vinculado à compreensão da importância da centralidade do corpo nos processos de ensino-aprendizagem, elemento fundamental para a constituição de propostas de ensino-criação (ICLE *et al.*, 2017, p. 14).

Nesse contexto, a Memória é o caminho por onde transfiguramos Espaços carentes de identidade, como as salas de aula, organizadas para receber sujeitos diversos e verticalizá-los, formata-los, e trazem a marca do abandono e do não pertencimento, a construção do corpo massa. Ao entendermos que a verticalidade dos conhecimentos não dá conta das múltiplas representações sociais existentes, neste sentido reforçamos a necessidade de vivências sensíveis, que tragam o corpo como centro dos processos educacionais e não mais a margem.

Os encontro 7, 8 e 9 buscavam se lançar no estudo da criação artística, e iniciar experiências em performance, trazendo a memória como elemento agenciador desses processos de criação, através de seus mecanismos de produção, percepção e transmissão pelo e no corpo, pois, a memória também funciona como mecanismo social, pautado na coletividade, na representação de grupos, de pensamentos comuns, apresentando dois lados, o individual e o social, na dialética dos mesmos (BEZERRA, 2013).

O décimo encontro tinha a intenção de construir uma performance com os estudantes, deixá-los livres para explorar sua história, sua relação com a escola e os processos de escolarização, sua relação de corpo estudante e corpo sujeito. Teriam eles um momento seu, de livre expressão para criar, de forma que as barreiras entre professor e estudante fossem postas em derrubada, em que finalmente a sala de aula possa se configurar como “[...] uma zona neutra,

de cooperação, aceitação e confiança no intercâmbio de papéis de professor e estudante [que] possibilita o debate de ideias” (GAROIAN, 1999, p. 61).

Dessa forma, no próximo capítulo, apresentamos as discussões acerca de nossas experiências práticas, cujas as etapas acabamos de descrever. Partimos para a análise das possibilidades que encontramos por entre a performance e a memória no campo da educação. Apresentamos nossas vivências, as interações com os alunos, as atividades realizadas e seus desdobramentos, nossas análises sobre os acontecimentos da experiência e o que foi possível construir mesmo com os desafios que surgiram pelo caminho.

4. INTERLOCUÇÕES: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO HUMANA PELA PERFORMANCE E MEMÓRIA.

Como apontado anteriormente dos dez encontros que planejamos executar, no entanto, apenas 5 foram realizados, durante o segundo semestre de 2019, a segunda parte da experiência que seria realizada nos meses de março e abril de 2020 foram impossibilitadas de acontecer, devido o surto de corona vírus, que colocou o mundo em estado de pandemia, com decretos de quarentena e isolamento social, que paralisaram várias áreas da sociedade, inclusive a educação, do ensino básico ao superior.

Para iniciar as discussões deste capítulo, retornamos ao primeiro dia de intervenção na escola, em que nos deparamos com o show de talentos. Quando ele se inicia causa um grande alvoroço, os estudantes gostam e se mostram bem participativos. A primeira menina a se apresentar toca violino, seguida por apresentações de dança de um dos meninos, outra menina faz uma demonstração de embaixadinhas, até que a coordenadora exclama: “agora uma amiga vem fazer uma performance”, a coordenadora se referia a uma apresentação que seria feita de forma improvisada e quem se apresenta são duas meninas que decidiram usar o funk, quase imediatamente interrompido. Com o fim do show de talentos se dá um momento de descontração, e o movimento fluiu, foi uma tarde muito proveitosa, mesmo que não tenha sido possível fazer nada que havia sido planejado.

Imagem 38: Show de talentos



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Nesse primeiro momento, ao nos depararmos com o show de talentos, conseguimos observar que nas instituições escolares ainda entende-se, que as atividades artísticas devem acontecer em tempos e espaços pré-determinados, como entretenimento e lazer, e dessa forma, a arte parece meio deslocada, o que corrobora nossas investigações sobre a relação entre sujeito e escola, corpo e escola, observando como se dá o ensino/aprendizagem de arte nesse contexto, como a experiência artística se coloca no espaço escolar, além das discussões sobre o papel do professor nesses processos.

Seguimos com nossas inquietações uma semana depois, e retornamos nossa intervenção conversando com as turmas sobre as primeiras visitas à escola, e os primeiros contatos que havíamos feito, explicou-se a importância da participação de todos para a realização de nossas vivências, deixando claro que a participação nas atividades não era obrigatória e que nenhuma retaliação seria aplicada a quem não se sentisse a vontade para participar, como desconto de pontuação. Pois, era importante para nossas ações que a participação fosse construída, pela interação, pelo diálogo, para que os sujeitos educandos participassem sem se sentir pressionados.

Desse modo, antes de começar qualquer ação, nos deparamos com o primeiro imprevisto, não seria possível utilizar o espaço pensado para a prática, uma área coberta da escola, tínhamos a intenção de pautar que a sala de aula era apenas um dos espaços que poderiam ser utilizados nas aulas de Arte, no entanto, apesar da importância de ampliar espaços e flexibiliza-los para a realização das práticas artísticas na escola, especialmente quando há um uso mais expressivo do corpo e do gesto, acabamos, no entanto, percebendo que a sala de aula não deveria ser um espaço de limitação, e sim um lugar como muitas possibilidades a serem

exploradas e foi nesse momento que passamos a enxergar a sala de aula como esse espaço performativo de invenção e de criação.

Enquanto reformulávamos a sala de aula, outro problema surgiu entre o horário que havia sido acordado com o professor e o que realmente foi possível. O encontro antes organizado para 1 hora e 30 minutos agora teria apenas 40 minutos, o que nos fez afinar nossos objetivos e encontrar pontos-chaves para focar e trabalhar. Passamos a compreender que cada momento em sala é único, sem possibilidade de reprodução, independente do quanto durasse cada atividade, e se esta havia sido concluída ou não, o importante era observar as interações, os contextos e o nível de engajamento das turmas com nossas propostas de intervenção.

Iniciamos nossa proposta de quebrar o cotidiano da sala de aula, mudando a comumente empregada configuração em fileiras, solicitamos que com muito cuidado se afastassem as carteiras e se abrisse um círculo no interior da sala. As turmas do 8º ano são no segundo andar da escola, e principalmente na primeira turma tudo acabou se tornando uma grande bagunça, entre gritos e os sons das carteiras arrastando. De certa forma, a reação dos alunos a permissão de remexer a ordem da sala, era esperada, pois, representava ações de oposição à padronização seus corpos e gestos dentro dos processos educacionais, essa, obrigatoriedade de permanecer sentado por horas e de preferência em silêncio.

Nesse momento, a coordenadora abre a porta furiosa e pergunta: “o que é que tá acontecendo aqui nessa sala?” e um aluno simplesmente vira para ela imbuído de confiança e exclama: “é arte professora!”. Depois de um riso amarelo para a coordenadora foi necessário explicar o que estávamos fazendo, para assim prosseguir com a atividade, foi preciso reanimar a turma, que recuou em seu entusiasmo para com a atividade após serem advertidos. Desse modo, podemos observar como a performance começa a se construir nos detalhes. Para os alunos, afastar as cadeiras já não era algo comum, era uma ação diferenciada, mas não qualquer ação, como defendida pelos estudantes, já fazíamos arte.

Imagem 39: Estudante de cabeça baixa após a turma ser advertida



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

As restrições físicas impostas pela nossa cultura educacional, em sala de aula, sobre estudantes e professores, provocam marcas que serão sentidas mesmo fora da escola (PINEAU, 2013, p. 42), mesmo enquanto docentes, ao retornar à escola neste outro lugar sentimos as marcas desses processos de escolarização pouco sensíveis. Por isso, reforçamos a escolha da pedagogia performativa como caminho de intervenção nos rituais de escolarização sobre os quais não pensamos, entendendo o corpo como lugar de aprendizagem quando liberto.

Dessa forma, nossa primeira atividade foi a dinâmica de apresentação: “quem sou eu e quem é o outro”, como explicamos anteriormente um de nossos focos iniciais parte da comunicação. A atividade se dividiu em algumas etapas, primeiramente, expliquei que ao jogar uma bolinha de papel aleatoriamente para um dos estudantes este deveria se apresentar, e ao terminar deveria jogar a bolinha para outro colega e assim por diante; imediatamente temos como resposta um nome, dito de maneira tímida por alguns e com entusiasmo por outros. Nome, a primeira forma como nos identificamos, frente a pergunta quem é você?

Continuando nosso processo de apresentação pedi para que eles se apresentassem não apenas com o nome mas que acrescentassem um movimento que os caracterizassem, o pedido gera riso, temos olhares fervilhantes, e agora, pelo corpo quem sou eu? É possível dizer? Podemos considerar que os movimentos realizados pelos estudantes durante a dinâmica, eram capazes de dizer muito sobre quem eles eram, ao realizar um passo de dança, um gesto do dia a dia, um movimento esportivo, nos era apresentados elementos de sua existência, partes de sua realidade, do dia-a-dia.

Na segunda parte da atividade, pedimos para que os estudantes escrevessem em um pedaço de papel o que eles achavam sobre eles mesmos, e novamente vemos atos performativos em situações e lugares não necessariamente marcados como da arte, presentes em certos modos de falar e escrever, permitindo que ali fossem traçadas reflexões sobre si mesmo, a partir deste corpo extra cotidiano que se coloca para análise. A partir desse momento da atividade também conseguimos observar que apesar de haver pontos em comum entre as três turmas a forma como eles se identificam é diferente.

Para melhor organizar as discussões vou referi-las como turma 1, 2 e 3. As descrições feitas pelos sujeitos sobre eles mesmos, acabaram nos apresentando um perfil individual de cada turma, demonstrando que por mais que as salas de aula comumente sejam espaços que não denotam pertencimento, quem a ocupa busca estratégias de afirmação para registrar sua presença naquele lugar, essa “resistência dos estudantes indica que existe uma ruptura nos rituais de ensino” (MCLAREN, 1992, p. 235). O que nos permite observar tanto as marcas produzidas em corpos escolarizados, quanto as estratégias criadas por esses corpos para resistir aos processos de padronização impostos a eles.

Neste sentido, nossa turma 1 é conhecida pelos corredores como a mais bagunceira da escola, a própria turma se descreveu em grande maioria como louca mas feliz, extrovertida e afirmou que é considerada bagunceira porque conversava muito; A turma 3 em grande maioria se descreveu como “chatos” mais legais, as vezes tímidos, mas esforçados e carinhosos, e muitos falaram sobre se acharem bonitões. No entanto, a turma 2 considerada a melhor turma, inclusive pelos colegas das turmas 1 e 3, se representou de forma bastante depreciativa, muitas descrições falam em insuficiência, tristeza, incapacidade, e baixo autoestima, alguns alunos chegaram a se descrever como lixo e alguns relataram sentir vontade de morrer.

Os relatos da turma 2 nos chamaram atenção, principalmente porque trabalhamos com a faixa etária entre 13 e 14 anos. O que nos leva a acreditar que talvez esse treinamento do corpo ao longo da vida escolar, para formar corpos, obedientes, silenciosos e produtivos, faz como que surja uma carga emocional maior sobre os sujeitos educandos que geram mais expectativa de resultados positivos nos estudos, e na perpetuação desse “bom comportamento”, pelos pais e professores. De todo modo, esses relatos nos informam que cada turma cumpre sua rotina, têm suas ações roteirizadas e representam seus papéis, seguindo parâmetros culturalmente legitimados (MASSCHELEIN *et al* 2013, p. 54-55).

Em nossa próxima atividade pedimos que em outro pedaço de papel eles colocassem seus gostos, para depois conversar com os colegas, buscando encontrar semelhanças entre as coisas que gostavam ou não, e que a partir disso, formassem grupos. Sugeri que eles buscassem

conversar com as pessoas mais distantes deles, aquele amigo com quem talvez eles nem interagiram durante o ano. No início alguns alunos tiveram dificuldades para realizar essas interações, alguns também apresentaram certa resistência em sair de sua bolha, mas buscamos conversar individualmente e incentiva-los a buscar o diálogo, explicando a importância disso.

Imagem 40: registro das primeiras interações.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Pela memória compreendemos que” a construção da identidade é um fenômeno que se produz, em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com os outros” (POLLAK, 1992, p 204). Os estudos da performance por sua vez, nos permite explorar as possibilidades da performance restaurar o corpo como um lugar de conhecimento (HAMERA, 2002), e portanto podemos dizer, de saber sensível. Quando as interações começam a fluir, bem como o interesse em descobrir mais sobre o colega, partimos do não intencional à intencionalidade, e por meio desses contatos, imergimos em nossas investigações sobre as articulações entre performance e coletividade.

Ainda não temos aqui uma forma artística de encenação é verdade, mas, uma corporatura, que se coloca como essa forma de se conduzir perante o outro. Uma vez que, a noção de comportamento restaurado designa, um comportamento simbólico e reflexivo, o qual irradia uma pluralidade de significações (SCHECHNER, 1995, p. 206). Neste sentido, os grupos foram se formando, e uma vez completos, passamos para a última etapa de nossa atividade: a construção de um bonequinho “zé palito”.

O “zé palito”, é um conhecido desenho feito a partir de formas simples, basicamente traços, para representar uma pessoa, ele também é um personagem iconico do jogo de palavras

“força”, o interessante aqui, é que a ideia dessa figura é a generalidade, pelo “Zé palito” representamos qualquer pessoa. Neste sentido, nosso objetivo era caracterizar nossos “zés” dando a ele nome, idade, informações sobre de onde vinham, e assim por diante. E foram desenhados em uma folha de papel.

Todos se empolgaram muito com a tarefa, porém na turma 2, uma menina decide não participar mais da experiência, por considerar aquilo besteira, e ao dizer que tinha coisa mais importante para fazer ela começou a resolver um dever de matemática, e mais dois alunos se juntam a ela nessa ação, não há interferência, pois deixamos que as ações sigam de forma livre. Mas aproveitamos para pontuar a prioridade do conhecimento inteligível e racional sobre a sensibilidade, ainda defende-se que a educação deve ser instrumental, é preciso saber ler, escrever e ser bom em matemática, e nada mais. Sobre isto, Pineau (2002) nos diz:

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).

Imagem 41: Zé palito em construção



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Uma vez criados os bonequinhos de cada turma, realizamos a apresentação de suas construções. Logo na turma 1 o primeiro elemento a chamar atenção é que mesmo sobre a orientação para a criação de um “zé palito” os grupos formados principalmente por meninas construiu “Marias palitas”, forma como eles mesmo chamaram. Demarcando, como o trabalho da criatividade, do diálogo, permite posicionamentos e reflexões críticas, através do questionamento das meninas sobre a questão das mulheres, que criticaram a construção apenas de bonequinhos homens.

Assim, temos como traços da turma 1 o gosto por comer e dormir, acessar a internet, jogar on-line (principalmente Free Fire) jogar vídeo game, assistir e dançar k-pop, e assistir jogos de futebol e series, só um dos “zé palitos” tinha como característica brincar na rua, e outro ir para a igreja, todos retratados como adolescentes e moradores do Guamá.

A turma 2, no entanto, as “Marias e Zés” foram retratados como pessoas bem mais velhas, em torno dos 25 anos que estudaram se formaram e hoje aproveitavam a vida em outras cidades, como advogados ou professores, apenas dois eram jovens que ainda estudavam e tinham uma vida normal: acordar, ir para a escola e compartilhar dos mesmos gostos da turma anterior. No momento em que todos estavam apresentando suas criações um dos colegas que havia se retirado da atividade para fazer o dever de matemática perguntou se ainda podia apresentar algo e também deu sua contribuição.

A turma 3 apresentou semelhanças com a turma 1, no entanto, também construiu figuras mais velhas e que moravam em outros lugares, o gosto pela leitura, dança e música também esteve presente. Dois “zés” chamaram bastante atenção nesta turma, pois um em sua descrição apesar de ser jovem e dançarino de hip hop, apresentava envolvimento com drogas o que o levou posteriormente a morte por overdose, e o outro era um gangster, maçom mas também da igreja, uma boa pessoa embora achassem que ele era iluminado.

Esse exercício de colocar identidades em nossos “Zés e Marias palitos” foi outra estratégia adotada para explorar as relações entre memória e identidade, como nos diz Pollak (1992) ao reconstruirmos o passado, o fazemos a partir da imagem que se têm de si, para si e para os outros, pois, quando recordamos, elaboramos uma representação de nós mesmos para aqueles que nos rodeiam. De certa forma, foi isso que os estudantes fizeram, dividiram parte de suas vivências e recordações, bem como projeções para o futuro, que também vem de suas memórias e experiências, compreendendo que somente nome e idade por exemplo não representa totalmente alguém, é necessário que exista histórias e recordações, motivos e

significados, o que por sua vez nos permite compreender que a identidade, não está posta em um pequeno documento verde e numerado, mas em toda a história vivida e cravada na pele.

Para a realização do segundo encontro, tivemos uma grande pausa, com as festividades do Círio de Nazaré praticamente não houve aulas, pois, os encontros deveriam acontecer as segundas-feiras. No único dia do mês em que a escola funcionou na segunda-feira, entretanto, não houve aula devido à queda de energia. Somente após este intervalo de quase um mês fizemos nossa primeira roda de conversa, é importante ressaltar que inicialmente essas rodas de conversa tinham como objetivo ouvir, não era um momento para explicar os conceitos que trazíamos, mas sim permitir que eles os sujeitos, falassem sobre suas percepções e noções a respeito desses conceitos. Ao perguntar sobre o que eles entendiam como arte, queríamos de fato conhecer o que eles tinham para compartilhar.

Desse modo, na turma 1 disseram que arte era pintura, desenho, música, dança, formas, criatividade, e um aluno exclama “o futebol!” Insisto e pergunto: Futebol, porque futebol é arte? E ele rebate porque a bola tem cores professora, pergunto para a turma, o que eles achavam, se concordavam ou não com a colocação do colega, “as jogadas que são bonitas né, chamam de futebol arte”. Questiono sobre a arte ter a ver com algo ser belo ou não, e a discussão se torna intensa alguns dizem que sim, outros que não, até eles chegarem no questionamento sobre o que é o belo, o que é estética, e falando sobre padrões de beleza.

Para tentar não perder o foco da discussão, pergunto em uma pausa nas falas, quem faz arte? E eles responderam em coro “é artista”, volto a indagar, e o que o artista faz? E a resposta foi inesperada, “o artista cria”, disseram, Cria o que? Continuei, “ele cria coisas, obras de arte”, e vocês acham que isso é importante? “Sim!” porque? “Acho que a gente sei lá, mas é importante”, vocês acham que é possível aprender com e pela arte? E depois de um breve silêncio, “acho que sim prof. Lembra que antigamente anotavam as coisas na parede pra ensinar pra outra geração, tem isso né?” diz outra aluna, “ai tia, tudo é arte”.

Na turma 2 a construção da roda de conversa foi um pouco mais difícil, quando perguntei a eles o que era arte, a resposta foi “é uma matéria da escola né, precisa pra passar de ano”, com um pouco de insistência para que eles falassem mais, falaram em desenho, música, exposições, até que alguém diz “arte é cultura”, e porque arte é cultura? Indago, “porque é tipo assim, dançar carimbo é arte né, mas também é cultura”, “também tem gente que faz vaso, aqueles que apareceu no jornal, que é arte do Marajó, tenho uma tia que mora lá”, “arte é coisa de velho!” nossa, porque? “Porque é uma coisa antiga”, quando surgiu a arte? “Acho que sempre existiu”, dá para conhecer nossa história pela arte? “Da sim, a arte conta história”, “Eu não gosto de arte” porque? “Porque arte é perda de tempo”.

Na turma 3 a primeira exclamação que é feita depois da pergunta o que é arte é “wiiiiiiilsoooooon”, pergunto o que era aquilo, “Wilson tia, do Spilber Spilber, ele faz arte” então é isso que é arte pra vocês? “Não, arte é jogar tinta no quadro”, é mesmo? “São tia, não é pra se expressar de várias formas?”, “mas isso ai é aprontar!”, “minha mãe diz que é fazer arte! (Risos)”, “ah então é por isso que falam menino deixa de fazer arte!”, “pra mim arte é ficar linda” é mesmo? Como? “Maquiagem!”, então arte tem a ver com feio e bonito? “Nem sempre!”, “É o diabo que faz gente ver o feio”, Nossa, é mesmo? “Beleza é subjetiva tia, vai de cada um”, “arte é resistência, vi na internet”, “só dos artista da globo”.

As diversas falas expressas pelos sujeitos educandos, relevam que eles conhecem diversas formas de entender e pensar a arte, desde a forma como a defendemos neste trabalho, até o antigo estigma sobre a pouca importância da arte como componente curricular, no entanto, as 3 turmas falaram sobre este passeio da arte por diferentes linguagens artísticas, o que demonstra que eles enxergam as várias possibilidades de ação artística. Desse modo, a segunda parte da roda de conversa caminha pela discussão das diferentes linguagens artísticas e o que eles conheciam sobre cada uma delas, até que pudéssemos chegar a pergunta, “Vocês já ouviram falar em performance?”

Nas três turmas quem se aventurou a falar sobre performance, a descreveu como rendimento, algo que é improvisado, feito na hora, aquilo que os artistas fazem no palco, como a Anitta e assim por diante. Na terceira turma um educando diz “performance é “doidice”, eu vi o caso do homem nu no museu”. Uma vez ouvidas todos os apontamentos sobre performance, expliquei que ela era parte de nossa vivência, e que ela não precisava ser algo ruim, ou complicado como se despir em público, e sim que ela poderia estar em coisas simples, tudo pode ser performance, ou ser estudado como performance.

Para trazer uma melhor compreensão de tudo o que havíamos discutido realizamos a dinâmica da história coletiva, que consistia em o instigador iniciar uma história, que irá passar de um para o outro, e todos deveram continua-la da forma que quiserem. Nosso objetivo aqui era novamente proporcionar uma experiência coletiva, que os introduzisse em atitudes performativas. Se a experiência tivesse sido concluída, cumprindo-se os 10 encontros, teríamos um outro momento para que os estudantes pudessem ler textos, e apreciar vídeos, conhecer o trabalho de artistas performers entre outros recursos que os permitissem chegar a experimentação da performance como linguagem.

Dessa forma, na história coletiva construída pelos estudantes, encontramos diversos recortes da realidade, tudo o que foi dito por eles, poderia ser recuperado como material artístico, quando partíssemos para a construção de performances, mas a experiência sensível se

constrói, e a ação performativa está presente uma vez que a arte promove percepções e sentimentos sobre a realidade vivida, em que essas percepções vão sendo pautadas nas vivências, experiências e reflexões pessoais dos educandos (DUARTE JUNIOR, 2001).

No terceiro encontro tivemos outra roda de conversa, que seguia os mesmos objetivos da anterior, dessa vez queríamos ouvir o que estudantes tinham a dizer sobre o corpo. Nas 3 turmas após perguntar o que era corpo, não houve muitas respostas, existiu muita timidez ao falar sobre o assunto, quase como se não fosse permitido falar de corpo. Para o terceiro encontro, tínhamos a intenção de desenvolver em um segundo momento dinâmicas corporais, que buscassem despertar esse corpo que costuma estar sentado e contido na sala de aula. Como surgiu essa dificuldade em falar sobre o que era corpo, trouxemos essas dinâmicas para o início do encontro como uma forma de contornar as dificuldades de desenvolver a roda de conversa.

E as dinâmicas tiveram uma adesão imediata, talvez seja possível dizer que na verdade, encontramos outra forma de conversar, se verbalmente foi difícil, corporalmente a atividade fluiu e teve adesão de todos os educandos, mesmo na turma 2 que vinha apresentando certa resistência as atividades, a participação nesta ação foi unânime. Desse modo a prática se tornou o ponto principal do encontro, em que discutimos por e pelo corpo. Novamente nossa discussão sobre o saber sensível na educação, se apresenta em nossa experiência como consequência de simples propostas que mexem com o cotidiano escolar, uma vez que o sensível nos coloca diante do mundo como um ser corporal, quando surgem esses espaços de permissão da ação corporal na sala de aula, temos essas reações.

Imagem 42: Conversando com corpo.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Na primeira atividade, a dinâmica do espelho, cada aluno escolheu um parceiro, onde um representava o espelho e o outro o comando. O espelho deveria repetir os gestos e movimentos do comando como: pentear-se, pular, expressar caretas, abaixar, etc. simultaneamente. Depois o espelho passa a ser comando e o comando espelho e assim por diante. No segundo momento, o espelho passa a ser representado pela palma da mão, e ao comando de “acionar reflexo”, um deve assumir o papel de reflexo, tendo que seguir os comandos dados apenas pela palma da mão do outro. Foi proposto que eles fugissem dos movimentos do dia a dia, e buscassem explorar possibilidades, direções, planos e velocidades.

Imagem 43: Dinâmica do espelho



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

O sucesso dessas ações, nos ajudam a reconhecer como as atividades escolares normalmente são mantidas a parte do corpo, assim como também apresentam pouca abertura para experiências pessoais em relação a seus próprios corpos, vemos a manutenção desse caráter dualista explorado no cenário escolar, contudo ao matricularmos uma criança na escola não matriculamos apenas seu intelecto, mas um ser humano por inteiro, integral, desse modo, conseguimos apontar que essa lógica, corrobora com uma educação mercadológica, marcada pelos conhecimentos técnicos, instrumentais, essa exigência pela produção de conhecimento “útil”, que está atrelado a lógica capitalista do mundo do trabalho, sufoca as iniciativas de escolas, professores e estudantes que querem pensar novas possibilidades para o cenário educacional, através de propostas por uma educação do sensível.

Imagem 44: dinâmica do Reflexo



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

A diversão tomou a atividade, o que fez o volta a calma ser trabalhoso, uma vez que a timidez em falar sobre o corpo foi superada, decidimos seguir com a próxima atividade, que também era prática, dessa vez nossa intenção era, explorar possibilidades de ocupar a sala de aula, pedi aos estudantes que imaginassem as mais diferentes formas de andar, falar, agir, de alterar suas fisionomias, entre outras possibilidades de ruptura com a postura que tinham na sala. Uma vez observados as possibilidades de expressão corporal trazidas por eles, propomos algumas possibilidades pedindo que trouxessem ao corpo a imagem que tinham de velho, novo, bebe, pássaro, gato, lenhador, pianista, violinista, cantor, pintor, mamãe, o papai, brincando como a forma que essas figuras ocupariam o presente espaço.

Imagem 45: Explorando a sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Neste momento do encontro nas três turmas não havia mais hesitação, todos se dispunham a viver as propostas corporais, realizar os movimentos e realmente explorar-se, em alguns momentos foi preciso pedir cautela, pois, surgia o desejo de andar por cima das mesas e cadeiras, rolar no chão, não reprimi essas iniciativas, mas o cuidado era necessário. Contudo, essa expansão do “permitido” dentro de nossa prática, nos permite explorar as relações que localizam os sujeitos em “posições particulares ou que disponibilizam locais corporais em convergências específicas de espaço, tempo e poder” (HAMERA, 2002, p.125).

Com o termino da atividade ainda espalhados pela sala, voltei a perguntar a eles o que era corpo? E desta vez obtemos várias respostas corpo “é uma parte de mim”, “faz parte da gente”, “a gente precisa dele né, sem ele a gente não existe”, “é difícil de explicar, mas a gente sente, é físico”, “corpo é cultura”, “é uma arte, feita por Deus”, “corpo é ciência”. O potencial do corpo como forma de conhecer e interagir com o mundo é reconhecido pelos sujeitos educandos, o corpo é fundamental em propostas de educação sensível.

Outro ponto é a reinvenção deste tempo-espaço escolar a partir da subjetividade e da ação dos participantes, “aquilo que a tradição educacional se esmerou em separar reencontra na Performance uma possibilidade infinita de variação e de criação. O corpo aparece não mais como algo a ser docilizado, mas como algo a ser potencializado, colocado no centro da atividade.” (ICLE, 2013, p. 21).

Em nosso quarto encontro, buscamos aprofundar essas relações observadas no encontro anterior e partimos para o trabalho do corpo a partir do eixo corpo político, corpo como cultura, corpo e espaço, assim, iniciamos esta etapa de nossa experiência pela atividade do autorretrato. A intenção era que em um desenho eles expressassem como eles se veem, e eles tinham toda liberdade para se representar como quisessem, devido a faixa etária das turmas, houve receio de que uma atividade de desenho não fosse bem aceita, porem foi outro momento que teve total adesão por parte dos estudantes, que também demonstraram bastante entusiasmo.

Enquanto distribuía-se o material (papel, lápis e canetas) um aluno diz “Égua, finalmente vamo ter uma aula de arte”, esta frase chamou atenção, pergunto porque ele achava isso, e a resposta é “porque a gente não faz arte na aula de arte, essas coisas assim de pintar e desenhar”. Ao observar as aulas de arte realmente percebe-se uma teorização de seus conteúdos, assim como nas aulas de educação física da instituição que são prioritariamente teóricas, novamente é possível ver a valorização da intelectualidade como algo que é dissociado da prática, trazer algo que poderia ser vivido corporalmente, e de forma sensível, é teorizado, como uma forma de agregar mais valor.

Imagem 46: Construção do autorretrato



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Ao pedir que os alunos se representassem via desenho, temos novamente nossa atenção voltada ao ato de desenhar, e não ao produto final, o desenho. Observamos as reflexões deles sobre como se representar, de que forma, jeito ou cor, o que nos traz traços da performance, como esse lugar que abre espaço para o indizível e o imaginado em detrimento do entendido, e promove novas significações, novos esquemas, novas configurações de ser, se expressar e contraexpressar (PEREIRA, 2012). Neste sentido muitos se representaram de maneira inesperada, se colocando como famosos artistas ou atletas, e até outras formas e objetos.

Imagem 47: Atividade um olhar sobre si.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Mais uma vez o que estudamos aqui como Performance, pode ser tomada como uma forma de reapresentação de uma ideia, de sentimentos, de afetos e percepções, que se constroem a partir do momento que a participação dos estudantes em nossas propostas é espontânea, essa participação é comunicação. Esse comportamento restaurado no sentido atribuído por Victor Turner (1975) ao conceito de papel social como uma encenação, pode deduzir que tal noção de performance, tomada como representação de um eu, de uma "identidade" cotidiana, abrange algo que excede os limites de uma mera representação artística (PEREIRA,2012).

O nosso quinto encontro aconteceu num momento bem conturbado do ano letivo, as provas finais se aproximavam e a preocupação com as possíveis recuperações interferiam na dinâmica. Todos estavam bem exaltados com a realização de um trabalho que valeria muitos pontos para a prova final, e o empenho era grande em tentar garantir isto, acompanho as movimentações, e descubro que naquela tarde novamente não aconteceria o encontro, pois a turma estava empenhada em uma ação que aconteceria em uma praça do bairro.

Imagem 48: ação na praça



Fonte: Arquivo pessoal da autora,2019.

A iniciativa do trabalho partiu da direção da escola, que pediu ajuda ao professor de arte, a ideia era limpar e organizar a praça e decora-la para o natal, não consegui observar nenhuma conversa com os alunos sobre o que era o espaço da praça e que deveria ser uma política pública de lazer, mas que estava a muito sem manutenção, mesmo com pequenos movimentos de ocupação. Dessa forma, a intenção dos alunos era clara, fazer tudo direitinho

para garantir seus pontos, e aproveitar aquele dia fora da escola. Outra observação importante é a relação que escola tem com a arte, pois foi solicitado aos alunos que produzissem enfeites para a praça em sua casa, sem que na escola fossem realizados trabalhos práticos de arte nesse sentido. Observamos essas relações em que a experiência prática é dever de casa, e não o foco do processo de ensino aprendizagem.

Imagem 49: enfeites de natal



Fonte: Arquivo pessoal da autora,2019.

Na semana seguinte, conseguimos realizar nosso quinto encontro onde trabalharíamos com a imagem do dia a dia, para isso recolhi por amostra cega vários jornais de diferentes marcas, não olhei as datas e nem as reportagens que haviam neles. Pedi para todos se organizassem em grupos, e coloquei todos os jornais sobre uma mesa na sala, pedi para que eles folheassem todos, e encontrassem uma reportagem que chamasse atenção, e uma vez selecionada a reportagem, pedi para que pensassem em uma forma criativa de expor a reportagem escolhida para o restante da turma.

Imagem 50: folheando os jornais.



Fonte: Arquivo pessoal da autora,2019.

A intenção principal desta atividade, era investigar qual a imagem que as turmas tem do dia a dia dentro e fora da escola, os jornais nos apresentam uma visão generalizada de fatos e informações, que colocamos em confronto com a visão dos estudantes, o que lhes chamaria atenção? Notícias mais próximas da realidade em que eles se encontram, ou aquelas mais distantes e diferentes. A performance opera como uma forma de explicação da vida, por si e em si mesma (TURNER, 1982, p. 13), enquanto eles folheavam os jornais, observamos como se dá essa reduplicação da realidade, como forma de compreensão crítica e especular da mesma.

Imagem 51: ação em grupo



Fonte: Arquivo pessoal da autora,2019.

Muitas foram as perguntas sobre como deveria ser apresentado o trabalho, foi difícil desconstruir a ideia de que a ação precisava ter um padrão específico para ser considerada boa ou ruim, que eles se preocupassem em libertar a criatividade e pensar realmente formas não convencionais de se comunicar, será que a fala era a única forma de explicar qual foi a reportagem escolhida? Não haveriam outras maneiras? Não era o objetivo que se pensasse em modo certo ou errado de realizar a atividade, mas se pensasse simplesmente. Fez-se a mediação de forma a tentar interferir o mínimo possível nas construções, devido a limitação do tempo foi combinado um horário para começarmos os compartilhamentos, contudo muitos pedidos de tempo foram solicitados, a criação e interação estavam fervorosas, mas foi, necessário, encaminhar a próxima parte do encontro.

Os grupos encontraram várias formas diferentes de apresentar para turma o que tinham encontrado nos jornais, e por mais que nas três turmas as matérias tenham coincidido, nenhum grupo apresentou igual ao outro. Aqui, temos como recurso a qualidade lúdica, de jogo e de negociação da própria educação como ato performativo, o "jogo permite uma compreensão cinética e sinestésica das experiências vividas reais e imaginadas" (PINEAU, 2010, p. 100),

Neste sentido, apareceram reportagens sobre o jogo do flamengo, sobre a Black Friday, sobre a morte do apresentador Gugu Liberato, e casos de violência. Um dos grupos apresentou uma cena que um dos integrantes era vendedor de jornal, e queria vender seus exemplares a duas moças, que questionavam porque elas comprariam jornal se tinham Google, e ele tentava convence-las que só no jornal elas encontrariam reportagens originais, sobre o bairro delas, como o caso da mulher que foi assaltada, mas conseguiu enfrentar os bandidos e acabou batendo e prendendo os ladrões. E elas impressionadas com a matéria decidem então comprar o jornal.

Imagem 52: Cena “O vendedor de jornal”.



Fonte: Arquivo pessoal da autora,2019.

Outro exemplo é o do grupo que decide apresentar um jornal ao vivo, que tinha até comentarista do tempo e um responsável pelas redes sociais, o mais interessante nesse grupo foi a interação que teve com o restante da turma que se coloca para registrar a ação dos colegas com o celular, pois estava muito engraçada, enquanto o uso do celular na escola é proibido. Assim, fica à mostra quando se experimenta uma ruptura com os saberes já institucionalizados e, sobretudo, com conhecimentos pensados como processos individuais” (ICLE, 2013, p. 19). Pois a ação performativa aponta para o que está além das margens que demarcam um espaço de representação. (PEREIRA,2012).

Imagem 53: Cena “Tele jornal”



Fonte: Arquivo pessoal da autora,2019.

A imagem acima, retrata o momento em que a interação simplesmente acontece. Temos dessa forma uma ótica sobre a espacialidade cotidiana que nos apresenta, por si mesma, uma paisagem de dramaturgias possíveis, iluminada por improviso e risco: riqueza em conflitos e em intersubjetividades (MACHADO, 2017). Dessa forma, talvez seja possível redimensionar essa visão da escola como um lugar carente de identidade e sem significado ou relação com a realidade do estudante, para repensá-la como um espaço de transformação e invenção, que tem potencial para a produção de alternativas inéditas (ICLE; BONATTO, 2017). Essas experiências demonstram que é preciso repensar práticas, criar registros, e refletir sobre as estratégias adotadas no processo de ensino/aprendizagem em artes.

Quando cedemos aos estudante o protagonismo dentro da sala de aula, eles fazem acontecer, e trazem para nossas ações suas demandas, nesse contexto, ganham espaço temas que, muitas vezes, são marginais ao conjunto de valores e objetivos que regem a organização das instituições de ensino, nos proporcionando reflexões que remetem a esta noção de performance entendida tanto como linguagem quanto como ferramenta de análise da ação humana (ICLE et al,2017). Não esquecendo que temos nossas ações ligadas aos estudos da memória e entendemos que por ela a educação encontra um caminho de engajamento social crítico, movimento que defendemos para a educação, em que possamos construir um lugar passível de relações identitária e históricas.

A sensibilidade presente em nosso corpo é outro ponto que se evidencia, somos fontes de significação, e vamos construindo o mundo dando sentido a ele, de modo que produzir sentidos e significados, não é uma atividade puramente cognitiva, ou intelectual, (DUARTE JUNIOR 2001), é no corpo que se dá esse laço de nossas sensibilidades. Dessa forma, apesar de nosso planejamento inicial não ter se cumprido, o que foi possível fazer, nos trouxe a possibilidade de identificar o panorama repetitivo produzido nas práticas escolares e reorganiza-las, para buscar romper com elas performativamente em nossas ações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso planejamento tínhamos ainda muito para construir com as turma, porém os imprevistos do ano de 2020 nos fizeram parar em nosso quinto encontro, o que talvez não seja necessariamente ruim, dada a infinidade de discussões que cada atividade nos apresenta, talvez se tivéssemos conseguido terminar todas as atividades planejadas para nossa experiência, não teríamos fôlego para analisá-las por completo, de modo que, aquilo que foi possível realizar

contempla nossas investigações, ao mesmo tempo que deixa em aberto outras tantas possibilidades de pesquisa, que podem ser retomadas em um outro momento.

Contudo, o que nossas ações na Escola 15 de outubro nos permitiram observar foi esse movimento da sala de aula como um lugar de saber compartilhado, com potencial para ser o que quiser, ao compreendermos a escola e a sala de aula como espaço liminóide, e a própria educação como um ato performativo que nos permite abrir zonas de interstício para novas formas de compreender o mundo, o outro, e a nós mesmos, que não se limitam ao discurso lógico, racional, mas que evocam o corpo, e a memória.

A educação segue em um processo de revoluções, as práticas de ensino se modificam a cada dia, e por mais que aja interesse na manutenção dos rituais tradicionais da educação escolarizadas, essas rupturas não poderão ser impedidas, pois elas são mais que vontade, são necessárias, são o futuro, para o qual buscamos dar nossa contribuição, apontando que a educação do sensível é um caminho que nos possibilita pensar que os processos de aprendizagem encontram sua raiz na corporeidade, e esse conhecimento incorporado requer novos paradigmas, novas formas de transmitir conhecimento, considerando a corporeidade e as subjetividades no cerne do processo educativo.

É importante ressaltar que não propomos que os conteúdos como matemática e física, por exemplo, sejam extintos ou que essas formas de conhecimento não sejam mais trabalhadas, o que trazemos para nossas discussões é a presença da pedagogia performativa como uma forma de reposicionar professores e estudantes no cotidiano escolar, acreditando que precisamos disso, nesse momento, de experiências, de modo que “a performance convida ao risco, na medida em que não oferece formatos únicos, planos fixos, propostas pré-planejadas” (ICLE *et al.*, 2017, p. 26). Constituindo, dessa maneira, um caminho potente que confronte essa cultura de submissão de corpos no sistema de escolarização, utilizando, também, a memória, a história, a cultura para questionar as afirmações dominantes, construir identidades, agir politicamente.

Defendemos que a educação não deve ser mercadoria, ela deve servir à população, ser gratuita e de qualidade, como foco na formação humana do sujeito integral, e não apenas afinado em códigos sem a capacidade de compreender o mundo fora de pequenas bolhas, ou como apenas instrumento vivo para o mundo do trabalho. Defendemos formas de conhecimento que instaurem espaços de sensibilização e ressignificação do mundo, percebendo a realidade como construção social e contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos inteiros em suas relações com o mundo de modo que:

Quando as situações de ensino-aprendizagem assumem características observadas em proposições performativas e a sala de aula passa a ser compreendida como espaço performativo, regido por um pacto colaborativo entre professores-performers e estudantes-performers, é constituído um laboratório de criação, aberto a experimentações que incluem o revezamento de papéis entre quem aprende e quem ensina; um espaço propício a explorações de diferentes possibilidades de relação de professores e estudantes entre si e com o conhecimento (ICLE *et al.*, 2017, p. 26).

Ou seja, é pela arte que convocamos a repensar essas as práticas, refletir sobre as estratégias escolhidas no processo de ensino/aprendizagem, e explorar todas essas mudanças que se apresentam na contemporaneidade. A análise das vivências realizadas em nossa experiência, enquanto corpo professora traz a potencialidade da performance para a educação, na medida em que ela nos permite “inventar formas renovadas de interação, não apenas entre conhecimentos, saberes, informações; mas também entre sujeitos, papéis, personagens, ideias, espaços, tempos” (ICLE, 2013, p. 21), demarcando o lugar de professora e artista.

Neste sentido, trazemos a performance não como demonstração, produto ou ferramenta do ensino, mas sim como uma proposta de ação “crítica que visa a passagem do “corpo como um meio de aprendizagem” (PINEAU, 2013, p. 51), que torna para nós tanto o produto quanto os processos vividos extremamente relevantes, de modo que, por mais que não tenhamos conseguido realizar um produto artístico experimentando a performance como linguagem, foi a performance que possibilitou nossa experiência.

Os estudos da memória por sua vez, também nos permitiram ampliar nossos olhares sobre as noções de identidade, pertencimento e subjetividade, para além de pensar ações pelo corpo, é preciso pensar que corpo é esse, o que não pode ser desvelado apenas com os signos da história, pois, “uma sociedade que vivesse integralmente sob signo da história não conheceria, afinal, mais do que uma sociedade tradicional, lugares onde ancorar sua memória” (NORA, 1993, p.9). É a presença da memória que torna genuína cada atividade desenvolvida, cada fala, e lembrança construída, que aqui temos como uma forma de manifestar sentimentos e autoafirmação, posições que confrontam os discursos oficiais.

Ao tratarmos do sensível a memória ajuda na compreensão da vida uma vez que, “a memória do grupo tende a assegurar a coerência de um sujeito na apropriação de sua duração: ela gera a perspectiva em que se ordena uma existência e, nesta medida, permite que se mantenha a vida” [...] (ZUMTHOR, 1997, p.14). Foi pela memória que construímos os pilares desta pesquisa, e no seu encontro com a performance desabrocha novas descobertas sobre esse corpo docente, que muito descobriu sobre si mesmo em todo esse processo, da escrita a intervenção na escola, as redes construídas e as experiências trazidas na pele de arte e de vida.

Concluimos este trabalho com muitas inconclusões, dentre múltiplas possibilidades para experimentar, buscando afinar e entender melhor essas novas práticas educativas que brinquem com o singular, o comum, e também o diferente e o próprio, trazendo o que existe de significativo no comum, um princípio de educação autônoma que não responde a tarefa de ajustar os indivíduos aos moldes sociais, mas que ative os sujeitos educandos enquanto seres passíveis de construir seus posicionamentos sobre a sociedade, compreendendo a existência em coletivo. O sensível é capaz de construir novos laços sociais, que partam da empatia, e da responsabilidade para com o outro, para com os caminhos perpassados por quem vem construindo espaços antes de nós, e com respeito aqueles que habitam o presente, participando da construção de um futuro também autônomo, lutamos por uma educação sensível.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Miguel Vale de. **Corpo Presente – treze reflexões antropológicas sobre o corpo.** Portugal, Celta, 1996.
- ALTERNATIVO. Jornal. **A volta Inversa na arvore do esquecimento.** Maranhão, 2010. Disponível em < <https://imirante.com/oestadoma/online/13082010/pdf/a01.pdf> > acesso em 05 de dezembro de 2019.
- ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural.** Campinas: Unicamp, 2011.
- JORNAL DO CAMPUS USP. **A trajetória de Ana Mae e o entusiasmo pela arte- educação.** Disponível em <<http://www.jornaldo campus.uspbr/index.php/2013/04/a-trajetoria-de-ana-mae-e-oentusiasmo-pela-arte-educacao/perfil-atualizada>> Acesso em 09 de dezembro de 2019.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte: anos 1980 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BETTO, Janete Maria. **O Ensino de Arte e a Educação do Sensível.** Paraná, Cadernos PDE, 2014.
- BEZERRA, José Denis de Oliveira. **Memórias Cênicas: Poéticas Teatrais na Cidade de Belém (1957-1990).** Belém: IAP, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **Outline of a Theory of Practice.** Trans. Richard Nice. London: Cambridge University Press. 1977.

- BORGES, Laís Gomes. 2019. “Performance - Victor Turner”. In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <<http://ea.fflch.usp.br/conceito/performance-victor-turner>>
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, v.35, p.1114 – 1125, jul/set, 1971.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases. Lei nº 9.394/96. Brasília,1996.
- CHAGAS, Kadydja Karla Nascimento. **Por uma Educação Sensível: Brincar, Criar e Sentir**. Editora Appris, 2017.
- COHEN, Renato. **Performance como linguagem Criação de um tempo- espaço de experimentação**. Editora Perspectiva. São Paulo 2002.
- COHEN, Renato. **Curriculum e sites correlatos enviados pelo diretor para a pesquisadora Johana Albuquerque**. São Paulo, nov. 1999.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DA ROCHA, Gomes, **Partilha do sensível na comunidade: interseções entre psicologia e teatro** Estudos de Psicologia, vol. 13, núm. 2, agosto, 2008.
- DIAS JR, José do Espírito Santo. **Cultura popular no Guamá: Um estudo sobre o boi bumbá e outras práticas culturais em um bairro da periferia de Belém**. Belém, 2009.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução. MARIA ERMANTINA GALVÃO. Revisão da tradução MONICA STAHEL. Martins Fontes. São Paulo, 2001.
- FRANKL, V. E. (2013) **A presença ignorada de Deus**. Traduzido por Walter O. Schlupp e Helga H. Reinhold. 14ª. ed. rev. – São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 011.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo, 2011
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**, Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1983.
- GAROIAN, Charles. **Performing Pedagogy: toward an Art of Politics**. New York: State University of New York Press, 1999.

- HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1994.
- HAMERA, Judith. **Performance studies: pedagogy, and bodies in/as the classroom**. In: Teaching performance studies. Southern Illinois University:Board of Trustees, 2002.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico.São Paulo. Rio de Janeiro, 2010 (12º recenseamento geral do Brasil).
- ICLE, Gilberto. **Para apresentar a performance a educação**. UAEM. Sistema de Información Científica. Portugal, 2010.
- ICLE, Gilberto. **Da Performance na Educação: perspectivas para a pesquisa e a prática**. In: PEREIRA, M.A. (Org.). *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.
- ICLE, Gilberto e BONATTO, Mônica Torres. **Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers**. Cadernos cedes, 2017.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. São Paulo:Unicamp, 2001.
- LEAL. Mara Lucia. **Memória e(m) performance: material autobiográfico na composição da cena**. UFU. Uberlândia, 2014.
- LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- KILOMBA, Grada. **Quem pode falar?** Tradução livre ,excerto do livro: *Plantation Memories*, 2016. Disponível em <<https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-do-arana/literatura-e-estudos-culturais/anotacoes-de-aula/kilomba-grada-quem-pode-falar-traducao-ivre-de-anne-caroline-quiangala-do-texto-originalmente-publicado-em-ingles-na-pagina-oficial-da-autora-excerto-do-livro-plantation-memories-2016/4403433/view>> acesso em 10 de setembro de 2019.
- MACHADO, Marina Marcondes. **A criança é performer**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Educação e Realidade, 35(2): 115-137, maio/ago, 2010
- MCLAREN, P. **Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. Uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MEIRA, M. R. **Educação estética, arte e cultura do cotidiano**. In: PILLAR, A. D. (Org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: 2003.

MOSTAÇO, Edelcio. **Conceitos operativos nos estudos da performance**. UDESC, Santa Catarina: Sala aberta, Edição nº 12, 2012.

Núcleo de Piratininga de comunicação, Música ‘Another brick in the wall’, de Roger Walters, 2018. Disponível em < <https://nucleopiratininga.org.br/musica-another-brick-in-the-wall-de-roger-walters/>.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História**: a problemática dos lugares, In: *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10. Dezembro, 1993.

PEREIRA, Marcelo. **Performance e educação**: relações, significados e contextos de investigação. Belo Horizonte: Educação em Revista, v.28, n.01, 289-312, 2012.

PHELAN, Peggy. **The Ends of Performance**. Department of Performance Studies at New York University. Tradução livre. NYU Press, 1998.

PINEAU, Elyse. **Critical performative pedagogy**: Fleshing out the politics of liberation education. In: Teaching Performance Studies, Southern Illinois University: Board of Trustees, 41-53, 2002.

PINEAU, Elyse. **Teaching is Performance**: reconceptualizing a problematic metaphor. In: ALEXANDER, B.K.; ANDERSON, G.L.; GALLEGOS, B.P. *Performance Teories in Education: Power, Pedagogy and te the Politics of Identity*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 15-39.

PINEAU. Elyse. **Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia**: uma revisão prospectiva. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 89-113, maio/ago. 2010.

PINEAU. Elyse. **Pedagogia Crítico-Performativa**: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, M.A. (Org.). *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 37-58.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Revista de Estudos Históricos. São Paulo, 1992.

Professora é morta durante assalto no Guamá. Diário online. Belém, 18 de junho de 2015. Disponível em <https://www.diarioonline.com.br/noticias/policia/noticia-334337-professora-e-morta-durante-assalto-no-guama.html> Acesso em: 20 de novembro de 2019.

SCHECHNER, Richard. **O que pode a performance na educação**. Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, Espanha, 2010.

SCHECHNER, R. **Between Theater and Anthropology**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1985.

SCHECHNER, Richard. **Performance theory**. London. Routledge: 2007.

SENADO. Agencia. Lei inclui artes visuais, dança, música e teatro no currículo da educação básica. Brasília, 2016. Disponível em

<<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-musica-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica>> Acesso em 09 de dezembro de 2019.

SURDI; FREIRE; MELLO. **Corpo e saber sensível: pistas para a educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

TAYLOR, Diana. Performance e Patrimônio Cultural Intangível. **Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. Minas Gerais, 2011. Disponível em <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15407>> Acesso em: 20 de novembro de 2019.

TURNER, Victor. **Schism and continuity in an African society**. Manchester: Manchester University Press, 1996 [1957].

VIEIRA, Marcilio de Souza. **As reformas educacionais e o ensino de artes**. Centro Universitário. Rio Grande do Norte, 2011.

VILLEGAS, Estela Vale. **Estudos da performance e educação: pedagogia crítica performativa e o corpo na e como sala-de-aula, reflexões sobre a performance como abordagem para o ensino da arte na escola**. Belo Horizonte, 2018.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.