



Desterritorialidades
do corpo na instituição de ensino:
a fotorperformance como arte/educação

Tarla Roveré
Orientadora: Dr^a Larissa Patron

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - PPGAVi



Dissertação

**DESTERRITORIALIDADES DO CORPO NA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO: A FOTOPERFORMANCE COMO ARTE/EDUCAÇÃO**

Linha de Pesquisa (PPGAV/UFPEL):

Educação em Artes e Processos de Formação Estética

Mestranda:

Tarla Roveré

Professora Orientadora:

Prof^a Dra. Larissa Patron Chaves

PELOTAS - RS

2020

Tarla Roveré

**Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino: a fotoperformance
como arte/educação**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Pelotas, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, linha de pesquisa em Educação em Artes e Processos de Formação Estética, para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Prof^a Dra. Larissa Patron Chaves.

PELOTAS - RS

2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

R873d Roveré, Tarla

Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino :
a fotoperformance como arte/educação / Tarla Roveré ;
Larissa Patron, orientadora. — Pelotas, 2020.

116 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação
em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de
Pelotas, 2020.

1. Corpo. 2. Instituição de ensino. 3. Fotoperformance.
4. Arte propositiva. 5. Formação. I. Patron, Larissa, orient.
II. Título.

CDD : 701

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Data da Defesa: 16/11/2020

Banca examinadora:

Profª Dra. Carmen Anita Hoffmann (UFPEL). Doutora em História. PUCRS, RS.

Prof. Dr. Celso Vitelli (UFRGS). Doutor em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS.

Prof. Dr. José Francisco Baroni Silveira (UFPEL). Pós Doutor em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Portugal.

Profª Dra. Larissa Patron Chaves (UFPEL). Pós Doutora em Ciência Política. Universidade de Évora, Portugal. (orientadora)

PELOTAS - RS

2020

AGRADECIMENTOS

Obrigada à minha orientadora, que por dois anos lutou comigo para que a conclusão desta pesquisa se efetuassem;

Obrigada à minha família e amigos, que foram ombros para os meus desabafos durante este período;

Obrigada ao meu parceiro de vida que esteve do meu lado, sendo afetado juntamente ao eu corpo, a todo momento, por esse processo de formação;

Obrigada a todos os meus professores, responsáveis pela formação do eu corpo, aos meus alunos e colegas por todas as batalhas que lutamos, perdemos e ganhamos em busca de uma educação crítica, democrática e de qualidade para todos. E que, mesmo em tempos difíceis, persistiram com força para a sobrevivência da arte/educação.

Tatla Rorivi

“Lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos, não ser neutro. O educador tem o dever de não ser neutro”.

Paulo Freire.

RESUMO

ROVERÉ, Tarla. **Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino: uma fotoperformance como arte/educação**. 2020. Dissertação (MESTRADO EM ARTES VISUAIS) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Linha de Pesquisa: Educação em Artes e Processos de Formação Estética, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

A presente dissertação busca investigar a construção corporal do sujeito formado pela instituição de ensino, neste caso, o Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, bem como a potência da fotoperformance junto à arte propositiva, para o despertar de um pensamento reflexivo do (futuro) arte educador em relação ao corpo no espaço institucional de educação. A partir da conceitualização de corpo e sua história na sociedade, na arte, na política e na educação, sob referenciais teóricos de Foucault, Le Breton, Deleuze e Guattari, dentre outros, a pesquisa apresenta, sob uma metodologia qualitativa, que se aproxima da cartografia, uma fotoperformance desenvolvida no espaço do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, a qual, dialogada com obras de outras artistas, discursa sobre os afetos entre o corpo e a instituição de ensino, seja em seu espaço físico ou virtual, refletindo sobre o corpo confinado em tempos de pandemia. As imagens tornam-se uma proposta artística nas redes sociais e, a partir de comentários interventivos à obra, analiso de que forma os participantes são afetados pelas imagens, que afetam o si corpo e suas memórias. Esta investigação realiza uma análise reflexiva sobre as políticas educacionais do país e a formação de corpos pensantes, críticos e ativos social e politicamente, na passagem de uma formação individual para uma formação da partilha, trabalhando aqui, mais precisamente, com corpos em formação para uma futura atuação como arte educadores. A pesquisa evidencia uma dualidade de afetos que se estabelecem entre o corpo e a instituição, bem como a pensatividade da imagem no processo de leitura do corpo e do espaço.

Palavras-Chave: corpo; instituição de ensino; fotoperformance; arte propositiva; formação.

ABSTRACT

ROVERÉ, Tarla. **Desterritorialities of the body in the educational institution: a photoperformance as art / education**. 2020. Dissertation (MASTER IN VISUAL ARTS) - Postgraduate Program in Visual Arts, Research Line: Education in Arts and Aesthetic Training Processes, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2020.

This dissertation seeks to investigate the body construction of the subject formed by the educational institution, in this case, the Arts Center of the Federal University of Pelotas, as well as the power of photoperformance with propositional art, to awaken a reflective thought of the (future)) art educator in relation to the body in the institutional space of education. From the conceptualization of the body and its history in society, in art, in politics and in education, under the theoretical frameworks of Foucault, Le Breton, Deleuze and Guattari, among others, the research presents, under a qualitative methodology, which is close to the cartography, a photoperformance developed in the space of the Arts Center of the Federal University of Pelotas, which, in dialogue with works by other artists, discusses the affections between the body and the educational institution, whether in its physical or virtual space, reflecting on the body confined in times of pandemic. The images become an artistic proposal on social networks and, based on interventional comments on the work, I analyze how the participants are affected by the images, which affect the body and its memories. This investigation carries out a reflexive analysis on the educational policies of the country and the formation of thinking bodies, devolution and social and political assets, in the transition from an individual formation to a formation of sharing, working here, more precisely, with bodies in formation for a future performance as art educators. A research shows a duality of affections that is established between the body and the institution, as well as the thoughtfulness of the image in the process of reading the body and space.

Key-words: body; educational institution; photoperformance; purposeful art; formation.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1: FIRMEZA, Yuri. S/t. Fotografia performática.....	23
Fig. 2: DORNER, Willi. Bodies in Urban Spaces. Fotografia performática.....	23
Fig. 3: ROVERÉ, Tarla. A percepção do espaço através do corpo. Fotoperformance, 2016.....	24
Fig. 4: Pintura rupestre encontrada na Argélia (África).....	27
Fig. 5: MÍRON. Discóbulo. Bronze, 455 a. C.....	28
Fig. 6: DA VINCI, Leonardo. Homem Vitruviano. 35x26cm, tinta s/ papel, 1490.....	30
Fig. 7: ANDRY, N. A Ortopedia ou a Arte de Prevenir e Corrigir nas Crianças as Deformidades do Corpo, 1749.....	33
Fig 8: AMARAL, Tarsila do. Operários. 150x205cm, retrato, 1933.....	36
Fig. 9: AMARAL, Tarsila do. Abaporu. 85x72cm, óleo s/ tela, 1928.....	37
Fig.10: DI CAVALCANTI, Emiliano. Mulheres Protestando. Óleo s/ tela, 51 cm x 71 cm, 1941.....	39
Fig.11: PORTINARI, Candido. Criança morta. Óleo s/ tela, 182 x 190 x 3,5 cm, 1944.....	39
Fig. 12: DUCHAMP, Marcel. A Fonte. Ready-made, urinol invertido. Altura 60cm, 1917.....	44
Fig.13: WARHOL, Andy. Latas de sopa Campbell. 50,8x40,6cm, tinta de polímero sintético s/ tela, 1962.....	45
Fig.14: MANZONI, Piero. Merda d'artista. 4,8x6cm, arte conceitual, 1961.....	46
Fig. 15: NAMUTH, Hans. Jackson Pollock pintando. fotografia, 1950.....	47
Fig.16: Marina ao fim da performance "Rhythm 0", Galleria Arte Contemporanea Napoli Campania, 1975. Foto: Reprodução.....	49
Fig.17: CLARK, Lygia. Arquitetura biológica. Proposição, 1968.....	50
Fig.18: OITICICA, Hélio. Os Parangolés. Tecido, 1964.....	51
Fig. 19: KLEIN, Yves. Salto para o vazio, fotomontagem de Harry Shunk a partir de performance de Yves Klein à Rue Gentil-Bernard, Fontenay-aux-Roses, em outubro de 1960.....	52
Fig. 20: LAKE, Suzy. Suzy Lake como Françoise Sullivan. 72 "x 82 1/4", Impressão a jato de tinta de arquivo, 1973-2012.....	53
Fig. 21: LAKE, Suzy. Suzy Lake como Gilles Gheerbrant. 91,4 x 76,2 cm, 4 impressões à base de fibra de prata gelatina, 1973-1975.....	53

Fig. 22: SHERMAN, Cindy. Untitled Film Still #15, fotografia, 1978.....	54
Fig. 23: SHERMAN, Cindy. Sem título (autorretrato com bronzeado de sol). 65,4 x 40 cm, Impressão cromogênica, 2003.....	54
Fig. 24: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018. Imagem: Lucas Galho.....	73
Fig. 25: DIDONATO, Brooke. Blank Slate (Folha em Branco). Fotoperformance, 2017-2019.....	74
Fig. 26: DIDONATO, Brooke. Blank Slate (Folha em Branco). Fotoperformance, 2017-2019.....	74
Fig. 27: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018. Imagem: Lucas Galho.....	75
Fig. 28: KLENYÁNSZKI, Csilla. House/hold. Fotoperformance, 2018.....	76
Fig. 29: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018. Imagem: Lucas Galho.....	77
Fig. 30: KLENYÁNSZKI, Csilla. House/hold. Fotoperformance, 2018.....	77
Fig. 31: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018. Imagem: Lucas Galho.....	78
Fig. 32: DIDONATO, Brooke. As Usual (Como de costume). Fotoperformance, 2016-2019.....	79
Fig. 33: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018. Imagem: Lucas Galho.....	80
Fig. 34: DIDONATO, Brooke. A house is not a home (Uma casa não é um lar). Fotoperformance, 2018.....	80
Fig. 35: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018. Imagem: Lucas Galho.....	81
Fig. 36: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018. Imagem: Lucas Galho.....	82
Fig. 37: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018. Imagem: Lucas Galho.	83
Fig. 38: RIACHO, Coletivo. Estreito. Fotoperformance, 2020.....	83
Fig. 39: RIACHO, Coletivo. Estreito. Fotoperformance, 2020.....	84
Fig. 40: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018. Imagem: Lucas Galho.....	85

Fig. 41: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018. Imagem: Lucas Galho.....	86
Fig. 42: EXPORT, Valie. Body Configurations. Fotoperformance, 1972-78.....	87
Fig. 43: DIDONATO, Brooke. As Usual (Como de costume). Fotoperformance, 2016-2019.....	87
Fig. 44: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018. Imagem: Lucas Galho.....	88
Fig. 45: RIACHO, Coletivo. Estreito. Fotoperformance, 2020.....	89
Fig. 46: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018. Imagem: Lucas Galho.....	90
Fig. 47: EXPORT, Valie. Body Configurations. Fotoperformance, 1972-78.....	91
Fig. 48: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018.....	92
Fig. 49: ROVERÉ, Tarla. Página-obra: afetos da educação no corpo. Página do Facebook, 2020.....	94
Fig. 50: ROVERÉ, Tarla. Página-obra: afetos da educação no corpo. Página do Facebook, 2020.....	95
Fig. 51: ROVERÉ, Tarla. Página-obra: afetos da educação no corpo. Página do Facebook, 2020.....	95
Fig. 52: ROVERE, Tarla. Página-obra: afetos da educação no corpo. Página do Facebook, 2020.....	98
Fig. 53: ROVERE, Tarla. Página-obra: afetos da educação no corpo. Página do Facebook, 2020.....	98
Fig. 54: ROVERÉ, Tarla. Página-obra: afetos da educação no corpo. Página do Facebook, 2020.....	100
Fig. 55: ROVERÉ, Tarla. Página-obra: afetos da educação no corpo. Página do Facebook, 2020.....	100
Fig. 56: ROVERÉ, Tarla. Página-obra: afetos da educação no corpo. Página do Facebook, 2020.....	101
Fig. 57: ROVERÉ, Tarla. Página-obra: afetos da educação no corpo. Página do Facebook, 2020.....	101
Fig. 58: ROVERÉ, Tarla. Página-obra: afetos da educação no corpo. Página do Facebook, 2020.....	103

Fig. 59: ROVERÉ, Tarla. Página-obra: afetos da educação no corpo. Página do Facebook, 2020.....	103
Fig. 60: ROVERÉ, Tarla. Página-obra: afetos da educação no corpo. Página do Facebook, 2020.....	103
Fig. 61: ROVERÉ, Tarla. Página-obra: afetos da educação no corpo. Página do Facebook, 2020.....	103
Fig. 62: ROVERÉ, Tarla. Página-obra: afetos da educação no corpo. Página do Facebook, 2020.....	103

SUMÁRIO

Apresentação.....	14
Capítulo I - A formação do corpo	22
1.1. O corpo na história: Arte, Política, Educação e Sociedade.....	27
1.2. O corpo da/na Arte Contemporânea.....	42
1.3. Políticas educacionais contemporâneas.....	54
1.4. Política, pandemia e educação: Inquietações do aquietamento.....	59
Capítulo II - Imagens propositivas da formação do corpo: explorando recentes e novas corporeidades.....	64
2.1. Conceitos ramificadores de uma arte/educação propositiva.....	65
2.2. A instituição de ensino e o eu corpo: a experiência da fotoperformance.....	70
2.3. Página-obra: afetos da educação no corpo.....	92
2.4. O poder da imagem na leitura do corpo e do espaço.....	104
Considerações transitórias.....	108
Referências Bibliográficas.....	110

APRESENTAÇÃO

Tão misterioso e, ao mesmo tempo, tão potente, o corpo sempre foi o principal alvo do poder, desejo e de interesses. O capitalismo transformou o corpo moderno e contemporâneo, desde pequenos somos ensinados a buscar um objetivo, sermos rápidos e eficientes nos afazeres do cotidiano e, principalmente, sermos úteis na sociedade. Mas o que significa a utilidade do corpo? Por quais processos ele passa na sua formação? De que forma a política, a sociabilidade e a educação implicam na formação do corpo?

Segundo Foucault, “houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder” (FOUCAULT, 1987, p.125). Em diversas instituições, desenvolveu-se a disciplina, que permitia o controle das operações do corpo. A partir daí, cada um se define pelo lugar que ocupa e pela distância que o separa dos outros. Com a Revolução Industrial, instituiu-se o capitalismo e suas relações de poder: quem o detém, exerce seu poder a partir da exploração do trabalho, que reforça o poder de quem já o exerce em troca de meios de sobrevivência para quem necessita. Nestas bases, nasceu o capitalismo e a luta de classes, que, segundo MARX (1998), somente terá um fim, quando o primeiro acabar.

Assim, desenvolve-se uma estrutura arraigada ao corpo no seu processo de formação em sociedade. O corpo é formado por um emaranhado de ações, afetos, experiências e lembranças vividas ao longo da sua existência. Um percurso que se dá, em grande parte, nas instituições de formação educacionais como a escola e a universidade. Elas se relacionam às estruturas de poder, que vão além da consciência sobre si mesmas, mas convergem na construção e constituição de um Estado¹. Possuem um papel muito importante e demasiado poderoso, sobre a esfera corpórea, social e política de um indivíduo e coletivo em formação.

A experiência mais marcante, que originou a escrita desta pesquisa, teve início ainda como estudante de graduação, na realização do Estágio Supervisionado em Educação para o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas, no ano de 2016, em uma turma de oitavo ano da Escola Municipal de Ensino

¹ Aproprio-me aqui, do conceito de Estado por WEBER (1991), o qual defende que para um Estado existir é necessário que um conjunto de pessoas obedeça à autoridade alegada pelos detentores do poder no referido Estado e por outro lado, para que os dominados obedeçam é necessário que os detentores do poder possuam uma autoridade reconhecida como legítima.

Fundamental Jeremias Fróes, na cidade de Pelotas. Ao realizar uma proposta de experimentação do corpo no espaço da escola, pude perceber, através das composições realizadas pelos alunos e dos registros feitos por mim, que a relação corporal que eles tinham para com aqueles espaços ia muito além de um simples espaço vivido em seus cotidianos. Era um espaço que afetava a formação do corpo, assim como poderia ser afetado com aquela experimentação artística.

Através da série de imagens que criamos, percebi que a escola possui um papel significativo na formação do sujeito, por questões que vão desde o espaço esquadrihado por uma arquitetura institucional, até as relações de poder que ali são estabelecidas hierarquicamente no sistema educacional (FOUCAULT, 1987). E, além disso, percebi também que a arte da *fotoperformance*² poderia ter um grande potencial para provocar o pensamento sobre o corpo na instituição de ensino.

Muitas inspirações, professores que nos marcaram, momentos que nunca esqueceremos e que possibilitaram a escolha dos nossos caminhos, bem como algumas situações traumáticas, são provenientes de nossas vivências escolares e universitárias. BRANDÃO (2008), afirma que nossas memórias autobiográficas são compostas de experiências que lembramos e, também, que esquecemos. Pequenas coisas que são reforçadas repetidamente no cotidiano do educando são incorporadas por ele, às vezes inconscientemente, ao longo do percurso escolar, como, por exemplo, a hierarquização, ordenação em fileiras, classificações, muitas vezes a falta de diálogo, o não questionamento e, inclusive, movimentos e posturas do corpo: forma “correta” de sentar, falar, portar, caminhar, etc. Estruturas que estão arraigadas na instituição escolar há muito tempo, retroalimentadas por outras estruturas de poder, como a que vem do Estado, e que também estão presentes no ensino superior. Dessa forma, perpassam novas gerações de educadores, o que implica na necessidade de reflexão sobre elas.

É importante salientar que face a todas as transformações que o atual governo vem impondo às instituições de ensino, marcadas por questões que, muitas vezes, vão de encontro à consciência crítica e à reflexão sobre o processo de formação do sujeito, não é intenção desta investigação fazer uma crítica à existência ou à atuação das instituições de ensino. Esta pesquisa realiza uma análise reflexiva sobre algumas

² Devido a efemeridade da performance, o único jeito de registrá-la era através da fotografia. Com o tempo, algumas performances começaram a ser pensadas diretamente para a objetiva, desenvolvendo-se, portanto, as artes da videoperformance e da fotoperformance (VINHOSA, 2014).

das políticas educacionais brasileiras e a formação de corpos pensantes, críticos e ativos social e politicamente, na passagem de uma formação individual para uma formação da partilha, trabalhando aqui, mais precisamente, com corpos em formação para uma futura atuação como arte educadores.

A partir desta problemática, apresento a importância da *fotoperformance* e da arte propositiva como fontes de reflexões sobre o corpo na instituição de ensino. Uma proposta que possibilite atribuir sentidos à carga de experiências que o sujeito possui (DEWEY, 1959), ou seja, proporcionar uma nova experiência. Segundo BONDÍA (2002, p.21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Assim, através da experiência artística, despertamos pequenas e potentes partes do ser em um processo *rizomático*³ de autodescoberta.

Alguns conceitos balizam essa investigação. FOUCAULT (1987), que problematiza a história do controle sobre o corpo nas instituições, e LE BRETON (2007), que apresenta discussões sobre a *Sociologia do Corpo* e como estamos arraigados a ações e comportamentos estruturados pela história. A partir disso, reflito sobre o contexto social, político e educacional da história e da contemporaneidade, a qual vem sofrendo transformações que desestabilizam a educação pública e de qualidade, somando-se à pandemia mundial de COVID-19 em 2020, que trouxe sérias devastações à humanidade e transformou a vida de todos no planeta, incluindo a educação e o corpo, que passou a estar em confinamento. Tudo isso, ao longo do processo de pesquisa, provocou novos questionamentos, tais como: de que forma se dá a educação durante a pandemia? O que ela faz com o corpo?

SPINOZA (2011), DELEUZE e GUATTARI (1995), falam do conceito de *afeto*, o qual utilizo para designar as ações de contato e intervenção entre o corpo e a instituição de ensino e trago, aqui, a ideia de um professor que não é apenas um transmissor de seu saber, mas sim, alguém que possibilita ao sujeito a construção de seu próprio conhecimento. RANCIÈRE (2012) apresenta os conceitos de *mestre ignorante* e *espectador emancipado*, fazendo uma analogia entre o Teatro e a sala de

³ *Rizoma* trata-se de um conceito de Deleuze e Guattari discutido em *Mil Platôs* (1995) que se refere a um sistema de linhas que se entrecruzam e estabelecem ligações entre si. “O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, s/p).

aula para, então, propor a emancipação do espectador e do aluno, criando relações horizontais entre as partes e sugerindo esta visão propositiva por parte do professor/artista, para que o aluno/espectador possa, a partir da sua bagagem de experiências, construir o seu próprio saber.

Baseio-me, também, nos princípios da arte neoconcreta surgida no Brasil no fim da década de 1950, marcada por Hélio Oiticica (1937-1980) e Lygia Clark (1920-1988), juntamente com diversos outros artistas contemporâneos que participaram do movimento. O Neoconcretismo “abre espaço para o experimental, permitindo o envolvimento entre artista e espectador, sujeitos comprometidos em realizar a existência da obra em sua totalidade” (SILVA, 2006, p. 32). Assim, encontro na arte propositiva e no professor propositivo, uma forma de instigar o pensamento sobre e a partir do corpo na instituição de ensino, a possibilidade de um *olhar de estrangeiro*, do qual nos fala PEIXOTO (1993), sobre si e seu entorno, e a formação do *pensamento reflexivo* proposto por DEWEY (1959).

Trago aqui a educação como arte e a arte como educação, trazendo os princípios de arte/educação de Ana Mae Barbosa (MEMÓRIA RODA VIVA, 1998), RANCIÈRE (2012) e FREIRE (1987). Pois, se tomarmos como premissa que educação é a proposta da autoconstrução de conhecimento, a partir da bagagem de saberes que o sujeito carrega, e pensarmos também que se a arte propositiva é esta que nos faz pensar e agir a partir de uma provocação, de que forma arte e educação não se misturam? Refletindo ainda, sobre o período de extrema vulnerabilidade e sensibilidade que estamos passando, qual a importância da arte na educação durante a pandemia e até mesmo no próprio cotidiano reinventado? Se antes, arte e educação andavam de mãos dadas, agora, são uma potência una.

Proponho então, primeiramente, a retomada de memórias oriundas do espaço institucional de ensino, boas ou ruins, o que marcou o corpo, o que ficou, o que lembramos e o que esquecemos. BRANDÃO (2008), em *Labirintos da Memória*, diz que cada memória é única e constitui a nossa identidade, portanto, esta proposta trata-se de um mergulho em si, e consiste no entendimento da sua própria construção, para então, podermos *desterritorializar* o corpo.

Os conceitos de *território* de DELEUZE e GUATTARI (2010) foram pegos emprestados da geografia para descrever uma ação de mobilidade de estado, sentimento, zona de conforto, etc. Um corpo é territorializado em um lugar, seja este físico, político, social ou cognitivo, e com a ação de um corpo e/ou força externa, ele

pode se desterritorializar, ou seja, sair daquele território. Porém, vem a pergunta: para onde vamos? Ocorre, então, o processo de reterritorialização, ou seja, a criação e a construção de um novo território.

Esta pesquisa torna-se relevante para o campo da arte/educação porque propõe uma reflexão ligada à experiência, que resulta em novos olhares em relação aos afetos entre o corpo e a instituição de ensino, proporcionando um pensamento crítico, reflexivo e uma percepção mais ampla sobre si, os outros e o espaço educacional. Trato aqui, principalmente, do corpo arte educador em formação, em reflexão a outros corpos, que o mesmo forma ou formará.

Mas por que é importante discutir o corpo na formação de professores? A justificativa desta investigação ganha força na medida em que considero que a aprendizagem acontece de corpo a corpo. É preciso que haja uma reflexão no período de formação do arte educador em relação ao *eu corpo* nos espaços de ensino percorridos por ele, para que, assim, consiga adquirir uma consciência do que é preciso fazer ou mudar tendo como referência as suas próprias vivências, para a formação de outros sujeitos.

São muitas as investigações nos campos da arte e da educação que analisam as relações do corpo arte educador propositor com a sua formação. ZECHINATO e CASTRO (2015) colocam o artista educador como propositor de processos: “O corpo do artista educador e suas memórias propõe ao corpo do público e as memórias dele até formar outro corpo coletivo. Assim, constitui uma rede de características em gestos, olhares, velocidades” (ZECHINATO E CASTRO, 2015, p.673). Percebo aqui uma ligação com o conceito de rizoma em outros estudos.

ANGELO (2013) apresenta o conceito de corpo social em LE BRETON (2007), assim como nesta pesquisa, mas propondo uma formação continuada para arte educadores desenvolverem a consciência e preocupação com o corpo do aluno, bem como EHRENBURG e AYOUB (2020) também o fizeram.

Aproximo-me também da pesquisa de BARRETO (2017), quando, a partir de uma perspectiva estética marxista da arte sob o conceito do materialismo histórico e dialético, sugere que:

O educador também necessita educar-se, é parte da sociedade alienada como qualquer outra pessoa. Sua atividade, consistindo em uma conceituação mais ou menos adequada sobre um processo real, não é uma atividade “não alienada”, em virtude do fato de estar ele, a seu modo consciente da alienação. Na medida em que é parte da alienação, também ele tem necessidade de ser educado. (BARRETO, 2017, p. 9)

Portanto, o arte educador, apesar de poder estar consciente sobre a sua alienação⁴ advinda do sistema capitalista, precisa estar em um constante processo de educação, esta que pode vir através de diversos meios, como uma formação continuada, um processo, um contato ou uma proposta artística.

Utilizo-me da imagem propositiva para uma retomada de memórias autobiográficas, provocando a reflexão sobre o trabalho do arte educador acerca da importância dos afetos ao corpo na educação. Ou seja, através da imagem, proponho um pensamento reflexivo e agente de uma consciência crítica sobre o corpo na instituição de ensino. A arte propositiva possibilita a construção do próprio saber através da experiência e da reflexão que ela proporciona. Nesta pesquisa, estabeleço conexões entre a arte propositiva, a imagem e a educação, propondo reflexões e ações a partir delas.

Tendo em vista o recente panorama político, social e educacional brasileiro, o qual mexe diretamente com o corpo do sujeito, sinto-me, no papel de artista, pesquisadora e arte educadora, extremamente provocada, percebendo o corpo como uma construção histórica, política e social de seu tempo. Apesar de o panorama contemporâneo exigir o debate sobre o corpo na instituição de ensino, este precisa ser sempre abordado, pensado e discutido na educação, pois é ali que ele se desenvolve e se constrói para atuar e viver em sociedade e, no caso da formação de arte educadores, para a formação de outros corpos e sujeitos que venham por atuar futuramente nesta sociedade. Diante disso, é questão principal dessa pesquisa compreender de que forma se dá a construção do corpo e como a *fotoperformance* ligada à proposição pode instigar o (futuro) arte educador aos questionamentos políticos e sociais sobre o mesmo.

Trago como objetivo geral desta pesquisa investigar de que forma se dá a construção corporal do sujeito formado pela instituição de ensino, neste caso, o Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, bem como, qual a potência da *fotoperformance* junto à arte propositiva para o despertar de um pensamento reflexivo do (futuro) arte educador em relação ao corpo no espaço institucional de educação.

⁴ Esta ideia tem sua raiz no conceito marxista de alienação: Segundo Barros (2011), “a alienação produzida no mundo do trabalho era o ventre materno de todas as alienações – a raiz do “estranhamento” que lançava no sofrimento e na inconsciência o homem comum do mundo moderno.” “Marx ocupava-se essencialmente do problema da alienação humana nas suas diversas formas (inclusive no trabalho, mas também na religião, na política, nas próprias relações ecológicas do homem com a natureza)” (s/p.)

Dentre os objetivos específicos deste estudo estão: compreender a formação do corpo no percurso educacional, sua história e presença legislativa na educação; estudar os conceitos de *fotoperformance*, arte propositiva, rizoma e afeto, e suas relações com o corpo na arte/educação e, por fim, compreender de que forma a pandemia de COVID-19 tem afetado o corpo em formação.

A pesquisa utiliza uma metodologia qualitativa, com aproximações na cartografia:

A cartografia é um método formulado por G. Deleuze e F. Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. [...] sua construção caso a caso não impede que se procure estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo (KASTRUP, 2007, p.15).

Portanto, as estratégias da pesquisa de campo desta dissertação visam a análise de um processo de produção artística em *fotoperformance*, ao mesmo tempo em que trago uma discussão histórica, política e social contextualizando o assunto, e tornando a análise coletiva.

Devido à imprevisibilidade dos fatos ocorridos neste período de realização da pesquisa, advindos da devastadora pandemia de COVID-19 que se instaurou em 2020 e se prolongou por todo o ano, as estratégias metodológicas deste estudo precisaram sofrer diversas transformações e adequações ao longo do processo de pesquisa, assim como toda a vida da população mundial em seus diversos aspectos.

O processo de pesquisa começou a partir de um mapeamento de conceitos e autores que abordam o corpo na história, na arte, na educação e na instituição, assim como as políticas educacionais brasileiras e seus afetos ao corpo. A partir do estudo teórico que se seguiu contínuo, realizei uma experiência em *fotoperformance* no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, explorando partes do espaço espontaneamente e estabelecendo uma relação corporal com o lugar, o qual foi meu espaço de formação em arte/educação desde o ano de 2013, ao ingressar na graduação.

A ideia inicial era de realizar uma exposição propositiva interativa ocupando todo o espaço do prédio percorrido por mim. Porém, uma nova realidade veio ao encontro da educação e ao próprio espaço de ensino, que foi realocado às redes e plataformas virtuais de educação. Portanto, devido à pandemia e seu necessário confinamento do corpo, utilizei-me das redes sociais, agora uma das principais alternativas de ensino, para realizar uma exposição virtual das imagens.

Criei uma página virtual com o título: *Página-obra: afetos da educação no corpo*, onde postei, aos poucos, as imagens da *fotoperformance*, uma a uma, acompanhadas de questões provocativas acerca do tema e das imagens, propondo a (futuros) arte educadores um mergulho nas memórias educacionais que lhes formaram e lhes formam, através de uma análise sensível e pictórica das imagens e sua potência na reflexão sobre o corpo na instituição de ensino. A partir desta experiência, coletei ideias e comentários variados acerca das imagens, que foram relevantes para as análises.

Esta dissertação está dividida em duas partes. No primeiro capítulo, começo apresentando a experiência que gerou a pesquisa e, a seguir, uma breve história do corpo na arte, na educação e na sociedade, chegando até a arte contemporânea e o nascimento da *fotoperformance*, assim como os princípios da arte propositiva e alguns artistas que utilizam a *fotoperformance* em seu trabalho. Finalizando o primeiro capítulo, abordo o panorama político-educacional atual no Brasil, bem como a situação atual de pandemia, o corpo em confinamento e a educação que resulta deste processo de adequação. Já no segundo capítulo, começo abordando alguns conceitos que embasam a ideia de uma arte/educação propositiva para o corpo e, logo, apresento a *fotoperformance* que realizei, juntamente com o trabalho de artistas que conversam com a minha produção, bem como a experiência de desenvolvimento da página e a análise de todas as imagens, conversando paralelamente com os conceitos de arte política e imagem intolerável e pensativa de RANCIÈRE (2012).

Antes de adentrarmos a leitura, é importante salientar que esta investigação parte de um processo longo no trabalho de atuação e pesquisa em arte-educação e transcreve principalmente a formação do *eu corpo* no espaço institucional de ensino. Cada etapa realizada foi uma camada desvendada sobre mim mesma e minha relação como mundo, o que me instigou cada vez mais a este processo de pesquisa, a querer ler e escutar os demais corpos arte educadores, afetar e ser afetada por eles e pelas experiências realizadas, fazer de uma pesquisa sobre formação, um novo processo de formação, esta, artística, crítica e questionadora.

Capítulo I

A FORMAÇÃO DO CORPO

Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem eles são, para que possam construir mais sabiamente o futuro.

Paulo Freire.

Como ponto inicial para esta discussão, apresentarei a experiência que me despertou até aqui e me provocou todas as questões, teorias e embates que compõem esta pesquisa. Esta experiência foi realizada durante meu estágio no curso de Artes Visuais Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, em 2016, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jeremias Fróes, cidade de Pelotas, em uma turma de oitavo ano.

Na grade curricular proposta pela escola eu deveria trabalhar Arquitetura e Patrimônio. Assim, desenvolvi um Projeto de Ensino que visou um maior envolvimento do corpo nas atividades, experimentações dos espaços, como estes são pensados para o corpo, percepção sobre as diferenças arquitetônicas como resultado das transformações humanas e as sensações que um espaço pode transmitir e de como ele escreve sobre o corpo⁵.

Em uma das aulas fiz uma provocação apresentando algumas imagens dos artistas Yuri Firmeza (1982), o qual aborda a relação do corpo viajante com o lugar e Willi Dorner (1959), que estabelece conexões entre o corpo e o espaço da cidade através de experimentações e medições da anatomia na arquitetura urbana. Os mesmos utilizam a performance, a *fotoperformance* e a *videoperformance* na construção de suas poéticas, como podemos observar em suas obras (Fig. 1 e 2):

⁵ Este Projeto de Ensino também foi relatado em meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado Corpografias: O corpo como um livro feito de passos; Uma carta escrita pelos espaços (2017), orientado pela Prof^a Dr^a Helene Sacco.

Fig. 1: FIRMEZA, Yuri. S/t. Fotografia performática.



Fonte: <http://www.premiopia.com/pag/artistas/yuri-firmeza>. Acesso em 10/06/2016.

Fig.2: DORNER, Willi. Bodies in Urban Spaces. Fotografia performática.



Fonte: <http://moscow.bordr.org/bodies-in-urban-space>. Acesso em 10/06/2016.

A partir daí, fomos experimentar os espaços da escola. Pensar aquele lugar como parte deles e de sua formação, como eles sentiam aquele espaço e como lhes afetava. Propus, a partir desse pensamento, que ocupassem e preenchessem aquele

lugar, que o experimentassem de maneiras diferentes e inusitadas como não costumavam fazer em suas rotinas. O resultado pode ser visto nos seguintes registros:

Fig. 3: ROVERÉ, Tarla. A percepção do espaço através do corpo. Fotoperformance, 2016.



Fonte: Acervo Pessoal.

Houve certa resistência por parte dos alunos em iniciar a atividade, mas, com certa insistência, eles deram início ao processo. Saímos para o pátio e, por conta própria, começaram a experimentar os espaços e móveis do lugar. No fim da atividade, subiram nos muros e foram repreendidos por uma professora que observava da janela da sala dos professores. Neste momento questionei-me: “Quais são os limites de um corpo em formação?” “Quais os limites que nós professores devemos colocar, sem que o educando reprima seu corpo?” “Esses limites se perpetuam nos corpos como marcas que não conseguimos apagar?” “De que forma devemos tratar e abordar este corpo na instituição de ensino?” “Quais fatores influenciam no estabelecimento dos limites do corpo?”

Percebi, nesta experiência, através das composições visuais criadas por eles e registradas por mim, o quanto o espaço da instituição de ensino afeta o sujeito e como estes afetos refletem no corpo, ou melhor, em como o corpo expressa estes afetos advindos das relações sociais e de poder que se estabelecem dentro desse espaço. É a partir desta reflexão que eu suscito as discussões para esta investigação.

Entretanto, antes de discutirmos sobre o corpo na instituição, precisamos atentar para a questão da simbologia, da construção e da história do corpo. Esta pode ser considerada como a história do ser humano, da civilização, da vida social, pois cada sociedade e cultura agem sobre e pelo corpo ao fazer história, criando padrões e estereótipos. Ao longo do tempo, esses modelos produziram a história corporal, funcionando como mecanismos codificadores de sentido e produtores da história corporal (ROSÁRIO, 2006 *apud* BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011). Merleau-Ponty já dizia que o corpo é o “pivô do mundo”:

se é verdade que tenho consciência de meu corpo através do mundo, que ele é, no centro do mundo, o termo não percebido para o qual todos os objetos voltam a sua face, é verdade pela mesma razão que meu corpo é o pivô do mundo: sei que os objetos têm várias faces porque eu poderia fazer a volta em torno deles, e neste sentido tenho consciência do mundo por meio de meu corpo. (MERLEAU-PONTY 1999, p.122)

O corpo é, então, a forma de sentir e conhecer o mundo, cada coisa adquire seu significado por cada corpo em particular, ou seja, a simbologia das coisas se dá no corpo individual e, pela sociabilidade dele, dão-se as simbologias coletivas em sociedade. Conhecemos uma pessoa diferentemente do que outra conhece, criamos concepções variadas de tal acontecimento, momento, experiência, pois somos corpos distintos, e cada experiência que vivenciamos, atribui-se às particularidades de cada sujeito, cada corpo. Particularidades estas, que significam cada traço, marcas, vivências e memórias que formam e constroem o sujeito. Porém, apesar de todos sermos indivíduos diferenciados por suas particularidades, somos igualados na sociedade e incorporamos características e trejeitos da vida social.

É importante analisarmos o corpo a partir da sua formação nas instituições de ensino, pois é ali que a criança começa a praticar sua vida social, a conhecer e conviver com sujeitos diferentes de si que não a sua família, pessoas com quem ela pode se identificar, ou não. Inclusive, a socialização do corpo é, de acordo com Le Breton (2007), o principal fator da sua construção. Em *A sociologia do corpo*, ele apresenta uma perspectiva de formação do mesmo através de um viés sociológico. Segundo ele, “o corpo existe na totalidade dos elementos que o compõem graças ao

efeito conjugado da educação recebida e das identificações que levaram o ator a assimilar os comportamentos de seu círculo social” (p. 09).

Qualquer que seja o lugar e a época do nascimento e as condições sociais dos pais, a criança está predisposta inicialmente a interiorizar e a reproduzir os traços físicos particulares de qualquer sociedade humana. [...] Ao nascer, a criança é constituída pela soma infinita de disposições antropológicas que só a imersão no campo simbólico, isto é, a relação com os outros, poderá permitir o desenvolvimento. (LE BRETON, 2007, p. 8)

Portanto, Le Breton apresenta o corpo como este vivente suscetível a uma dada estrutura social, ao corpo da sociedade na qual ele nasce, cresce e se desenvolve através do campo simbólico vivenciado por ele nas instituições de ensino e durante toda a vida, começando desde criança em suas primeiras questões, descobertas e experiências. Porém, a aprendizagem das modalidades corporais não se limita à infância. Ela continua por toda a vida, pois “se a ordem social se infiltra pela extensão viva das ações do homem para assumir força de lei, esse processo nunca está completamente acabado” (Ibid. p. 09). A vida social e as mudanças que ela sofre e proporciona acontecem durante toda existência do sujeito. Os contextos sociais e políticos e os círculos de convivência mudam a cada período e, por isso, desde a infância até a ancianidade estamos em constante transformação física e cognitiva.

A partir dessa ideia, podemos constatar então que o comportamento dos alunos durante a atividade, desde a resistência a iniciar, até suas tentativas de subirem os muros da escola, é produto de suas vivências, mas também, de uma grande história do corpo, que advém muito antes dos seus nascimentos. Para eles, foi estranho que um professor lhes pedisse que fizessem arte com o corpo, pois eles não estavam acostumados a tal coisa e tiveram receio ao fazê-lo. Entretanto, ao perceberem a oportunidade de fazer o que lhes sempre foi criticado, como sentar com os pés para cima, se colocar embaixo de uma mesa, sentar na escada (ainda mais de forma atravessada) e subir nas muretas e muros mais altos da escola, notaram que poderiam ter autonomia naquele momento em que, por alguns instantes, experimentaríamos o que o corpo podia na escola. Tudo isso por influência de apenas algumas imagens e uma breve conversa, uma proposta artística.

A arte e suas transformações ao longo do tempo sempre foram, comumente, um reflexo do contexto histórico, político e social humano, pois ela parte diretamente do sujeito, da sua consciência e subjetividade. Assim, para termos uma leitura das mudanças e diversidades de perspectivas e concepções acerca do corpo na história, e talvez compreender a construção corporal que o sujeito da pré-história experienciou

até chegar aos corpos que pudemos visualizar nas imagens acima, precisamos primeiramente analisar a história da arte em seus contextos sócio-políticos, juntamente com a história da educação em que estes corpos se formavam.

1.1. O corpo na história: Arte, Política, Educação e Sociedade

Na pré-história, compondo a arte rupestre, é quando surgem as primeiras inscrições da representação do corpo de que temos conhecimento. Postas em suas atividades cotidianas, podemos observar que, desde o princípio da humanidade, o corpo é percebido e representado (Fig.4). Já na Grécia Antiga, o corpo é a representação de um ideal de beleza divino como vemos na obra “Discóbulo” de Míron (Fig.5): “a imagem idealizada corresponderia ao conceito de cidadão, que deveria tentar realizá-la, modelando e produzindo o seu corpo a partir de exercícios e meditações. O corpo era visto como elemento de glorificação e de interesse do Estado” (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011, p. 25).

Fig. 4: Pintura rupestre encontrada na Argélia (África).



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/arte-rupestre/>. Acesso em: 03/08/2019.

Fig. 5: MÍRON. Discóbulo. Bronze, 455 a. C.



Fonte: <https://www.imagexia.com/discobolo-miron>. Acesso em: 03/08/2019.

Com o cristianismo, o corpo pelo prazer torna-se um pecado. Por outro lado, é glorificado, nomeadamente através do corpo sofredor de Cristo. Lidar bem com a dor do corpo seria mais importante do que saber lidar com os prazeres (TUCHERMAN, 2004). O cristianismo dominou durante a Idade Média e a união da Igreja com o poder político trouxe uma maior rigidez para os valores morais e uma nova percepção de corpo, tornando-se clara a concepção da separação entre corpo e alma, sendo o primeiro a prisão da segunda, que precisa ser purificado através da punição (ROSÁRIO, 2006 apud BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011). Outra característica era a queima de mulheres na fogueira, acusadas de bruxaria. Tal “ação” era associada à dominação demoníaca do corpo e da alma através da sexualidade ligada ao feminino.

De facto, os processos inquisicionais sobre acusações de bruxaria enfocavam, principalmente, os corpos das bruxas: elas eram despidas, os cabelos e pêlos eram rapados e todo o corpo era examinado à procura de um sinal que as pudesse comprometer. (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011, p. 27)

Mostra-se, assim, um controle rigoroso do corpo pela Igreja, restringindo seus prazeres e endeusando o sofrimento em prol da bênção divina, bem como a

condenação feminina, sempre colocada como a mordedora do fruto proibido, a propulsora da luxúria e da libidinagem advindas do diabo.

No Brasil, acontecia o processo de colonização por Portugal e instituíram-se as missões, criadas pelos jesuítas, padres que formavam a ordem da Companhia de Jesus, fundada por Inácio Loyola em 1534:

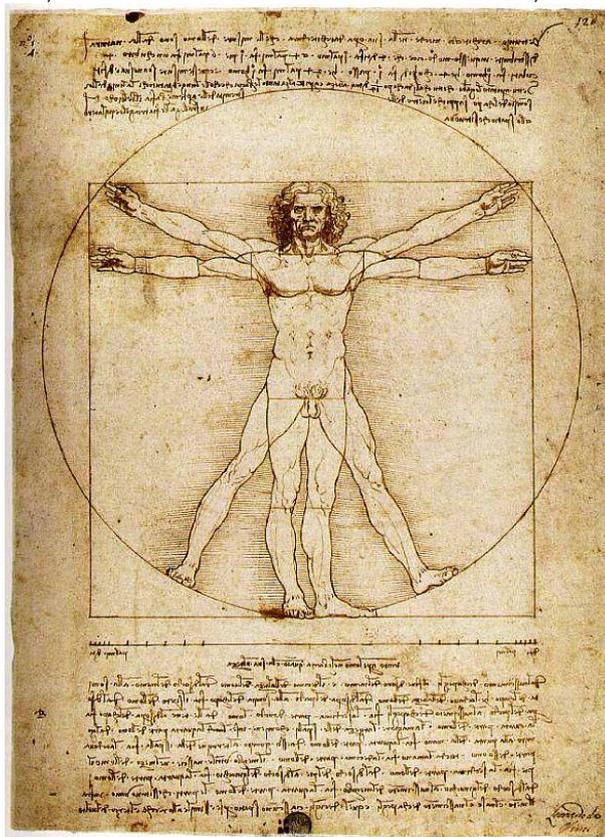
Os jesuítas tornaram-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, principalmente, em função de seu princípio fundamental a busca da perfeição humana. Tinha como objetivo sustar o grande avanço protestante da época e, para isso, utilizou-se de duas estratégias: a educação dos homens e as dos indígenas; e a ação missionária, por meio da qual procuraram converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas (QUEIROZ; MOITA, 2007, p.3).

Assim, instituiu-se a educação cristã no país e a tentativa de introjetar sua concepção corporal no povo indígena, além de todos seus ideais baseados no divino. Era um rompimento bruto e forçado sobre o corpo indígena e tudo aquilo que ele abarcava: sua cultura, crenças e conhecimentos foram deixados de lado num primeiro processo de aculturação. Sabemos que as trocas culturais ocorreram ao longo da história desse período, porém, nesses processos de negociação, a dominação foi o fator maior para a manutenção do poder.

Na era moderna as coisas mudam: passa-se do teocentrismo ao antropocentrismo. O avanço técnico e científico no Renascimento⁶ faz do corpo um objeto de estudos. Temos, agora, um corpo investigado, descrito e analisado, o corpo anatômico e biomecânico (GAYA, 2005), marcado pelo célebre renascentista Leonardo da Vinci (1452-1519), seus desenhos, pinturas e estudos da anatomia, como podemos observar em “Homem Vitruviano” (Fig. 06).

⁶ O Renascimento foi um movimento intelectual e cultural que iniciou na Itália, por volta do século XIV, [...] recebeu esse nome porque seus integrantes buscavam no reavivamento da cultura da Antiguidade Clássica greco-romana os ideais para sua época [...]. Quando entraram em contato com o racionalismo grego, os renascentistas romperam com a visão de mundo religiosa e supersticiosa da Idade Média. Assim, a principal característica do movimento renascentista foi sua busca por compreender a humanidade como um todo. Essa preocupação orientou o desenvolvimento das ciências, da política, das artes e até da religião, que passaram a colocar o ser humano no centro de suas pesquisas [...] Quanto à arte, o renascimento teve por características principais: o desenvolvimento das técnicas de perspectiva e profundidade; o impressionante realismo das obras e; a ampliação das técnicas de sombreamento com luz e sombra. (FABER, [2000?], s/p)

Fig. 6: DA VINCI, Leonardo. Homem Vitruviano. 35x26cm, tinta s/ papel, 1490.



Fonte: <https://www.desenhoonline.com/site/o-que-e-o-homem-vitruviano/>. Acesso em: 11/08/2019.

O desejo de um corpo sadio dominava o indivíduo: a prática física domava a vontade, contribuindo para tornar o praticante subserviente ao Estado (PELEGRINI, 2006). O dualismo entre corpo e alma norteava a concepção corporal do período, demonstrando a influência da antiguidade clássica. Instaura-se, também, a filosofia de René Descartes (1596-1650), um dos principais nomes do Iluminismo, o qual acreditava na separação entre corpo e mente: a mente pertencia ao mundo das ideias e o corpo, ao mundo material, estando ele, sempre a serviço da razão: “Penso, logo, existo!”⁷

Mas como ocorreram estas transformações? As ideias iluministas dominaram a Europa durante o século XVIII, as quais “se opunham às explicações divinas e religiosas, às superstições e aos mitos e, por consequência, indo de encontro às estruturas conservadoras da poderosa Igreja Católica” (QUEIROZ; MOITA, 2007, p.5), sobretudo no mundo Ibérico. Essa percepção do humano e do corpo teve continuidade

⁷ A frase original em francês é "Puisque je doute, je pense; puisque je pense, j'existe" e foi escrita por René Descartes, em seu livro *Discours de la Méthode* / "O Discurso do Método", publicado em 1637, em Leiden Holanda.

em Portugal e se estende à Reforma Pombalina, um dos pilares para se pensar na posterior educação no Brasil.

Marquês de Pombal foi um homem pragmático, amigo do Rei de Portugal D. José, simpatizante das idéias Iluministas e pretendia colocar o país na rota do desenvolvimento:

Ao assumir o cargo de ministro da Fazenda do rei D. José I, em 2 de agosto de 1750, no lugar de Azevedo Coutinho, Pombal empreendeu reformas em todas as áreas da sociedade portuguesa: políticas, administrativas, econômicas, culturais e educacionais. Essas reformas exigiam um forte controle estatal e eficiente funcionamento da máquina administrativa e foram empreendidas, principalmente, contra a nobreza e a Companhia de Jesus, que representavam uma ameaça ao poder absoluto do rei (MACIEL; NETO, 2006, s/p.).

Assim, a Reforma Pombalina na educação, atendendo os interesses do Estado, valorizava “a razão, a experiência, as sociedades liberais, que influenciaram a criação de uma educação cidadã. Tem início, então, o embrião do ‘ensino público’ no Brasil. Uma educação mantida pelo estado e sem atrelamento a uma ordem religiosa” (QUEIROZ; MOITA, 2007, p.5). Porém, as reformas pombalinas nunca conseguiram ser implantadas, o que provocou um longo período de desorganização e decadência da educação no Brasil Colônia. Somente em 1776, dezessete anos após a expulsão dos jesuítas, é que se instituíram escolas com cursos graduados e sistematizados (MACIEL; NETO, 2006). Dessa forma, a destruição de uma proposta educacional em favor de outra, sem que esta tivesse condições de realizar a sua consolidação, afetou duramente a educação no Brasil. As reformas pombalinas causaram uma queda no nível do ensino e os reflexos desta reforma são sentidos até nossos dias, visto que temos uma Educação voltada para o Estado e seus interesses.

É neste ritmo revolucionário iluminista que acontece a Revolução Francesa, rompendo com o clero e a monarquia, buscando acabar com o poder absoluto, naquele momento, representado pelo rei Luís XVI. Ao mesmo tempo, na Inglaterra, com o aprimoramento dos meios de transporte e produção pelo sistema feudal, retirando do sujeito seus meios de sobrevivência, produção e reprodução e submetendo-o ao trabalho operário, como corpo dependente de um poder maior, começa a Revolução Industrial e, com ela, nasce o capitalismo, regido pelos ideais iluministas como o antropocentrismo, o avanço da ciência e da razão, e o predomínio dos ideais burgueses. Começa-se, a partir daí, uma maquinação do corpo para a produção através das fábricas e escolas. Um domínio político do Estado a serviço do capital para a construção de corpos produtivos.

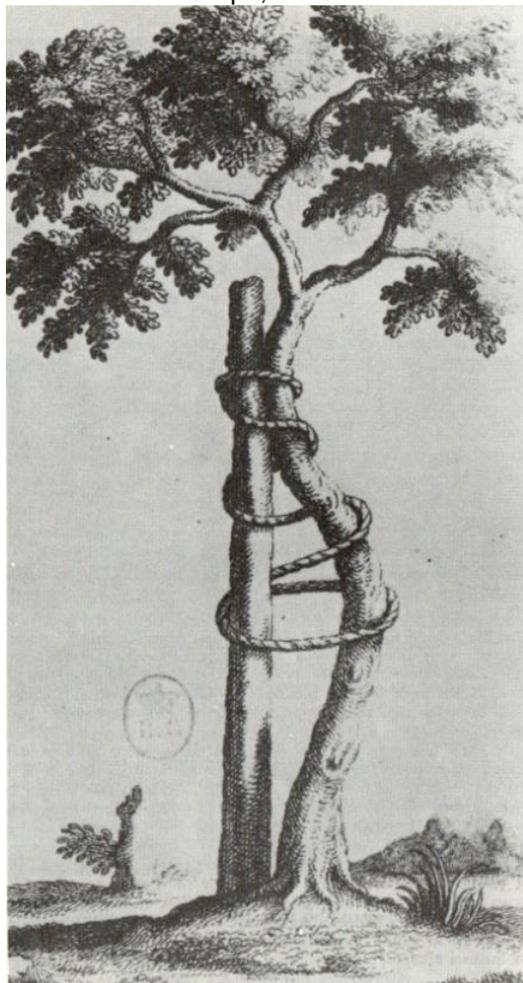
No mundo da arte, o corpo não necessita mais ser representado sob modelos posando durante horas em ateliês de arte. Ele pode ser reproduzido em série, através da fotografia, do cinema e da televisão. Começa-se aqui uma era da rapidez como virtude, desde a produção artística até o corpo operário e educado (FOUCAULT, 1987).

De acordo com Foucault, em *Vigiar e Punir* (1987), o corpo é um ente, uma massa suscetível ao controle dos poderes dominantes. Segundo ele, “houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder” (FOUCAULT, 1987, p.125), surgindo, assim, uma sociedade disciplinar. A *disciplina* é um conceito que Foucault utiliza para denominar os métodos que permitem o controle das operações do corpo. Assim, o corpo tornou-se uma máquina criada para a produção e o Estado o tratava como tal e para tal.

A disciplina desenvolveu uma *anatomia política*, o que, segundo Foucault (1987), trata-se de uma maquinaria de poder que esquadrinha, desarticula e recompõe o corpo dentro das instituições: hospitais, quartéis, conventos, fábricas e colégios dispunham de um ambiente *quadricularizado*, ou seja, um espaço muito semelhante arquitetural e politicamente ao das prisões, as quais tinham por finalidade o isolamento dos indivíduos, a vigilância, a classificação sobre os mesmos, de acordo com o desempenho, classe social, idade e etc.

Na educação, segundo Foucault, “Depois de 1762, o espaço da escola se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre” (FOUCAULT, 1987, p.134). Reforça-se a individualização através da competição e da disputa de interesses. O corpo é ordenado em fileiras, classificado, qualificado e selecionado. O espaço da escola torna-se uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.

Fig. 7: ANDRY, N. A Ortopedia ou a Arte de Prevenir e Corrigir nas Crianças, as Deformidades do Corpo, 1749.



Fonte: FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Lígia M. Ponté Vassallo. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

A obra de Andry (Fig.7), apresentada por Foucault em *Vigiar e Punir* representa uma imagem comum, entretanto, ele a coloca analogicamente em uma realidade dura do corpo moldado à força pelo controle dos interesses do dominador. J.B. de La Salle (1759) imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma série de distinções:

Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala... Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolho fiquem separados dos que são limpos e não os têm; que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos” (DE LA SALLE, 1759, 248-249 apud FOUCAULT, 1987, p.135).

O corpo do aluno passa a ser tratado como um objeto, uma máquina programada para a produção, que introjeta inconscientemente essa anatomia política do controle e passa a tomar este comportamento como unicamente correto e aceito. O tempo passa a ser um grande instrumento de todo este comando:

A última pancada do relógio, um aluno baterá o sino, e ao primeiro toque, todos os alunos se porão de joelhos, com os braços cruzados e os olhos baixos. Terminada a oração, o professor dará um sinal para os alunos se levantarem, um segundo para saudarem Cristo, e o terceiro para se sentarem” (FOUCAULT, 1987., p. 137).

Assim como nas escolas, nas fábricas, os operários também passam a ser administrados através do tempo. É criado um programa, definindo uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento. “Comandos impunham normas temporais que deviam, ao mesmo tempo, acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude.” (Ibid., p.140) Começa, assim, a aceleração do sujeito em uma obediência pronta e cega.

Este disciplinamento do corpo perpetua até hoje dentro das instituições de ensino. Somos modelados, esculpido pelo espaço, regras e normas que manipulam o corpo dentro e fora da instituição: muros altos que restringem o contato com o exterior, salas lotadas de indivíduos organizados em fileiras de classes que são cuidadosamente medidas à distância de um braço, fileiras para entrar na sala, para sair, para merendar em espaços coletivos com refeições contadas meticulosamente a uma porção por pessoa, classificações por idade, altura, capacidade, e até por quem consegue ficar mais tempo em silêncio. Este controle marca o corpo, constrói o corpo em formação, o qual vai para a sociedade da mesma forma e repassa inconscientemente as mesmas condutas introjetadas.

Entretanto, é importante termos em mente que as filosofias foucaultianas eram baseadas na existência de um dominador e de um dominado independente das posições de classe, mesmo não descartando a possibilidade da ocorrência de uma dominância classista e, também, de que, convenhamos, suas ideias de controle e dominação nascerem com a Revolução Industrial, sendo esta, a ascensão do capitalismo no mundo e, com ele, a divisão social econômica.

A teoria da dominação classista é oriunda do revolucionário socialista Karl Marx, o qual afirma que “a história de toda a sociedade até aqui é a história da lutas de classes” (MARX; ENGELS, 1998). Não podemos dizer que a luta identitária está diretamente ligada ao problema classista, porém, suas raízes partem do mesmo, pois,

questões de gênero e etnia dão-se a partir de toda uma história atribuída a qualificação do trabalho: a quem pode ou não pode, a quem “tem capacidade” ou não para realizar determinadas atividades na sociedade, a quem deve ocupar tal posição e lugar, ou não.

A comercialização de negros no Brasil durante a escravidão, corpos vendidos como objetos em prol do conforto branco, deixaram marcas nos corpos de seus descendentes para sempre. As mulheres, que precisaram assumir um papel de “bela, recatada e do lar”, sendo pressionadas para isso, e que apesar do trabalho doméstico deveriam manter seus corpos, segundo um padrão, perfeitos para o usufruto de seus maridos; corpos presos dentro de casa e feitos dependentes do homem. Até mesmo questões de sexualidade partem da discussão classista de gênero. No pensamento heterocentrado⁸, a homossexualidade masculina é equiparada à feminilidade por se tratar de um ser “penetrável”, portanto, não detém a masculinidade suficiente para executar o mesmo papel que o homem considerado “macho e viril” (SAEZ; CARRASCOSA, 2016). Assim, podemos ver que o capitalismo e todos os problemas sociais advindos dele partem de um controle do corpo, uma dominação de classes e posições sociais organizadas segundo o capital.

A arte não deixou de registrar todas estas transformações. Com a Revolução Industrial, as obras ganharam mais velocidade, simplicidade e desconstruções para os movimentos artísticos de vanguarda, que se seguiram ao longo do século XIX, intitulado como modernismo. O século XIX é caracterizado por obras que rompem totalmente com a arte tradicional, seguindo-se até meados da década de 1960. Segundo Giulio Carlo Argan (1987), “O ponto de ruptura na tradição artística é representado pelo impressionismo” (p.49), quando sua característica principal foi o deslocamento do artista para fora de seu atelier e a velocidade da pintura realizada por pinceladas marcadas.

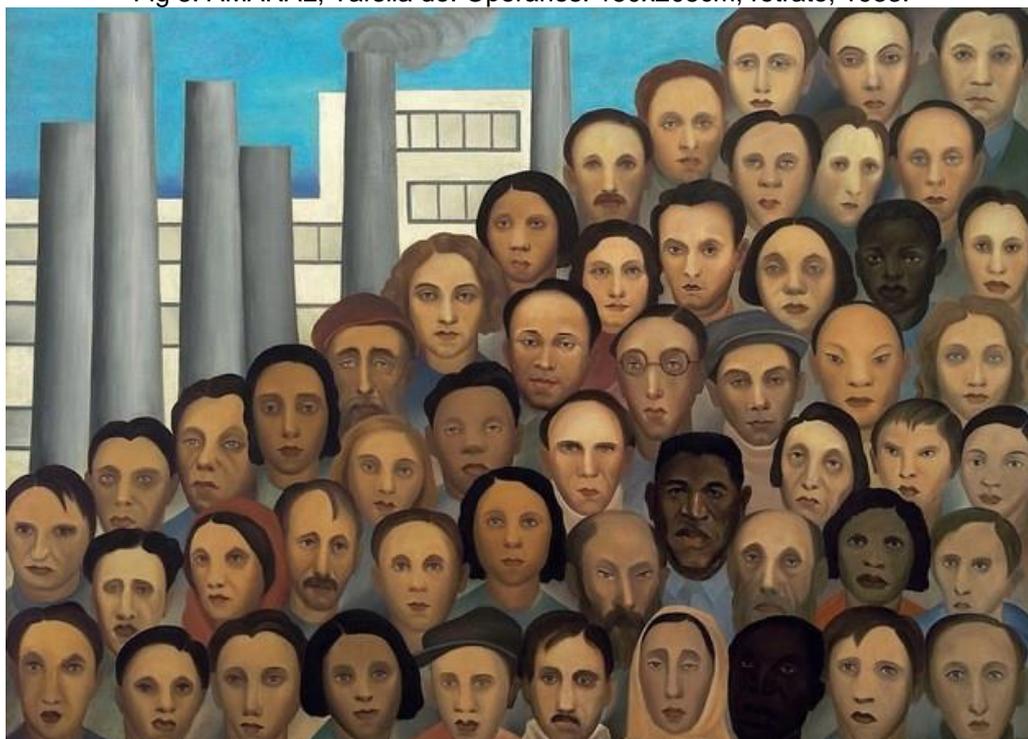
O modernismo no Brasil começa a partir da Semana de Arte Moderna em 1922, evento que reuniu músicos, poetas, arquitetos, pintores e artistas em geral que começaram, a partir desse ponto, a refletir sobre a realidade social e política do país.

⁸ A heteronormatividade trata-se do conjunto de normas estruturadas em uma sociedade onde os padrões de comportamentos heterossexuais são dominantes e todos aqueles contrários a esse padrão são estigmatizados. (SOUZA; PEREIRA, 2013) Assim, o heterocentrismo é o pensamento excludente de qualquer corpo ou comportamento que não sigam estas normas, colocando a heterossexualidade no centro do que é aceito e verdadeiro.

Assim, foram muitos os movimentos e artistas do modernismo que abordaram diferentemente o corpo moderno.

Tarsila do Amaral foi uma artista que representou as transformações dadas pela Revolução Industrial e a ganância do capitalismo. Em “Operários” (Fig.8), por exemplo, a artista representa a massificação de corpos feita pelas fábricas através da quantidade de rostos representados. Já em “Abaporu” (Fig.9), que em tupi-guarani significa “homem que come gente”, remete a cultura estrangeira que é absorvida e abrazeirada, passando a traduzir a essência cultural do Brasil. Na imagem, podemos ver a representação típica do brasileiro: a valorização do trabalho braçal representada pelo pé e mão enormes e a desvalorização do trabalho mental dada pela cabeça minúscula. Vemos, na arte, a alienação do sujeito e a exploração do corpo dominado pelo poder do capital.

Fig 8: AMARAL, Tarsila do. Operários. 150x205cm, retrato, 1933.



Fonte: <https://www.culturagenial.com/quadro-operarios-de-tarsila-do-amaral>. Acesso em: 03/08/2019.

Fig. 9: AMARAL, Tarsila do. Abaporu. 85x72cm, óleo s/ tela, 1928.



Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47808327>. Acesso em: 03/08/2019.

De acordo com José Murilo de Carvalho (2002), no Brasil, a partir de 1930, houve muitas mudanças sociais e políticas, surgiu uma vasta legislação trabalhista e previdenciária que se completou em 1943 com a Consolidação das Leis do Trabalho. Depois disso, o país alternava-se em ditaduras e regimes democráticos. Foi nesse contexto que, segundo BITTAR e BITTAR (2012), logo após a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, chefiado por Francisco Campos, que implantou a Reforma de 1931. Esta possuía um caráter extremamente seletivo, o que favorecia os filhos da elite.

O ingresso ao ensino superior devia guardar correspondência obrigatória com o ensino médio, o que também dificultava o acesso ao ensino superior. A Reforma deixou marginalizados o ensino primário, o Curso Normal (formação de professores para atuar no primário) e os vários ramos do ensino profissional, salvo o comercial (BITTAR; BITTAR, 2012, 158-159).

A mesma Reforma também empreendeu a reforma do ensino superior, o qual adotava o “regime universitário”, que servia à pesquisa científica e cultura

desinteressada, à formação do professorado e profissionais de base científica e à vulgarização ou popularização científica, literária e artística, por todos os meios de extensão universitária. (RIBEIRO, 1986). Esta Reforma contou com forte influência do movimento da Escola Nova⁹ o qual reivindicava que as universidades deveriam acolher “os melhores”.

Em 1934 foi promulgada a Constituição Brasileira, que previa o direito à educação, com o corolário da sua gratuidade e obrigatoriedade. Com o golpe de Estado que instituiu a ditadura de Vargas (1937-1945), uma nova Constituição – a de 1937 – foi adotada no Brasil, a qual, no aspecto da educação, transformou em ação supletiva o que antes era dever do Estado. O governo editou a chamada Reforma Capanema (1942-1946), na qual,

estabeleceram o ensino técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola); mantiveram o caráter elitista do ensino secundário e incorporaram um sistema paralelo oficial (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)) (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 159).

Ainda em 1937, na ditadura Vargas, em meio a diversos órgãos e entidades que se criaram em prol das lutas vinculadas à educação, foi fundada a União Nacional de Estudantes (UNE), que posteriormente combateu a ditadura, e também o Instituto Nacional de Pedagogia (INEP), iniciando as bases para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e de investigação na área da educação.

Neste período, surgiram diversos movimentos sociais e, com o contexto da Segunda Guerra Mundial, muitos artistas sofreram influências na sua produção. Posso citar o quadro “Mulheres protestando” de Emiliano Di Cavalcanti (Fig.10), refletindo o feminismo que ganhava potência no Brasil e no mundo, e “Criança morta” de Cândido Portinari (Fig.11), criado sob o impacto da guerra.

⁹ O movimento refere-se ao texto conhecido como Manifesto de 1932, cujo título original é A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Redigido por Fernando de Azevedo, constituiu-se em um dos mais importantes documentos da educação brasileira e representou a influência dos ideais da Escola Nova no Brasil, polarizando com os ideais da escola tradicional e os interesses da Igreja Católica. Foi assinado por 26 intelectuais liberais brasileiros, dentre os quais, o mais importante para a área da educação foi Anísio Teixeira, e influenciou largamente as ideias pedagógicas no Brasil. Em 2012, o Manifesto está completando 80 anos de existência e muitas das reivindicações ali contidas permanecem atuais (BITTAR; BITTAR, 2012).

Fig.10: DI CAVALCANTI, Emiliano. Mulheres Protestando. Óleo s/ tela, 51 cm x 70 cm, 1941.



Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra4612/mulheres-protestando>. Acesso em 22/06/2020.

Fig.11: PORTINARI, Candido. Criança morta. Óleo s/ tela, 182 x 190 x 3,5 cm, 1944.



Fonte: <https://masp.org.br/acervo/obra/crianca-morta>. Acesso em: 22/06/2020.

Após a ditadura e a Segunda Guerra Mundial, o Brasil editou a sua quarta Constituição republicana (1946), que consagrou os direitos e garantias individuais e assegurou a liberdade de pensamento.

Essa Constituição reafirmou o direito de todos à educação, obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Esses princípios progressistas, no entanto, não garantiram a universalização sequer da escola primária para todas as crianças brasileiras, ou seja, [...] pouco saía do papel. Aliás, um traço recorrente das políticas educacionais brasileiras: incorporação de princípios democráticos que não chegam a ser postos em prática (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 160).

A Constituição de 1946, por outro lado, previu, pela primeira vez, a elaboração de uma lei específica para a educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que viria a ser aprovada apenas em 1961. Em 1950 criaram-se várias agências de fomento à pesquisa e, em 1951, Vargas assumia novamente o governo, agora eleito pelo povo. Criou-se o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹⁰.

Segundo BITTAR e BITTAR (2012), no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), o país entrou de forma mais intensa na fase do nacional-desenvolvimentismo. Foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), entretanto, de acordo com TOLEDO (2005) apud BITTAR e BITTAR (2012), o país cresceu economicamente com a consolidação do capitalismo industrial, mas não resolveu as graves e históricas desigualdades sociais e regionais.

Após aprovada a LDB em 1961, incorporou-se os princípios do direito à educação e da obrigatoriedade escolar, porém, em caso de pobreza, insuficiência de escolas, matrícula encerrada e doença ou anomalia grave da criança, a família era isenta da obrigatoriedade (ROMANELLI, 1986), mantendo-se uma herança da Reforma Capanema.

No Brasil da década de 60, com a taxa de analfabetismo em 39,35%, deu-se início à experiência de educação popular, onde se destacou o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire: “[...] educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1978, p. 1). Na concepção de Freire, “ao mesmo tempo em que se deveria

¹⁰ Atualmente desenvolve a avaliação da pós-graduação stricto sensu; ao acesso e divulgação da produção científica; ao investimento na formação de recursos humanos de alto nível no País e no exterior; à promoção da cooperação internacional (CAPES, 2012).

fornecer aos adultos desescolarizados o instrumental da escrita, seria necessário fornecer-lhes também as ferramentas para interpretar o mundo” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 161). Contudo, sua atuação foi interrompida em abril de 1964.

Em 1964, os militares intervieram mais uma vez e implantaram nova ditadura. Freire foi encarcerado como traidor por 70 dias, passou por um breve exílio na Bolívia e trabalhou no Chile por cinco anos para o Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã e para a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FERRARI, 2008). A educação sofreu mudanças estruturais na história da escola pública brasileira. Por incrível que pareça, a educação pública se expandiu. Entretanto, a expansão acompanhou o rebaixamento da qualidade de ensino, segundo a maioria dos estudiosos.

A ditadura militar, que agia de forma tecnocrática e autoritária e acentuava o papel da escola como aparelho ideológico de Estado, desenvolveu duas reformas educacionais. A primeira foi a Reforma Universitária, de 1968, que, inspirada na organização norte-americana, em meio à repressão política da qual o principal alvo foi a UNE, proibindo-a de qualquer manifestação política, de um lado, “instituiu o modelo da eficiência e produtividade e, de outro, o controle sobre as atividades acadêmicas” (BITTAR; BITTAR, 2012, p.162). Professores universitários que lutavam por uma reforma mais democrática, já que a universidade era ocupada apenas por uma pequena parcela da população, também foram atingidos pela repressão.

Desse contexto surgiu uma nova categoria de professores, esta massiva que, “pela condição de vida e de trabalho a que seria submetida, logo iria se organizar em sindicatos, um fenômeno típico do novo professorado e inteiramente distinto do perfil dos professores brasileiros até a década de 60” (BITTAR; BITTAR, 2012, p.162).

A ditadura militar desenvolveu, também, a reforma do ensino fundamental conhecida como Lei n. 5.692, de 1971, a qual uniu o que antes eram quatro anos de primário e quatro anos de ginásio, em oito anos de escolaridade obrigatória, ou seja, o ensino de primeiro grau. No segundo grau também houve mudanças: “acabava-se com o ensino médio de caráter formativo, com base humanística, para fornecer ‘uma profissão’ aos jovens que não pudessem ingressar na universidade” (BITTAR; BITTAR, 2012). Propondo, portanto, um ensino médio tecnicista. Quanto ao ensino de primeiro grau,

a expansão física das escolas foi uma característica dos 21 anos de ditadura. Mas que escola era essa? Sem dúvida, a das crianças das camadas populares; a escola em que funcionava o turno intermediário, com pouco mais

de três horas de permanência na sala de aula, mal aparelhada, mal mobiliada, sem biblioteca, precariamente construída, aquela em que os professores recebiam salários cada vez mais incompatíveis com a sua jornada de trabalho e com a sua titulação. A escola na qual era obrigatória a Educação Moral e Cívica, disciplina de caráter doutrinário, que além de justificar a existência dos governos militares, veiculava ideias preconceituosas sobre a formação histórica brasileira, e na qual o ensino da Língua Portuguesa, da História, da Geografia e das Artes ficou desvalorizado (BITTAR; BITTAR, 2012, 163).

Percebemos então, o quanto a ditadura deixou marcas na educação brasileira, no ensino de Arte e, conseqüentemente no corpo educando e educador que se forma desta instituição de ensino, servindo de aparelho ideológico do Estado. E, infelizmente, os governos que se seguiram após a ditadura, não mudaram em nada a situação de uma educação expandida, porém, de baixa qualidade, chegando desta forma até o século XXI.

1.2. O corpo da/na arte contemporânea

Na arte, os movimentos modernistas anteriores aos anos 60, romperam totalmente com os padrões tradicionais das artes visuais, surgindo movimentos como o cubismo, surrealismo e expressionismo. É neste momento, início dos anos 60, que acontecem alguns conflitos e transformações políticas. Surge o movimento hippie¹¹, o Rock and Roll ganha força, acontece a revolução sexual¹², vemos os protestos juvenis contra a ameaça de endurecimento dos governos e aparece um outro tipo de arte: uma arte ousada, que choca, critica, chama a atenção e leva o corpo a outro patamar: a arte contemporânea.

Nas últimas décadas, a sociedade sofreu grandes transformações em vários âmbitos, o consumo se instaurou de forma significativa e gradativa em todas as partes do mundo influenciando diretamente o comportamento e pensamento do ser, além de

¹¹ Das manifestações vinculadas à contracultura - contexto internacional de crescimento do espírito de contestação, encabeçada principalmente pelos jovens - “o movimento hippie foi uma das que ganhou maior visibilidade. Surgido nos Estados Unidos, seus aspectos estético-corporais destoavam bastante dos padrões estabelecidos. [...] A estética corporal hippie veiculada e as mudanças comportamentais que eram divulgadas pelos meios de comunicação, [...] eram recebidas como “prática revolucionária dos costumes” e incorporadas no cotidiano. [...] o corpo contracultural foi tanto um fator de identidade, de reconhecimento de seus pares através do mundo, como uma arma política, de contestação. (KAMINSKI, 2016, p. 470)

¹² A revolução sexual é uma perspectiva social que desafia os códigos tradicionais de comportamento relacionados à sexualidade humana e aos relacionamentos interpessoais. O fenômeno ocorreu em todo o mundo ocidental dos anos 1960 até os anos 1970 (ALLYN, 2000).

todo panorama político que estamos passando. Tanto os poderes políticos do Estado, como a mídia, atuam como controladores coativos da população, a qual, em grande parte, segue fazendo exatamente o que lhe é programada a fazer, sem de fato perceber a robotização sobre o corpo. O capitalismo e seu decorrente consumismo produzem seres liquidamente descartadores. Tudo é descartável e suscetível ao mercado, desde as tecnologias até os próprios seres humanos.

A infância, como sugere Kiku Adatto, se transforma numa "preparação para a venda do ser" à medida que as crianças são treinadas "para ver todos os relacionamentos em termos de mercado" e encarar os outros seres humanos, incluindo os amigos e membros da família, pelo prisma das percepções e avaliações geradas pelo mercado (BAUMAN, 2007, p. 151).

O capitalismo exerce constantemente seu poder sobre as pessoas, que já não conseguem imaginar sua vida sem consumir, sem gerar lixo. Produtos são fabricados como extensões do corpo, possuem um prazo de validade estipulado pela produção em massa que, logo ali, lhe apresentará outro produto e lhe persuadirá, de forma que você só se sentirá e será aceito na sociedade se o tiver.

A sociedade de consumo tem por base a premissa de satisfazer os desejos humanos de uma forma que nenhuma sociedade do passado pôde realizar ou sonhar. A promessa de satisfação, no entanto, só permanecerá sedutora enquanto o desejo continuar irrealizado; o que é mais importante, enquanto houver uma suspeita de que o desejo não foi plena e totalmente satisfeito (BAUMAN, 2007, p. 106).

E, assim, nascem todos os dias consumidores assíduos de um mundo saturado pela produção, excesso e lixo. Os artistas que se defrontaram com essas transformações, muito as utilizaram, levantando questões acerca do que é a arte contemporânea, o que torna um objeto arte e como fica o artista imerso a este contexto. Obras polêmicas foram criadas por artistas que marcaram a história desta transição no campo artístico, e Marcel Duchamp (1887-1968) foi um deles ao apropriar-se de um mictório e expô-lo como obra de arte (Fig.12):

O mictório convoca a memória hábito. Diz Bergson: "Reconhecer um objeto usual consiste, sobretudo, em saber servir-se dele". Mas ele agora é uma obra de arte, não serve mais para nada a não ser para nos fazer ver sua duração presente na incessante vibração entre o objeto de uso e o de arte, entre um objeto que foi e um que é, entre um objeto e uma imagem-lembrança. E em seu autismo auto-referente ele se recusa a qualquer tentativa de reconhecimento atento (MARTINS, 2007, p.82).

Fig. 12: DUCHAMP, Marcel. A Fonte. Ready-made, urinol invertido. Altura 60cm, 1917.



Fonte: <https://egonturci.wordpress.com/2012/09/10/a-fonte/>. Acesso em: 08/08/2019.

Assim, podemos perceber uma completa reviravolta dos conceitos de arte e de como ela aborda o corpo. Este corpo que antes tinha uma relação comum e cotidiana com o objeto, agora o vê numa galeria de arte para ser contemplado. Começa-se um período em que a arte provoca o desequilíbrio, o questionamento, o pensar sobre si, o mundo e, finalmente, começamos a perceber o desbravamento visceral do corpo.

Depois de muita relutância por parte da sociedade às diferentes artes que surgiam, outros artistas também entraram na onda. Andy Warhol, o qual reproduzia retratos e objetos como garrafas de Coca-Cola ou latas de sopa em série (Fig.13), disse que “pinto porque eu queria ser uma máquina” (WARHOL apud PESSOA, 2010,

s/p). Percebemos que a obra não se trata mais de um corpo modelo. Agora, é o corpo artista que entra em questão. Corpo esse afetado pela produção e consumo em massa produzidos pelo capitalismo. As máquinas começaram a substituir seres humanos e, agora, “ser como uma máquina” é um desejo popular.

Fig.13: WARHOL, Andy. Latas de sopa Campbell. 50,8x40,6cm, tinta de polímero sintético s/ tela, 1962.



Fonte: encurtador.com.br/acoLZ. Acesso em: 08/08/2019.

Outra obra relevante é “Merda d’artista” (1961) de Piero Manzoni (1933-1963), na qual o artista vende suas fezes a preço de ouro (Fig.14):

El 12 de agosto de 1961, en ocasión de una exposición en la Galleria Pescetto de Albisola Marina, Piero Manzoni presentó por primera vez en público las cajitas de "Merda d'artista" ("contenido neto 30 gramos, conservada al natural, producida y enlatada en el mayo de 1961"). El precio establecido por el artista por las 90 cajitas (rigurosamente numeradas) correspondía al valor corriente del oro. (CAPPELLI, [2003?], p.1)

Fig.14: MANZONI, Piero. Merda d'artista. 4,8x6cm, arte conceitual, 1961.



Fonte: <https://www.artsy.net/artwork/piero-manzoni-merda-dartista-5>. Acesso em: 08/08/2019.

Na obra, Manzoni questiona de uma forma um tanto irônica o conceito de arte e de artista que se estabelece, polemizando a obra a partir da utilização e comercialização de excrementos do corpo artista. De acordo com CAPPELLI [2003?], “el mismo cuerpo del artista se ofrece al público como una obra de arte, y los vestigios del cuerpo se convierten en reliquias” (p. 2). Percebemos então um novo discurso sobre corpo surgindo na história da arte, uma arte debruçada sobre as novas problemáticas do humano, causando um pensamento reflexivo e indo de encontro à cultura capitalista e ao corpo como tabu.

Adentrando ainda mais o corpo na arte contemporânea, volto um pouco na história da arte, para falar de um desencadeador das artes do corpo, um dos maiores pintores expressionistas que marcou a história da arte e foi grande responsável pelos movimentos do corpo na arte contemporânea: Jackson Pollock (1912-1956). Segundo Cunha (2013), as grandes pinturas do artista foram realizadas com a tela no chão. O pintor caminhava em torno da tela enquanto pingava as tintas sobre o tecido (Fig.15). “Estendidas no chão, as telas lembravam um espaço semelhante ao de uma arena, do palco teatral, do ringue, que simbolicamente remetem ao jogo cênico entre atores

ou lutadores” (ibid. p. 21). A forma que o artista usava para pintar transformou a ação em uma possibilidade performática:

A energia que o pintor lançava de seu corpo, diretamente sobre a superfície da tela, assemelhava-se à energia liberada dentro do espaço de uma arena e que, aos olhos do artista Allan Kaprow, era o suficiente para construir um ambiente constituído pelas relações entre um corpo, o espaço e os elementos ao seu redor (ibid.).

Fig. 15: NAMUTH, Hans. Jackson Pollock pintando. fotografia, 1950.



Fonte: Barbara Rose (ed.). Pollock: painting / photographs by Hans Namuth, Agrinde Publications, New York: 1980. Disponível em: <http://twixar.me/hGw1>. Acesso em: 10/08/2019.

Assim, com inspiração na *Action-Painting* de Pollock, Allan Kaprow (1927-2006) desenvolveu a *Action-Collage*. Porém, o ambiente de arena só seria possível a partir da presença de um ator (artista que faz a ação), do público e do texto. Assim surgiu o *happening*, sua execução necessita de uma interação entre os participantes (artista e público) e o espaço em que é realizado, o qual é caracterizado pelo rompimento com os ambientes tradicionais do corpo cênico, exigindo uma efemeridade das ações.

Enquanto os Happenings, de Allan Kaprow, se desenvolviam nos Estados Unidos, outra atividade artística com características semelhantes surgia no continente europeu, sob o nome Fluxus, reunindo artistas das diversas modalidades das artes cujas ações artísticas, de âmbito internacional,

procuravam entrecruzar situações cotidianas com situações de espetáculo. (Ibid. p.28)

Para SANTAELLA (2003, p.255) apud CUNHA (2013, p. 28), as performances do Fluxus “posicionavam o corpo em termos fenomenológicos, fazendo-o emergir com o mundo. Centralizavam-se no corpo como principal meio de interrogação das condições mesmas nas quais os indivíduos interagem para produzir significados sociais”.

Depois do *happening*, surge a *performance*, uma vertente diferente pois não leva mais a obra ao acaso. De certa forma, a *performance* restitui os limites entre espetáculo, intérprete e público.

Os artistas estavam dispostos a resgatar a história do uso do corpo e suas reflexões culturais. Assim, os performers não estavam interessados em representações corporais construídas a partir de um referencial de observação geral da vida, resumindo e unificando os dados coletados em uma forma estereotipada, que resulta na representação de ações ou sentimentos. As possibilidades de uso do corpo e da sua apresentação como produto de uma sociedade ampliam-se de modo a trazer para o centro do espetáculo o corpo verdadeiro do artista (CUNHA, 2013, p.32).

Diferente do *happening*, a *performance* é caracterizada pelo seu caráter individual, de algo que parte do corpo artista. Mas mesmo interessada em uma estética mais rigorosa ela não abandona os princípios do aleatório, como podemos citar, em uma das maiores performers de todos os tempos, Marina Abramovic, em o “corpo objeto” (1974) (Fig. 16), no qual,

Marina ficou imóvel durante 6 horas e disponibilizou 72 objetos para serem utilizados pelo público da maneira que eles bem entendessem no seu corpo. Entre os objetos selecionados pela artista havia flores, penas e óleos, entretanto ela também ofereceu ao público facas e até mesmo uma arma carregada. A artista se colocou como um objeto a ser usado e manipulado, sem qualquer chance de reação e assumiu a responsabilidade sobre qualquer coisa que pudesse acontecer. Os relatos da época é que um homem chegou a colocar a arma na mão de Marina e a fez apontar para o próprio pescoço, fora os cortes e abusos sexuais que a artista sofreu durante a *performance*. A ideia da artista nessa *performance* foi justamente demonstrar as contradições do público presente, com ela imóvel, eles foram capazes de torturá-la fisicamente e mentalmente, mas ao final das seis horas quando finalmente Marina se moveu eles saíram correndo, provavelmente com medo de algum revide por parte da artista (LEOTTE, 2017, s/p.).

Fig.16: Marina ao fim da performance "Rhythm 0", Galleria Arte Contemporanea Napoli Campania, 1975. Foto: Reprodução.



Fonte: <http://www.aescotilha.com.br/artes-visuais/visualidades/marina-abramovic-o-corpo-e-o-meio/>. Acesso: 10/08/2019.

Podemos perceber através da obra, o ato da tortura, escondido na perversidade do ser humano, o qual foi muito praticado durante a ditadura militar de 1964, como provocação da dor à oposição, ao que incomoda, ao que critica o Estado.

Um grande artista militante desta época, que reagiu e, inclusive, foi preso e vítima da tortura militar foi Augusto Boal (1931-2009). Segundo Fiuza (2003) Boal é indicado por Sábato Magaldi, crítico teatral, a José Renato, para trabalhar como encenador no Teatro de Arena, de São Paulo. "O Arena passa a utilizar como temas o morro, a favela, o operário, a denúncia social." (p.14). Assim, Boal foi preso em 1971 em São Paulo, após o ensaio da peça Simón Bolívar. O artista declara que, "sobre tortura e prisão, falei com amigos, jornalistas, desconhecidos, analistas. Queria denunciar: imperativo. Entender: urgente e necessário" (BOAL, 2000, p.298).

Depois do ocorrido, exilado, viveu na Argentina, em Portugal e na França. Durante este período, ele desenvolveu as bases conceituais do Teatro do Oprimido, o qual consistia em um método teatral de resistência, sendo seu objetivo suscitar a tomada de consciência e a mobilização política, que, em certa parte, serviu de inspiração nesta pesquisa.

“O povo oprimido se liberta. E outra vez conquista o teatro. É necessário derrubar muros! Primeiro, o espectador volta a representar, a atuar: teatro invisível, teatro foro, teatro imagem, etc.” (BOAL, 1991, p. 135). Estas eram algumas das modalidades do Teatro do Oprimido. Boal acreditava que “todos os grupos teatrais verdadeiramente revolucionários devem transferir ao povo os meios de produção teatral, para que o próprio povo os utilize, à sua maneira e para os seus fins. O teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá-la” (Ibid. p. 139).

Nas artes visuais, o corpo, e mais precisamente o corpo cênico, também vinha tomando lugar. A arte participativa do neoconcretismo e seu experimentalismo surgido em meados dos anos de 1960 e 1970 tiveram como pioneiros Hélio Oiticica (1937-1980) e Lygia Clark (1920-1988).

Algumas proposições da artista Lygia Clark possuem semelhanças com os interesses do *Happening*. Suas obras, como os “objetos relacionais” e as “esculturas de vestir”, fazem com que o observador abandone a passividade tradicional e entenda a obra de arte como uma possibilidade relacional. (CUNHA, 2013, p. 28)

Podemos observar em sua obra *Arquitetura biológica* (1968), a preocupação com a percepção do corpo e as relações sensíveis do sujeito com o mundo e si mesmo:

Fig.17: CLARK, Lygia. *Arquitetura biológica*. Proposição, 1968.



Fonte: <https://performancelatinamerica.wordpress.com/2017/07/04/lygia-clark/>. Acesso: 11/08/2019.

Dou para isso simples lençóis de plásticos com sacos costurados nas extremidades. Cada pessoa o experimenta como quer, inventando com ele proposições diferentes e convidando outros a participar. O toque é no próprio corpo. Toque a dois, a três ou a maior número de pessoas que participam da experiência. Nasce assim uma arquitetura viva em que o homem através da sua expressão gestual constrói aquela como sistema biológico vivo, verdadeiro tecido celular. Essa é a espécie de proposição a que cheguei finalmente: somente na medida em que os outros a expressam – é que me sinto cheia de significado (CLARK apud GULLAR, 1973).

Percebemos a possibilidade de se construir um espaço vivo através da expressão corporal, da participação do corpo espectador para execução da obra, do espectador-obra. Era assim que a arte participativa neoconcreta funcionava, ou seja, consistia numa proposição de experiência. Muitas vezes eram instalações, objetos interativos ou proposições performáticas. Havia *performance* na instalação ou na interação com o objeto, ou até mesmo instalação, objeto e *performance* juntos como no caso da *Arquitetura Biológica*.

Hélio Oiticica também realizou inúmeras obras que traziam uma proposição performática ao espectador, agora participador, como em *Os Parangolés* (Fig. 18), por exemplo, onde propunha um corpo que dança e se movimenta, que estabelece uma relação corporal de conexão com o espaço e consigo mesmo.

Fig.18: OITICICA, Hélio. Os Parangolés. Tecido, 1964.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/296322850463240684>. Acesso em: 23/06/2020.

O neoconcretismo foi permeado pela performatividade que a arte contemporânea vinha engendrando no mundo da arte. Entretanto, apesar de revolucionária, a *performance*, devido a sua efemeridade, não poderia ser documentada ou, tampouco, apresentada em revistas e catálogos, como a pintura ou a escultura, por exemplo.

Segundo VINHOSA (2014), optou-se pela realização de registros fotográficos, nos quais se utilizou estratégias próprias das narrativas documentais como a montagem fotográfica, o sequenciamento, a legenda e a colagem. Assim nasceu a *fotoperformance*. É importante salientar que “não se trata de reduzir a *performance* ao registro, mas de atribuir alcance e qualidades particulares à fotografia documental e de chamar a atenção para este suporte material que, embora controverso, não passou despercebido” (Ibid, p. 2881).

Em 1962, Yves Klein edita uma página de jornal em que aparece em uma montagem fotográfica intitulada *Salto no vazio*. O artista realiza uma colagem que explora a ficção e a ilusão de realidade que a fotografia promove. Uma das primeiras realizações a que podemos chamar de *fotoperformance* - Fig. 19:

Fig. 19: KLEIN, Yves. Salto para o vazio, fotomontagem de Harry Shunk a partir de performance de Yves Klein à Rue Gentil-Bernard, Fontenay-aux-Roses, em outubro de 1960.



Fonte: <http://jeitoeconceito.blogspot.com/2014/04/padronagem-azul-klein.html>. Acesso em: 20/12/2019.

A artista canadense Suzy Lake também foi uma das pioneiras nesta prática, como podemos ver na série *Transformações* (1973-2012) – Fig. 20 e 21 – realizando diversas fotografias de si mesma e de outras pessoas, às quais alterava posteriormente adicionando traços e trocando características de si com o outro, independentemente do gênero, como um meio de sondar e resistir às construções de gênero, identidade e beleza.

A artista veio a influenciar mais tarde a obra de Cindy Sherman, artista que também se serve da fotografia performática, ou seja, da *fotoperformance*, para denunciar a padronização corporal feminina, em toda sua amplitude – Fig. 22 e 23:

Fig. 20: LAKE, Suzy. Suzy Lake como Françoise Sullivan. 72 "x 82 1/4", Impressão a jato de tinta de arquivo, 1973-2012.

Fig. 21: LAKE, Suzy. Suzy Lake como Gilles Gheerbrant. 91,4 x 76,2 cm, 4 impressões à base de fibra de prata gelatina, 1973-1975.



Fonte: <http://www.suzylake.ca/transformations#3>. Acesso em: 02/09/2020.

Assim, a *fotoperformance* se tornou não apenas uma forma de registrar a *performance*, mas uma prática artística independente, que permitia a expressão pictórica do corpo, possibilitando abordagens de questões políticas e sociais acerca do mesmo, acompanhando a contextualidade de seu tempo.

Fig. 22: SHERMAN, Cindy. Untitled Film Still #15, fotografia, 1978.

Fig. 23: SHERMAN, Cindy. Sem título (autorretrato com bronzado de sol). 65,4 x 40 cm, Impressão cromogênica, 2003.



Fonte Fig. 22: <https://www.wikiart.org/pt/cindy-sherman/untitled-film-still-15-1978>. Acesso em: 21/12/2019.

Fonte Fig. 23: encurtador.com.br/lxJRV. Acesso em: 02/09/2020.

A partir destas obras, me questiono: a educação poderia ser um tema político do corpo para ser tema de tais registros? Existem artistas que abordam o tema da educação? Mas, que educação é esta que a arte contemporânea teria de registrar?

Continuando a linha do tempo, vamos adentrar agora nas políticas educacionais contemporâneas para podermos refletir acerca dessa arte relativa ao corpo na instituição de ensino atual.

1.3. Políticas educacionais contemporâneas

Como podemos observar até aqui, a educação, a arte e, conseqüentemente, o corpo, sofreram transformações significativas causadas pelo panorama político a que foram submetidos. A ditadura de 1964 deixou marcas na educação, nos corpos e em suas memórias. Elas aparecem na vida de muitas pessoas que foram perseguidas,

presas e torturadas lutando por um país democrático e igualitário, assim como nas vidas de entes queridos daqueles que foram assassinados e cujos corpos não foram encontrados até hoje.

Felizmente e com muita luta, este período chegou ao fim e, com a Anistia, em 1979, Freire pôde retornar ao Brasil. Ele o faz em 1980 e filia-se ao Partido dos Trabalhadores (PT). Quando o PT venceu as eleições municipais paulistanas de 1988, iniciando-se a gestão de Luiza Erundina (1989-1993), Freire foi nomeado secretário de Educação da cidade de São Paulo. No cargo, ele criou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA)¹³ e “organizou um movimento importante de reorganização dos currículos, trazendo um debate sobre a visão de área de cada disciplina” (NAKAMURA apud CALÇADE, 2018). Ao propor uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos, Freire condenava o ensino oferecido pela ampla maioria das escolas (isto é, as "escolas burguesas"), que ele qualificou de educação bancária (FREIRE, 1987). Infelizmente, a pedagogia de Freire não está nos currículos das escolas públicas, mas, sim, como referência para aqueles que a praticam.

Em 1988, o Brasil promulgou sua nova Constituição Cidadã, a qual “define em seu artigo 208 que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de ‘ensino fundamental obrigatório e gratuito’, considerado ‘direito público subjetivo’” (BITTAR, 2012, p. 164), o que foi um grande avanço para a educação pública brasileira.

Um fato importante que incidiu, e ainda incide, nas políticas educacionais brasileiras, segundo MOTA JR e MAUÉS (2014), são os diagnósticos e orientações do Banco Mundial, sobretudo durante o governo FHC (Fernando Henrique Cardoso), influenciando as reformas educacionais concebidas e executadas pelo governo brasileiro nos anos 1990:

Há cerca de duas décadas, organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma

¹³Programa público de apoio a salas comunitárias de Educação de Jovens e Adultos. Esse movimento ficou conhecido por resgatar a cidadania, concebendo o aluno como sujeito capaz de intervir no próprio conhecimento e a alfabetização como processo afetivo, lógico, social e intelectual. (MENEZES; SANTOS, 2001)

importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista (MOTA JR.; MAUÉS, 2014, s./p.).

As influências do Banco Mundial na educação em 1990 perduram até hoje nas políticas educacionais, desenvolvendo um ensino tecnicista voltado à produção e atendendo às necessidades do capitalismo. Após o governo de direita, de Fernando Collor de Mello (PRN, 1990-1992), os governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995-1998 e 1999-2002), adotaram medidas neoliberais em meio ao capitalismo globalizado.

Assim, a escola pública continuou se expandindo, mas a ineficácia do ensino foi constatada nas avaliações de desempenho pelo Estado, além de ser constatada a diminuição da participação do Estado na educação superior, o que estagnou as universidades públicas (BITTAR; BITTAR, 2012). Uma das medidas educacionais de seu governo foi desencadear o processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), prevista na Constituição Brasileira de 1988. Porém, em vez de frear o processo expansionista privado e redefinir os rumos da educação superior, contribuiu para que acontecesse exatamente o contrário e intensificou o processo de privatização da educação superior brasileira (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008).

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito presidente da República. Mesmo que não tenha contrariado as recomendações do Banco Mundial, e sim, seguido à esteira o seu plano econômico, instituiu um enorme avanço na educação pública do Brasil, apesar de também ter impulsionado significativamente as instituições privadas, principalmente do que diz respeito ao acesso. Uma de suas medidas foi ampliar o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), o qual, de acordo PINTO (2007, p. 888 apud BITTAR; BITTAR, 2012, p.166), “resgatou o conceito de educação básica como um direito”. Além de maior investimento na educação básica, o governo Lula também investiu mais na educação superior pública, “especialmente no que diz respeito ao acesso, entendido como estratégia de inclusão de camadas com menor poder aquisitivo, a esse nível de ensino” (BITTAR; BITTAR, 2012, p.166).

Foram criadas 14 universidades públicas federais e, em 2007, foi implantado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)¹⁴, além do:

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007) que objetivou a expansão de vagas tanto na rede federal como na rede privada. Em relação à rede federal, esse Plano introduziu: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI)¹⁵ e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)¹⁶. Na rede privada incorporou alterações no programa Universidades para Todos (PROUNI)¹⁷ e no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)¹⁸ (FERREIRA, 2019, p. 265).

Além disso, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a ser um mecanismo importante de acesso às IES (Instituições de Ensino Superior) privadas por meio do PROUNI, bem como às IES federais por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSu)¹⁹. Segundo FERREIRA (2019), posteriormente, o governo de Dilma Rousseff deu continuidade às políticas de expansão do sistema de educação superior “mediante ampliação das universidades federais e dos IFTs (Institutos Federais de Tecnologia), do Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies) 11, do Prouni e do FIES” (FERREIRA, 2019, p. 266), além da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) instituída em 2012.

No entanto, a presidenta iniciou seu governo numa conjuntura de crise da economia global, o que dificultou significativamente o seu projeto desenvolvimentista fundamentado no crescimento da economia com valorização do salário mínimo e

¹⁴ De acordo com o site do MEC, o Reuni tem como “[...] principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior”. O Programa foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, no âmbito das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constituindo-se numa “[...] série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades públicas federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior” (REUNI, 2012, p. 7).

¹⁵ Decreto nº 6.096 de 24/04/2007. Teve como meta dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos.

¹⁶ Decreto nº 7.234, de 19/07/2010. O programa tem como objetivo apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial nas instituições federais de ensino superior.

¹⁷ Lei nº 11.096, de 13/01/2005. O Programa prevê bolsas para estudantes de baixa renda familiar (até 1,5 salário mínimo para bolsa integral e até 3 mínimos para bolsa parcial). As IES participantes ficam isentas dos seguintes impostos: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social. De acordo com Ristoff (2014), a renúncia fiscal das IES que ofereceram as bolsas em 2012 foi de 680 milhões.

¹⁸ Criado pela Lei no 10.260, de 12/07/ 2001 e modificado pela Lei nº 12.202, de 14/01/2010.

¹⁹ Normatizado pela Portaria Normativa nº 2 de janeiro de 2010. Possui como objetivo substituir o vestibular tradicional nas IES públicas visando assegurar a gratuidade a todos os estudantes de escolas públicas com a utilização dos resultados do ENEM e articulados com as ações afirmativas para a seleção dos estudantes

inclusão social, principalmente no seu segundo mandato em que, somada a uma crise política pós-eleições, gerada a partir do não reconhecimento dos resultados eleitorais pela oposição, acaba sofrendo um processo de *impeachment* em 2016.

Assim, Michel Temer (PMDB - 2016 a 2017) assume a presidência, instituindo um governo de contingenciamento, através da emenda constitucional nº 95²⁰ que congela os investimentos públicos em educação por 20 anos. Durante seu governo, foram lançadas propostas de projetos de lei que restringem o pensamento crítico e reflexivo do ensino humanista, exaltando o ensino tecnicista, além de reprimir o professor ao querer se expressar na sala de aula.

A primeira proposta de reforma foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017, que propunha a desobrigatoriedade de algumas disciplinas como Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes, as quais são responsáveis pela formação de um pensamento crítico e reflexivo sobre si e o mundo político e social (RIBEIRO, et al. 2017).

Outro projeto que acabou tornando o professor alvo de perseguição na instituição de ensino é o denominado Escola sem Partido. Ele proíbe o professor de se expressar moral e politicamente na escola e incentiva a perseguição ao mesmo, solicitando que alunos filmassem anonimamente o professor com o intuito de denunciá-lo. Estas perseguições foram uma realidade em diversas cidades do Brasil.

Para demonizá-los ainda mais, os professores são responsabilizados por todos os fracassos educacionais, especialmente os resultados ruins em avaliações. Nenhum outro fator é considerado, por exemplo, falta de estrutura, baixos salários, violência escolar etc. O único problema, segundo eles, são os professores e a ideologia que domina a toda esta categoria profissional. (PENNA, 2017, p. 258)

Esta e outras questões se intensificaram com a eleição do atual presidente Jair Bolsonaro (sem partido) em 2018, que foi eleito com discursos de ódio e desdém ao trabalho de pesquisa das universidades, ao pensamento crítico e às minorias sociais. Segundo BARONE (2019), seu governo mudou a forma de escolha dos reitores, estruturou o programa de ampliação das escolas militares e instituiu uma nova política nacional de alfabetização. Um fato significativo em 2019 foi o contingenciamento de 5,8 bilhões de reais destinados às instituições públicas de ensino superior, o qual resultou em diversos cortes em bolsas de pesquisa, benefícios estudantis

²⁰ Emenda Constitucional nº 95 disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>

fundamentais – como transporte e alimentação – em algumas universidades e até mesmo a impossibilidade de pagamento de salários e contas de água e luz.

Em julho de 2019 foi lançado o Programa Future-se, que ainda se encontra em andamento e consiste em ampliar as fontes de financiamento dos institutos e universidades federais por meio de parcerias com a iniciativa privada. Segundo a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE),

Um aspecto inviabilizante acerca do Programa FUTURE-SE trata da revogação ou mudanças em pelo menos 16 leis constitucionais, que tratam de aspectos diversos, como aplicações de crédito (recursos públicos em investimentos de riscos, como os fundos imobiliários), a participação de lucros (partilha de lucros – iniciativa pública/privada), financiamento (questões orçamentárias), incentivos fiscais, plano de carreira (contrato de dedicação exclusiva), conduta do servidor público (conflito de interesse), dentre outros. Mediante análise do Programa Future-se fica evidente a proposta de mudança na natureza das IFES, uma vez que “fere” a autonomia universitária em diversos aspectos, desde gestão até políticas de internacionalização.

No ano seguinte, em 2020, acontece algo inesperado com o mundo inteiro e que afetou significativamente a vida e a morte de milhares de pessoas, incluindo o Brasil. A pandemia de COVID-19 se alastrou pelo planeta rapidamente e, em questão de cinco meses, o país ultrapassou a contagem de 100.000 vidas perdidas pelo novo coronavírus. Com uma política despreocupada com a vida e voltada exclusivamente à economia, o Brasil, a saúde, a educação, o corpo professor e aluno iniciam um período muito difícil e que ficará marcado por toda a história do país e do mundo.

1.4. Política, Pandemia e Educação: inquietações do aquietamento

Em 2020, pessoas do mundo todo tiveram de se adaptar a um novo estilo de vida, um novo estilo de educação e a um novo corpo. Mas que corpo é este? Que educação é esta? Que vida é esta? Tudo ainda é muito recente e um pouco confuso, talvez não consigamos, ainda, responder com clareza tais questões. Entretanto, é importante que façamos uma reflexão acerca destas novas corporeidades que se estabelecem com o confinamento do corpo, levantando inquietações provocadas pelo aquietamento.

Algumas das principais medidas de prevenção ao novo coronavírus são o distanciamento social e a quarentena, os quais têm impactado diretamente na vida de todos os brasileiros, especialmente na educação, causando o afastamento presencial de docentes e discentes. As instituições de ensino precisaram se adaptar, realocar e se reinventar em um espaço diferente do habitual, um espaço com o qual muitas

peças tiveram que aprender a lidar para se fazerem presentes, um espaço que não possui limites geográficos, mas em contrapartida, possui limites econômicos e sociais. O espaço virtual, a internet e as redes sociais ganham finalmente a importância que há anos vinha-se prevendo, como no episódio de *Black Mirror Hated In The Nation* (Odiados Pela Nação) – Temporada 3, episódio 6, lançado em 2016 na Netflix. Nele, sob um contexto de problemas ambientais, começa uma cultura de exibição, julgamento e cancelamento através das redes sociais.

A vida real de 2020 não parece diferente em diversos aspectos, principalmente quando falamos de educação. Professores tiveram sua jornada transformada, já que agora não possuem horário específico de trabalho, mas quantidades extremas de planos de aula e relatórios para executar, acompanhamentos individuais e coletivos nas redes sociais atendendo ao alunado e sua família, e reuniões virtuais consecutivas do corpo docente. Pais de alunos, agora, além de sua jornada normal de trabalho, precisam colocar-se no lugar de auxiliares educacionais de seus próprios filhos, que acabam ficando estressados e desanimados com a questão do confinamento.

Segundo PASINI, CARVALHO e ALMEIDA (2020), o Ensino à Distância (EAD) surgiu oficialmente pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, com a utilização de meios tecnológicos e de comunicação, com pessoal qualificado, acompanhamento e avaliações compatíveis e que contribuam para alunos que estejam em lugares distintos e tempos diversos, sendo exclusivamente procurado por parte do aluno como um método facilitador de acesso, geralmente no ensino superior. Entretanto, o que acontece na pandemia é a existência de um sistema educacional e de uma comunidade escolar e universitária despreparados para tais mudanças, forçados a se realocar em um sistema de ensino que não escolheu, mas que se apresenta como única alternativa da educação brasileira resistir. O parágrafo 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) define que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

Uma das principais dificuldades que encontramos no sistema virtual de educação é a dificuldade de acesso à internet que uma significativa parte do alunado enfrenta no país, evidenciando a forte desigualdade social ainda existente na contemporaneidade. O pedagogo Lucas Fonseca, em uma entrevista com o jornalista Adriano Faria, da Rádio Senado, relata que

Talvez seja este o maior desafio que a gente enfrenta quando se fala de educação universal, ela precisa ser equitativa no sentido de olhar para cada aluno como especial no sentido da realidade dele, só que esse olhar já deveria ser visto antes também. Hoje, esse aluno que não tem internet em casa, ele naturalmente já estaria diferente do aluno que tem internet em casa, na sala de aula. (...) São realidades e desigualdades que já vinham acontecendo antes. Então, hoje, nós professores precisamos olhar um pouco para a nossa *performance*. Como que nós vamos performar? (...) Atrair a atenção do aluno, mesmo esse aluno que tem a internet em casa, o computador, o celular, atrair a atenção dele para o conhecimento é um desafio maior agora em tempos de pandemia. E qual o olhar? quais estratégias? Quais habilidades que eu preciso desenvolver enquanto professor para cuidar desse aluno que não tem esse contato? (...) o aluno que tem internet em casa, naturalmente, ele tem acesso a mais informações, mesmo em períodos fora da pandemia, então convido as pessoas a refletirem: qual o olhar que nós temos tido para a educação? Qual olhar que nós temos tido para a desigualdade? Os desafios não surgiram agora na pandemia, eles já existiam antes (FONSECA, 2020).

Portanto, a pandemia apenas mostrou uma realidade que já existia na sociedade brasileira, evidenciando que a desigualdade social e a educação não são prioridades do Estado atual. O educador precisa lidar não apenas com o aluno que não possui acesso, mas também, com o aluno que possui acesso, mas não realiza as atividades remotas, que posso falar por experiência própria, são muitos, devido a diversos outros motivos, como os pais serem muito ocupados para auxiliar, não ter alguém que possa auxiliá-lo, ou mesmo a própria saúde mental e física de si ou dos familiares. Mas o professor é cobrado, já que as suas atividades precisam ser acolhedoras e convidativas.

O corpo educador é forçado a se adaptar em uma nova realidade e, em meio a essa grande confusão de trabalho dobrado, medo, dúvidas, incertezas, novas realidades e corporeidades, o governo dispara a proposta de uma Reforma Administrativa, a qual acaba com vários direitos do servidor público municipal e estadual, como, por exemplo, o fim da estabilidade profissional, a vedação de promoções ou progressões na carreira exclusivamente por tempo de serviço e a proibição de mais de 30 dias de férias por ano (G1, 2020). Além disso, o projeto Future-se é encaminhado ao Congresso Nacional para aprovação, o que gerou muitas críticas, como a do presidente da UNE, Iago Montalvão:

Inacreditável. No meio da maior crise sanitária que o mundo viveu, com mais de 20 mil mortes no Brasil, as universidades com aulas suspensas e uma série de dificuldades, o MEC resolve encaminhar o projeto do Future-se para a Câmara. Que inversão de prioridades absurda" (MONTALVÃO apud G1, 2020).

Todo esse contexto social e político que o brasileiro enfrenta no ano de 2020, afeta diretamente o corpo. Percebemos o quão frágil ele pode ser, a importância dos

cuidados com o mesmo, como ele se forma e se transforma ao isolá-lo, ao se restringir ao toque, a existir mais efetivamente pelas redes sociais do que por sua presença, movimentos, ações e expressões. Percebemos os fatores que interferem na formação deste corpo, como, por exemplo, a forma que nossos governantes o abordam. Milhares de corpos enterrados sem direito a serem velados e o descaso com a vida. Um corpo educador que agora passa horas trabalhando em frente a um computador ou celular, atendendo pais e alunos a qualquer horário do dia ou da noite, estressados e preocupados se terão retorno; que precisa lidar com novas reformas que aniquilam seus direitos, sua formação pública e de qualidade e sua saúde mental e física. O que devemos fazer para manter-nos bem mentalmente e fisicamente? Como cuidar deste corpo confinado para que não seja tomado pelo estresse, medo e desespero? Como conseguir estímulo para continuar lutando e resistindo às políticas agressoras de direitos humanos e gerarmos força para transformar esta realidade?

A arte tornou-se um ponto de apoio durante a quarentena. Como manter-se em isolamento sem ao menos escutar uma música, assistir a um filme ou ler um livro, por exemplo? De acordo com Samanta Prado, do site *Jornal do Campus*, da Universidade de São Paulo (USP),

Conforme o Brasil entrou em quarentena, multiplicaram-se posts com recomendações artísticas para esses momentos de isolamento: filmes imperdíveis, livros que você “não tem mais desculpa para não ler”, cursos online de desenho, de dança, de pintura, de fotografia, de bordado... e a lista segue (PRADO, 2020).

Entretanto, ela ressalta que, “apesar da recente viralização da discussão sobre a importância da arte e dos artistas nesse momento de crise, pouco espaço tem sido aberto para fala dos próprios artistas em si” (Ibid.). Com todos os eventos, shows, exposições, teatros e espetáculos de diferentes gêneros cancelados pós-pandemia, a arte viu-se encurralada neste contexto. Artistas de grande prestígio ainda intensificaram sua visibilidade nas redes sociais realizando inúmeras *lives* com shows, debates ou simplesmente atividades do dia a dia. Porém, já com os artistas de menor visibilidade, a situação fica mais complicada, pois, sem contratos ou produções, sua renda é inexistente.

Pensando nisso, a deputada Benedita da Silva (PT-RJ), juntamente com outros vinte e três deputados, criaram a Lei de Emergência Cultural Aldir Blanc, em homenagem ao compositor falecido em decorrência do novo coronavírus. A lei prevê uma renda mensal durante três meses de R\$ 600 para trabalhadores do setor da

cultura, além de um subsídio de até R\$ 10 mil mensais para espaços artísticos e culturais que tiveram suas atividades interrompidas. Apesar de ser uma grande conquista perante o contexto atual, o valor ainda é baixo e não há garantia de que todos recebam.

Assim como a pandemia apontou deficiências sociais, ela também apontou evidências que haviam se perdido na contemporaneidade. O isolamento social levou bilhões de humanos à reflexão e ao pensamento da necessidade de se considerar um ser social e histórico, pensante e capaz de encontrar uma saída para a educação da pandemia. Paulo Freire já idealizava sobre isso: “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto” (2001, p. 46).

A arte possibilita a tomada de consciência sobre si e o mundo. Em um período de inquietamentos pelo aquietamento, a arte tem sido a força que traz conforto e incentivo para resistirmos e lutarmos por uma vida e educação de qualidade. Portanto, é através da arte que busco provocar este ser social e histórico sobre o qual nos diz Paulo Freire. Enxergar-se como parte da sociedade e da história, como construção sócio-histórica, é o começo de uma evolução.

Capítulo II

IMAGENS PROPOSITIVAS DA FORMAÇÃO DO CORPO: EXPLORANDO RECENTES E NOVAS CORPOREIDADES

O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos.

Paulo Freire.

Neste capítulo, começo por apresentar os conceitos que embasam este trabalho, fazendo um encadeamento entre corpo, afeto e instituição de ensino, na ideia de uma arte/educação propositiva e rizomática, propostas de desterritorialidades e resgate de memórias corporais. E aqui falaremos em arte/educação não apenas como ensino da arte, mas assim como descreve Ana Mae Barbosa:

[...] é um termo mais amplo, não é só ensino, é qualquer tipo de desenvolvimento da capacidade do indivíduo ver a arte ou fazer a arte mesmo informal: fora da escola, qualquer encontro que possibilite o indivíduo ser capaz de ler mais aprofundadamente uma obra de arte (MEMÓRIA RODA VIVA, 2020).

A seguir, apresento a minha experiência fotoperformática de exploração dos espaços e afetos entre o eu corpo e o Centro de Artes da UFPEL, fazendo uma analogia com outras obras realizadas por artistas contemporâneas da *fotoperformance* que abordam o corpo e sua relação com o espaço, seja urbano ou doméstico, retomando o período anterior à pandemia para falar de sua construção pelo espaço institucional, bem como o período de pandemia e as transformações sofridas na vida de todas as pessoas do mundo, refletindo, assim, no corpo e na educação.

A partir destas imagens, desenvolvo uma página expositiva e propositiva em busca dos objetivos desta pesquisa, os quais se correlacionam com minha questão principal: de que forma se dá a formação do corpo e como a *fotoperformance* ligada à

proposição pode instigar o (futuro) arte educador aos questionamentos políticos e sociais sobre o mesmo?

No capítulo anterior vimos como se deu a construção do corpo na história da sociedade, da arte, da política e da educação. Embora este conteúdo já dê forma a esta construção corporal que buscamos investigar, atento para a importância de, também, investigarmos na prática – a partir das falas de (futuros) arte educadores – como é sentida essa construção corporal ao contemplar uma obra *fotoperformática* do corpo na instituição de ensino.

Assim, cito alguns comentários que surgiram a partir das imagens expostas na rede social do Facebook e os apresento como uma conversa para, posteriormente, analisarmos o afeto e a potência que as imagens tiveram nos corpos arte educadores participantes. Segundo Kastrup (2007),

a produção dos dados ocorre desde a etapa inicial da pesquisa de campo, que perde assim o caráter de uma simples coleta de dados. É preciso sublinhar que este processo continua com as etapas posteriores, atravessando as análises subsequentes dos dados e a escrita dos textos, continuando ainda com a publicação dos resultados (KASTRUP, 2007, p. 21).

Portanto, tudo que se segue, é produção de dados da cartografia. A imagem e o corpo, em suas esferas, são rizomas infinitos de possibilidades que, quando juntos na arte, adquirem um aspecto fortemente político. As imagens que serão aqui apresentadas são partes do eu corpo que se tornarão partes do si corpo ao serem lidas, contempladas e incorporadas, qual seja a maneira que o processo se desenvolver, ao observá-las, mergulhe em si, na sua história, no seu trajeto, nas suas memórias, no si corpo e na sua formação, para que, a partir daí, possamos construir este afeto.

2.1. Conceitos ramificadores de uma arte/educação propositiva

O pensamento cartesiano sobre a separação entre corpo e mente ainda habita uma grande parte da população mundial. Segundo LE BRETON (2007), “nesse discurso o corpo é colocado não como algo indistinto do homem, mas como uma posse, um atributo, um outro, um alter ego” (p. 10). Porém, na sequência de obras *Ética*, SPINOZA (1632-1677) defende a unidade entre corpo e mente: “A idéia do corpo e o corpo, isto é, a mente e o corpo, são um único e mesmo indivíduo, concebido

ora sob o atributo do pensamento, ora sob o da extensão” (SPINOZA, 2009, s/p). Segundo ele, há uma igualdade entre as potências do pensar e do agir: quando penso, esta ideia provém de uma expressão igual de algo externo a mim, ela entra em contato com o corpo. Portanto, como parte dele, a mente recebe esta expressão e desenvolve uma ideia sobre ela, ou melhor, o corpo desenvolve. E desenvolve através dos afetos ocorridos entre os corpos, sendo a instituição de ensino, também um corpo, formada por outros corpos que agem coletivamente para a efetivação da sua existência. Somos afetados sucessivamente por outros corpos, por espaços, ações, políticas, corpo docente e discente de uma instituição de ensino.

O conceito de afeto é discutido em SPINOZA (2009), como o sentimento, o sentido da (ou a) prática de ações realizadas entre corpos. “A mente humana não conhece o próprio corpo humano e não sabe que ele existe senão por meio das ideias das afecções pelas quais o corpo é afetado” (SPINOZA, 2009, s/p). Portanto, o sujeito só é capaz de tomar consciência sobre o corpo, se este entra em contato com outros corpos diretamente. Assim como só é possível a percepção do corpo exterior através dos afetos dados e recebidos entre eles:

A mente humana não percebe nenhum corpo exterior como existente em ato senão por meio das idéias das afecções de seu próprio corpo.

Se o corpo humano não foi afetado, de nenhuma maneira, por algum corpo exterior, então, a idéia do corpo humano tampouco o foi, isto é, a mente humana tampouco foi afetada, de qualquer maneira, pela ideia da existência desse corpo; ou seja, a mente não percebe, de nenhuma maneira, a existência desse corpo exterior. Em troca, à medida que o corpo humano é afetado, de alguma maneira, por algum corpo exterior, a mente percebe o corpo exterior.

À medida que imagina um corpo exterior, a mente humana não tem dele um conhecimento adequado.

Quando a mente humana considera os corpos exteriores por meio das ideias das afecções de seu próprio corpo, dizemos que ela imagina. E a mente não pode imaginar os corpos exteriores como existentes em ato de nenhuma outra maneira. Portanto, à medida que imagina os corpos exteriores, a mente não tem deles um conhecimento adequado (SPINOZA, 2009, s/p).

Podemos verificar que, a melhor maneira de se construir um “conhecimento adequado” não é apenas pensando sobre a ideia de um afeto, mas também e primeiramente, experienciando esses afetos na relação do corpo com o mundo e do corpo com a instituição. “A nossa mente, algumas vezes, age; outras, na verdade, padece. Mais especificamente, à medida que tem idéias adequadas, ela necessariamente age; à medida que tem idéias inadequadas, ela necessariamente padece” (SPINOZA, 2009, s/p). Portanto, defendo nesta pesquisa um pensamento agente, um pensar que age, uma ação pensante.

Mas de que forma atingimos esta unidade do pensar e agir? Se já vimos anteriormente que o corpo é justamente a unidade do pensamento e da ação, não é difícil responder a esta questão: é preciso propor ao corpo a *experiência*, para que o sujeito sinta sua existência, presença e perceba-se como corpo. É preciso provocar, estimular, instigar, propor uma ação para pensar e um pensamento para agir. Mas o que isto significa? De acordo com BONDÍA (2002),

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (BONDÍA, 2002, p. 21).

Todo dia vivemos inúmeros momentos e acontecimentos que, conforme colocado no Capítulo I, moldam o corpo social. Entretanto vivemos na era da “rapidez como virtude” citada por FOUCAULT (1989), “a velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos” (BONDÍA, 2002).

Entretanto, de repente, o mundo pára, a velocidade vira um sentimento de ganância para os governantes que não aceitam a pausa e um sentimento de culpa e desespero para o trabalhador que começa a passar por dificuldades. A instituição de ensino precisa se adequar aos espaços virtuais, porém, o que já não era tão atrativo, torna-se menos durante a quarentena. E isto faz com que percamos a nossa corporeidade, a vontade de saber e experimentar, a curiosidade, nossa excitação pela vida e o que a integra, perde-se o sentido das coisas. Porém, assim como diz o célebre romancista PEREC (1989), como ato de resistência a todo este panorama contemporâneo, precisamos:

Interrogar o habitual. Mas, justamente, estamos acostumados com ele. Nós não o interrogamos, ele não nos interroga, não parece ser um problema, nós vivemos sem pensar, como se ele não transmitisse nem pergunta, nem resposta, como se ele não carregasse nenhuma informação. Não se trata nem mesmo de condicionamento, é anestesia. Dormimos nossa vida em um sono sem sonhos. Mas onde está a nossa vida? Onde está nosso corpo? Onde está o nosso espaço? (PEREC, 1989, s/p.)

A pergunta é o que nos move. Na educação, precisamos instigar a percepção, a curiosidade, o questionamento, este muitas vezes oprimido sob a alegação de ser importuno. É à pergunta que precisamos recorrer em nosso cotidiano no espaço da instituição de ensino: ao educando, ao professor, ao corpo. Através da questão, construímos um pensamento reflexivo (DEWEY, 1959), possibilitando o indivíduo

atribuir sentido às experiências que incorpora e que já o formam. Então, não se trata de uma simples transmissão de informações e medição de conhecimentos, e sim, da construção e criação de saberes únicos a cada indivíduo, assim como propõe RANCIÈRE (2012): “é o sentido do paradoxo do mestre ignorante: o aluno aprende do mestre algo que o mestre não sabe. Aprende como efeito da habilidade que o obriga a buscar e comprova essa busca. Mas não aprende o saber do mestre (RANCIÈRE, 2012, p. 18). Segundo o autor,

O mestre ignorante capaz de ajudá-lo a percorrer esse caminho é assim chamado não porque nada saiba, mas porque abdicou do "saber da ignorância" e assim dissociou sua qualidade de mestre de seu saber. Ele não ensina seu saber aos alunos, mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar. O que ele ignora é a desigualdade das inteligências. (RANCIÈRE, 2012, p 15-16)

De acordo com RANCIÈRE (ibid.), o mestre ignorante é capaz de formar alunos/espectadores emancipados. Ele realiza, assim, uma analogia entre o espaço teatral e o da sala de aula, propondo um professor/artista e um aluno/espectador. Sendo, então, este artista propositor de atividades/obras emancipadoras do espectador, no sentido de que cada um, com o afeto da proposta e sua bagagem cultural e experimentativa, construa sua própria concepção da obra, seu próprio conhecimento e sua própria experiência. Ou seja, um professor que, ao propor uma atividade, emancipe o educando ao construir seu próprio saber. Um saber que diverge do saber do professor ou do colega, mas sim, o seu próprio saber criado a partir da sua própria experiência.

A pedagogia da proposição, em especial no campo da arte/educação tem crescido nos últimos anos. CELESTE e PICOSQUE (2007) vêm pensando métodos propositivos com o intuito de desmontar a pedagogia tradicional cartesiana. Celeste e Picosque propõem, então, o ensino de arte como um rizoma:

Desmontar esse modo normativo de pensar conteúdos provoca perguntas inquietas. Qual outra composição de saberes e conteúdos poderia vir a ser desviante da concepção mecânica, tecnicista e hierárquica dos saberes do conhecimento Arte no aprender-ensinar? Como idéias nascem de poderosas idéias, aquelas que têm a rara capacidade de atravessar-nos, abalando nosso pensamento, fomos atravessadas pela idéia de rizoma que nos lançou à criação de mapas dos saberes da Arte. (CELESTE; PICOSQUE, 2007, p. 1024)

De acordo com DELEUZE e GUATTARI (1995), um rizoma “tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos” (s/p). Trata-se de um processo de ramificação

aberta, que não se assemelha a um centro ou núcleo e pode expandir-se em direções móveis e indeterminadas, estabelecer conexões transversais sem centrar ou cercar os corpos envolvidos. Segundo os autores,

Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995, s/p).

“No rastro do caminho aberto na arte por Lygia Clark e Hélio Oiticica, para quem o artista contemporâneo é o propositos, chegamos à idéia de proposições pedagógicas” (CELESTE; PICOSQUE, 2007, p. 1027). Assim, a arte/educação rizomática que proponho é baseada em imagens propositivas artístico-pedagógicas, que possibilitam despertar afetos, conhecimentos, experiências e memórias particulares e/ou coletivas, as quais podem fazer o sujeito criar seu próprio saber e fazer artístico neste mar de possibilidades da arte, agindo e refletindo sobre o corpo na instituição de ensino desde o período escolar até o superior, pré ou pós-graduação, compreendendo e percebendo, assim, a construção do seu percurso corporal.

A proposta acontecerá, primeiramente, a partir de um resgate de memórias corporais sobre a formação do sujeito na instituição de ensino, do percurso escolar ao ensino superior. Experiências que podem ter sido esquecidas, mas que marcaram profundamente o corpo que as viveu. Estas experiências, segundo BRANDÃO (2008), formam a nossa memória autobiográfica: somos tudo aquilo que lembramos e, também, que esquecemos. O espaço da instituição de formação é responsável por grande parte destas memórias, as quais imputam na formação da identidade do sujeito. Estas memórias individuais estão interligadas com as memórias coletivas de uma sociedade, já que inclusive a formação acontece de forma coletiva. De acordo com BRANDÃO (2008), os “trabalhos de memória” dados pela memória autobiográfica propiciam a re-invenção de si.

Portanto, ao propor a retomada de memórias, acontece uma desterritorialização do sujeito. Este conceito parte em Deleuze e Guattari:

Günzel (s/d), a partir da visão de Deleuze e Guattari, considera o território num sentido etológico como “o ambiente de um grupo (por exemplo, um coletivo de lobos, de ratos ou um grupo de nômades) que não pode por si mesmo ser objetivamente localizado, mas que é constituído por padrões de interação por meio dos quais o grupo ou coletivo assegura uma certa estabilidade e localização”. E acrescenta: “exatamente no mesmo sentido o ambiente de uma única pessoa (ambiente social dele ou dela, espaço de vida pessoal, hábitos dele ou dela) pode ser visto como um ‘território’, no sentido

psicológico, a partir do qual a pessoa age ou para o qual se volta”.
(HAESBAERT; BRUCE, 2002, s/p.)

Neste sentido é que trago aqui os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Em diversos momentos praticamos estes três processos ciclicamente. Primeiro, construímos um território, seja ele físico, intelectual e/ou corporal. Somos afetados por relações sociais, políticas, visuais, corporais e sofremos desterritorializações: ações que mexem com o corpo, desestabilizam-no e/ou provocam-o a curiosidade para, então, acontecer uma reterritorialização, ou seja, a construção de um novo território, que tomo aqui como um lugar de sentidos, de saberes construídos a partir da experiência da proposição.

Compõe-se a partir daí um corpo rizomático que compõe outro rizoma. Emerjo aqui, então, de uma estrutura social corpórea controlada pelo sistema, a um corpo provocado pela arte/educação propositiva.

[...] é preciso compreender que exatamente aquelas atividades que não servem para nada podem nos ajudar a escapar da prisão, a salvar-nos da asfixia, a transformar uma vida superficial, uma não vida, numa vida fluida e dinâmica, numa vida orientada pela *curiositas* em relação ao espírito e às *coisas humanas* (ORDINE, 2016, p.19).

A produção e apreciação artística é uma destas coisas. Em tempos em que literalmente estamos todos presos em nossas casas, como pensar este corpo que passa a viver em confinamento? Como evitar que o corpo não se perca? Como pensá-lo neste novo processo educacional?

2.2. A instituição de ensino e o eu corpo: a experiência da fotoperformance

As imagens desenvolvidas nesta experiência foram criadas em 2018, no meu primeiro ano do Mestrado em Artes Visuais, quando não imaginávamos tudo o que estava por vir. Entretanto, é importante lembrar que as imagens serão vistas ontem e hoje, e, ao serem vistas, serão sempre, ao seu primeiro momento, atribuídas ao presente, construindo então uma relação com os períodos pré e pós-pandemia. Antes de adentrarmos as imagens, é importante que se conheça, também, o procedimento técnico da *fotoperformance*.

De acordo com VINHOSA (2014), podemos citar três modos técnicos que se utilizou até então na experimentabilidade da *fotoperformance*. São eles: a colagem, a qual consiste na associação de imagens de natureza diversas, apresentando-as em

síntese espacial unitária, como a imagem de Yves Klein; a montagem, inspirada em técnicas cinematográficas, dispõe sequências de imagens em ordem espaço-temporal lógica e tenta resgatar para as imagens fixas a dinâmica da ação, suas operações consecutivas, deslocamentos espaciais e dramatizações, trata-se de recortes, construções e recombinações de ideias que dão origem a um novo trabalho, cujo sentido difere da *performance* em si; e, por último, a *mise-en-scène* é talvez o modo mais franco da fotografia como suporte primeiro da ação, o que chamamos propriamente de *fotoperformance*, as ações são pensadas particularmente para a câmera e são trabalhadas de forma a resultar em uma imagem expressiva e visualmente potente. Segundo MELIN (2018), a característica mais importante da *fotoperformance* é:

O caráter performativo que elas engendram, através das ações empreendidas pelo artista diante da câmera, instaurando seu próprio corpo como matéria artística, eleito, muitas vezes, como lugar de desdobramento das categorias escultura e pintura. [...] Quando o ateliê passa a ser “qualquer lugar”, “todo lugar” ou “onde eu estiver”, seu conceito passa a se estruturar não somente como um lugar físico, mas, sobretudo, como uma espécie de parênteses no tempo, passando a existir, então, onde o artista está (MELIN, 2018, p. 49-50).

Além disso, a *fotoperformance* se beneficia da potencialidade que a fotografia carrega em seu caráter estético e político da imagem. Com a sua massificação causada pela mídia, redes sociais e a facilidade de dispersão e compartilhamento por dispositivos móveis em redes sociais, o corpo assume cenas pensadas diretamente para a objetiva, como no caso da *fotoperformance*. Entretanto, o que diferencia a *fotoperformance* destas imagens é justamente o caráter chocante e político que o corpo engendra na composição da obra. O corpo inusitado, extracotidiano e provocador de um pensamento reflexivo no espectador. Segundo RANCIÈRE (2012),

Dir-se-á que o artista, ao contrário, não quer instruir o espectador. Hoje ele se defende de usar a cena para impor uma lição ou transmitir uma mensagem. Quer apenas produzir uma forma de consciência, uma intensidade de sentimento, uma energia para a ação. Mas supõe sempre que o que será percebido, sentido, compreendido é o que ele põs em sua dramaturgia ou sua *performance* (RANCIÈRE, 2012, p. 18).

O artista compõe a imagem a partir de si, o que lhe forma e o afeta, refletindo na sua expressão corporal diante da câmera. O espectador participa da obra, é provocado pela maneira que seu corpo recebe a imagem: a partir, assim como o artista, de suas memórias, experiências e bagagens sensíveis de sua existência. A reação e sensação são diferentes para cada indivíduo. Apesar disso, há sentimentos

coletivos em uma sociedade que o caráter político da *fotoperformance* carrega e provoca a sua reflexão.

Assim, realizei no ano de 2018 uma *fotoperformance* no espaço da minha formação, o Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. Ela é intitulada *Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino*, abordando o conceito de território de DELEUZE e GUATTARI (2010) no processo de percepção de um corpo que é construído pelo espaço da instituição de ensino e desconstrói-se pelo momento artístico, descobrindo-se e desvendando-se entre memórias e reflexões.

Convidei o colega Lucas Galho para realizar os registros do processo que relacionarei, aqui, com obras de três artistas: Valie Export (Áustria, 1940), Csilla Klenyánszki (Hungria, 1986) e Brooke DiDonato (Estados Unidos, 1990), e ainda o grupo de artistas brasileiros contemporâneos chamado Coletivo Riacho, o qual dentre suas produções reflete sobre o corpo em quarentena. Escolhi estas artistas e este coletivo pois, ao conhecer suas obras, identifiquei conexões com a minha produção abordando a corporeidade fotoperformática, por vezes, de forma parecida, o que possibilita estabelecer diálogos entre imagens que se complementam em seus contextos produzidos e apreciados. Utilizo-me da *mise-en-scène* e, em alguns casos da montagem, para abordar o discurso do corpo na instituição de ensino, conversando, também, com o corpo em confinamento da pandemia.

Antes de iniciar a experiência, em uma das salas do terceiro andar do prédio, olhei para aquele espaço pensando de que maneira eu poderia explorá-lo de forma diferente do habitual, de forma extracotidiana. Meu objetivo foi estabelecer novas relações com o lugar, bem como compreender as que eu já havia desenvolvido durante o meu tempo de formação. Ao olhar para a sala de aula repleta de cadeiras, decidi começar por elas.

A maior parte do tempo em que estive naquele prédio, fiquei sentada, assim como em qualquer instituição de ensino, são espaços lotados de cadeiras, cadeiras que servem para organizar e acomodar, na maioria das vezes não muito confortavelmente, os estudantes. Um objeto que sempre esteve sob o corpo, agora, experimento-o de maneiras diferentes. Ao colocar minha cabeça abaixo de uma delas (Fig. 24) tive uma sensação literal de deslocamento, deitar naquele chão e ver apenas uma grade sob minha cabeça, me remeteu a diversos momentos em que tive vontade de falar e expor meus pensamentos e não o fiz por medo. Talvez por toda uma construção educacional que tive na escola, em que me repreendiam quando eu

questionava, ou maneiras de falar em que eu sempre deveria me adequar a certo comportamento.

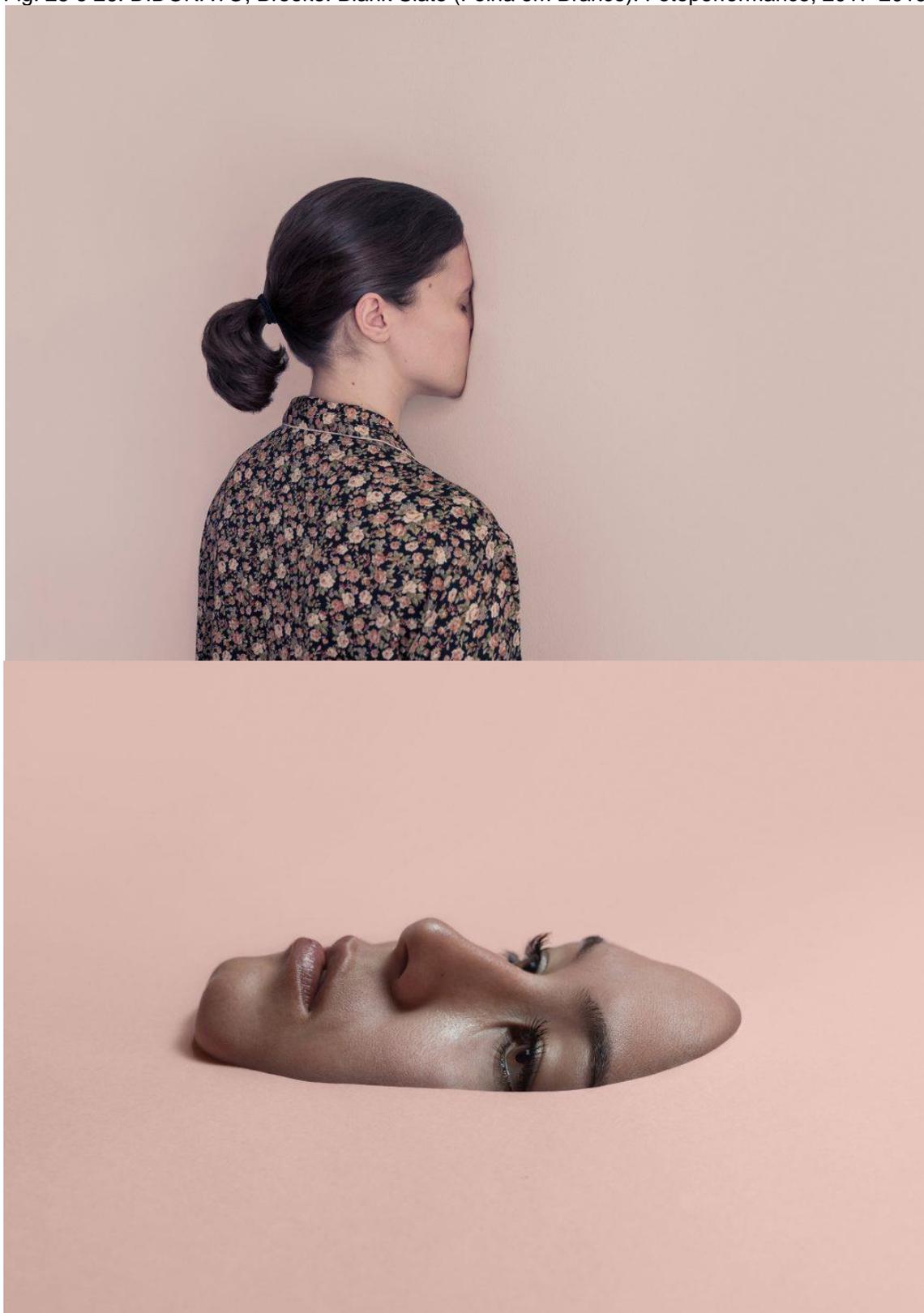
Em sua série *Blanc Slate (Folha em branco)* (2017-2019), a artista Brooke DiDonato fotografa personagens com seus rostos ocultos, o que evoca a sensação de que há partes da história a serem contadas. A ideia da artista é que o espectador sempre tenha uma história aberta. Embora na Fig. 23 o rosto se faça presente, fica a questão: por que ele está aí? É o que acontece também com a obra de DiDonato, ao penetrar a parede com o rosto (Fig. 25) e, na imagem seguinte, outro rosto emergir em uma superfície semelhante (Fig. 26). As imagens ainda remetem muito ao período atual de quarentena, em que certas vezes sentimo-nos presos em nós mesmos, quase que permeando as paredes em busca do eu corpo externo à casa.

Fig. 24: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018. Imagem: Lucas Galho



Fonte: Acervo Pessoal.

Fig. 25 e 26: DIDONATO, Brooke. Blank Slate (Folha em Branco). Fotoperformance, 2017-2019.



Fonte: <https://elemmental.com/2018/10/15/brooke-didonato-surrealismo-fotografico/>. Acesso em: 25/09/2020.

Ao seguir experimentando extracotidianamente as cadeiras da sala de aula, decidi montá-las ou ser montada, encaixarmo-nos como dois corpos de costas um

para o outro (Fig. 26). A artista Csilla Klenyánszki, em *House / hold* (2018) usando utensílios domésticos como auxiliares em uma sequência de ioga, reflete sobre a posição das mulheres na sociedade ocidental e seu acesso limitado ao tempo de lazer em comparação com os homens devido ao tempo extra que passam no trabalho doméstico (ANGELOPOULOU, 2018). A imagem em que ela aparece com a cadeira se assemelha com a Fig. 28, em que, também em uma espécie de desconstrução corporal, fujo da rotineira corporeidade que estabeleço com o espaço.

As imagens também remetem ao trabalho do professor em tempos de pandemia: é necessário reinventar-se, desdobrar-se, ativar e pensar o corpo mesmo com o rotineiro, ressignificar o cotidiano. A necessidade de reinventar-se também parte de um cansaço desse corpo para com sua rotina, fato que estamos vivenciando demasiadamente no período de confinamento. Muitas vezes este processo foi necessário durante a minha formação, ou melhor, foi estimulado, reinventar e questionar o corpo foi uma das coisas que o Centro de Artes me proporcionou, me ensinou, o que me conferiu uma nova percepção acerca do eu corpo e do mundo.

Fig. 27: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018.



Fonte: Acervo Pessoal.

Fig. 28: KLENYÁNSZKI, Csilla. House/hold. Fotoperformance, 2018.



Fonte: <https://www.designboom.com/art/csilla-klenyanszki-house-hold-gender-gap-ironic-yoga-sequence-10-17-2018/>. Acesso em: 25/09/2020.

Se as cadeiras são essa estrutura social e rotineira, que pode aprisionar e que precisamos lidar e reinventar, ao me cobrir com elas (Fig. 29), é como se eu materializasse tudo o que me prende, o que é cobrado e o que me é imposto. A massividade de uma rotina que automatiza o sujeito em um comportamento que é favorável ao sistema, mas que não ao corpo. Csilla klenyánszki, ao cobrir-se de painéis (Fig. 30), coloca em evidência a massificação do trabalho doméstico sobre a mulher, a obrigação de um lugar que lhes é cobrado desde a infância e que já aprisionou muitas mulheres no passado e no presente. A educação não deve ser um lugar de prisão, assim como a cozinha, também pode ser um lugar de liberdade, dependendo do contexto social e político em que se insere.

Na montagem da Fig. 29, insiro duas representações do eu corpo: a que luta, e a que cansou de lutar quando se conforma com o que existe ou já colapsou. Muitas vezes, somos as duas representações. Diariamente diversas notícias nos atravessam, como a quantidade de mortes por COVID-19, a violência policial, a corrupção e inconstitucionalidades políticas, governantes anunciando o tempo todo a volta às aulas presenciais, notícias que vão construindo medo e angústia em um povo que não

pode sair para a rua em busca dos seus direitos. Tudo isso vai causando uma sensação de impotência, desânimo e esgotamento, o que acaba em um chamado conformismo.

Fig. 29: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018. Imagem: Lucas Galho.



Fonte: Acervo pessoal.

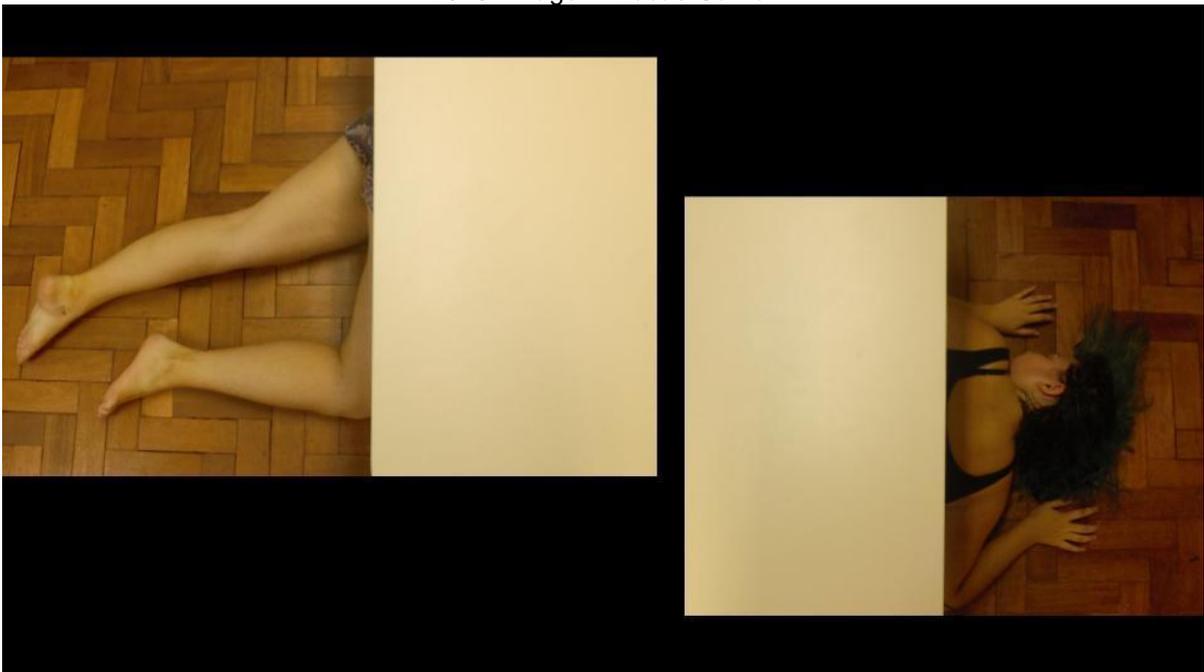
Fig. 30: KLENYÁNSZKI, Csilla. House/hold. Fotoperformance, 2018.



Fonte: <<https://www.designboom.com/art/csilla-klenyanszki-house-hold-gender-gap-ironic-yoga-sequence-10-17-2018/>>. Acesso em: 26/09/2020.

Na Fig. 31, me deito sob a mesa do professor e são realizados dois registros, o primeiro das pernas e, depois, da parte superior do corpo que, quando juntas, causa a impressão do rompimento do mesmo. A mesa do professor carrega um peso acadêmico historicamente muito forte, é a partir dela que todos os alunos dispõem-se na sala, é ali que o professor chega e organiza a aula, seus materiais, sua vida docente. Ao me dispor abaixo disso tudo, sou atravessada pelas memórias do objeto, mesmo que não minhas, mas do próprio objeto, o que, observando sob o contexto atual, remete-me ao esgotamento do professor e do aluno ao tentar lidar com as atividades remotas. O rompimento de um corpo que antes era ativo social e politicamente e agora existe quase que apenas por redes sociais e aplicativos.

Fig. 31: ROVERÉ. Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotopeformance, 2018. Imagem: Lucas Galho.



Fonte: Acervo pessoal.

Fig. 32: DIDONATO, Brooke. *As Usual (Como de costume)*. Fotoperformance, 2016-2019.



Fonte: <<https://www.collater.al/inquietudine-psiche-scatti-brooke-didonato/>>. Acesso em: 27/09/2020.

A artista Brooke DiDonato, na série *As usual (Como de costume)* (2016-2019), parecia prever este rompimento do corpo que se sucedeu no ano seguinte. Na Fig. 32, está apenas uma de suas imagens que retratam o corpo desacordado, esgotado, escondido. BARTIROMO (2016) comenta que “estar aparentemente em sintonia – cromática, emocional ou mimética – com o ambiente que nos rodeia nem sempre significa também sentir-se bem. Às vezes é uma questão de hábito, outras vezes de indiferença, outras ainda de renúncia”. Porém,

Ao mesmo tempo, há uma beleza indiscutível na entrega dos temas dessas tomadas, a beleza dos vencidos, a elegância daqueles que estão perdidos e não podem ser encontrados, daqueles que estão perdidos e não querem ser encontrados, daqueles que estão perdidos, embora não tenha posto os pés fora de casa (BARTIROMO, 2016).

Ainda abordando a questão do esgotamento, saindo da sala de aula, já com o olhar aguçado para o extracotidiano, me defronto com algumas cadeiras quebradas no saguão do mesmo andar e decido experimentá-las. A primeira, tinha o encosto curvado para a frente (Fig. 33), o que me remeteu muito à quantidade de tempo que eu passava estudando durante a minha formação. O curvamento das costas traz a ideia da saturação do corpo, assim como podemos observar na Fig. 34 da obra de DiDonato na série *A house is not a home (Uma casa não é um lar)* (2018). Na série de imagens, a artista questiona exatamente o que BARTIROMO (2016) comenta na citação anterior, muitas vezes, a nossa casa não é um lar, assim como muitas vezes

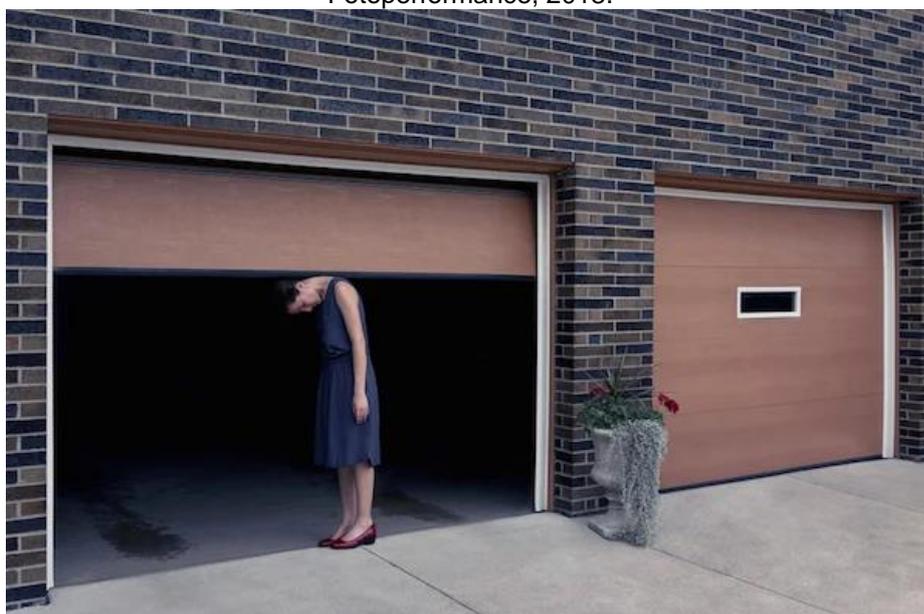
a escola pode ser o lar de uma criança, ou a universidade pode ser o lar do estudante. Um lar é o lugar em que sentimos aconchego, acolhimento e conforto. Durante a pandemia, o índice de violência doméstica no Brasil aumentou 44,9%, bem como o de feminicídio aumentou 22% em 12 estados do país (BOND, 2020). A casa pode não ser um lugar de paz para muitas pessoas e isto reflete, também, na educação à distância proposta durante a pandemia.

Fig. 33: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018. Imagem: Lucas Galho.



Fonte: Acervo Pessoal.

Fig. 34: DIDONATO, Brooke. A house is not a home (Uma casa não é um lar). Fotoperformance, 2018.



Fonte: <https://www.collater.al/inquietudine-psiche-scatti-brooke-didonato/>. Acesso: 27/09/2020.

A segunda cadeira quebrada estava sem o encosto e, ao tentar usá-la, algo me fincou no meio das costas (Fig. 35). Enquanto uma não me permitia levantar, a outra não me permitia relaxar. Foi um registro difícil, pois a cada segundo sentada ali, tentando me recostar, era agonizante, tanto quanto olhar para a imagem de DiDonato (Fig. 34), que segura um portão com seu pescoço. É uma sensação de dor que, curiosamente, ligo à mesma dor que se sente hoje: a dor da perda, a dor do medo, a dor da impotência, a dor do tédio ou do esgotamento, a dor da fome e do frio que muitas pessoas estão passando sem boas condições de vida.

Fig. 35: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018. Imagem: Lucas Galho.



Fonte: Acervo Pessoal.

A última imagem usando cadeiras é um registro feito de cima, no saguão do segundo andar. Nela realizei a montagem de dois momentos, um com a cabeça erguida, e outro com a cabeça baixa (Fig. 36). A temporalidade que a imagem carrega faz-me lembrar do tempo da formação e todas as transformações que o eu corpo sofre durante este período. Lembro de entrar uma pessoa e sair outra, muito mais madura.

Fig. 36: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018. Imagem: Lucas Galho.



Fonte: Acervo Pessoal.

No mesmo sentido, foi realizada a imagem da Fig. 37, porém, registrada por baixo, no saguão do terceiro andar. É notório que está presente a memória de um corpo tímido e curioso, mas que passou por um processo muito potente de estímulo e consciência corporal. Entretanto, o eu corpo não foi apenas formado pela universidade, mas também, pelo curso de Interpretação Teatral que realizei em 2015 pela Companhia de Teatro Misenscene de São Lourenço do Sul, que marcou com dramaticidade a minha expressão corporal. Entretanto, a curiosidade pelo corpo foi de fato construída e desenvolvida no Centro de Artes da UFPEL.

Essa temporalidade também é observada na obra do Coletivo Riacho, na série *Estreito* (2020), na qual falam sobre a relação tempo/corpo/espço no período de confinamento:

Em quarentena, presa em outro país, os dias têm necessidade de mergulho em memórias vivas. Entretanto, ali, tudo ao redor ressentir-se da familiaridade. Há falta. Objetos estranhos que vejo e revejo a cada manhã. Casa vai adquirindo outras camadas de sentidos. O que há é o corpo casa, corpo memória, corpo sentido, corpo tudo. Material e imaterial. O caos é aqui e agora, o aconchego também. As paredes não me contam histórias ao mesmo tempo que já sussurram crônicas diárias. Corpo ilha, corpo peninsular. Corpo estreito. Afasta e aproxima. Como os músculos da respiração. Todo o tempo o corpo ressignifica o espaço tempo território. E (re)cria a própria invenção de si no processo vital de elaborar a realidade em escritas imagens danças (RIACHO, 2020).

Fig. 37: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018. Imagem: Lucas Galho.



Fonte: Acervo pessoal.

Fig. 38 e 39: RIACHO, Coletivo. Estreito. Fotoperformance, 2020.





Fonte: <https://www.facebook.com/coletivoriacho>. Acesso em: 29/09/2020.

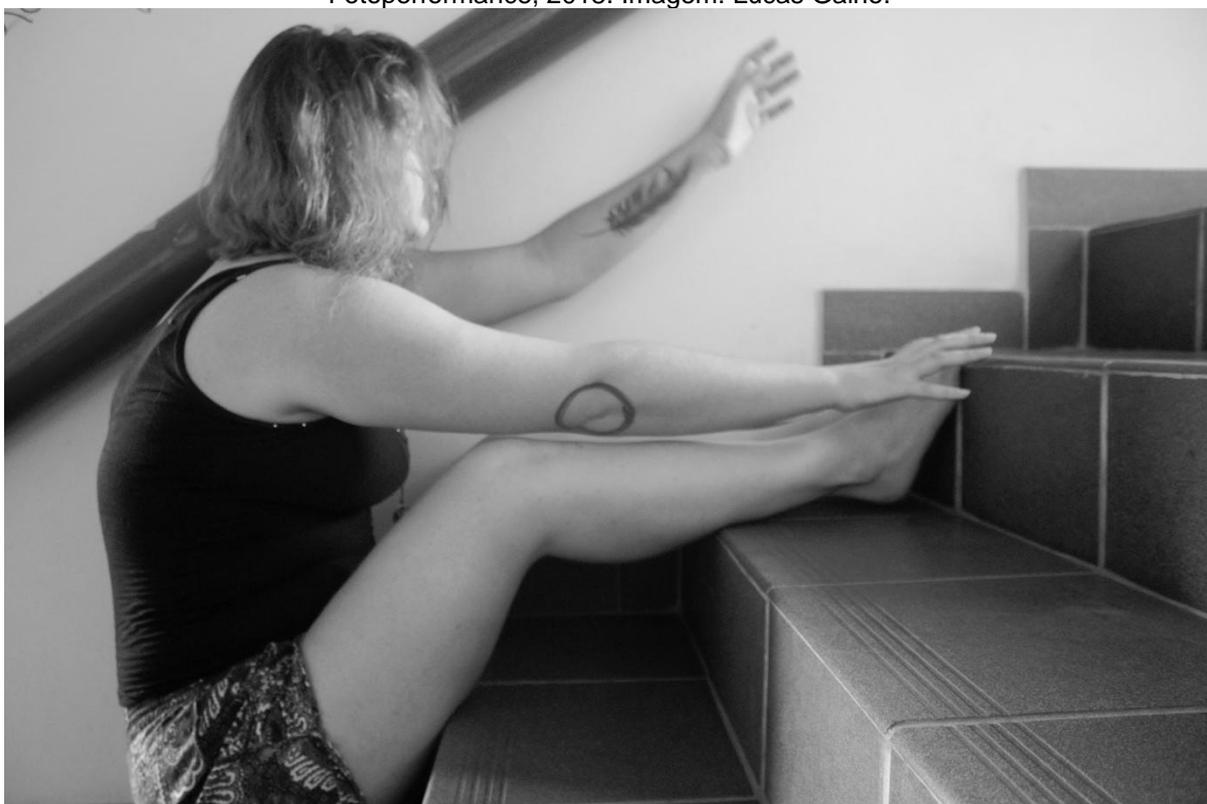
A temporalidade do corpo em confinamento, portanto, parece ocorrer de forma diferente. Ao mesmo tempo que temos o aconchego e segurança da casa, tem-se o caos do pensamento e das relações familiares. É necessário ressignificar o lugar e reinventar-se o tempo todo, é necessário desterritorializar-se e reterritorializar-se a todo instante. Na Fig. 38 podemos ver um corpo no aconchego, dormindo e acordando. O sono de muitas pessoas foi uma das transformações que o confinamento trouxe ao corpo: para alguns o sono aumentou, para outros, diminuiu, inverteu-se os horários ou mesmo têm tido um sono repicado. Já na Fig. 39 observa-se um registro de uma banheira de papel higiênico, que foi notícia em todo o mundo pela compra exacerbada do produto, assim como outros da esfera de higiene e limpeza no início da quarentena, que poderiam vir a compor um "bunker de sobrevivência", antecipando possíveis medidas extremas de isolamento pelo novo coronavírus (GRAGNANI, 2020).

A próxima materialidade que explorei nos espaços do Centro de Artes foi a das escadas, um lugar de trânsito corporal, formado por muitos degraus, assim como o processo de formação. Um lugar hierárquico, que possibilita a muitos subirem, porém, outros muitos, não possuem sequer o acesso ao preparo. A universidade continua um lugar de poucos e, muitas vezes, por mais que tentemos subir, existe uma força que

insiste em nos jogar para baixo. A permanência na universidade normalmente é promovida com bolsas e benefícios estudantis, portanto, a ausência de investimento em educação, contribui para um ensino superior ainda mais elitista. As políticas educacionais citadas anteriormente também contribuem para esta força, que luta contra uma formação de qualidade para os professores, de um pensamento crítico, político e sociológico nas universidades.

Deitar de modo inverso na escada é experimentar uma representação do que tem nos afetado constantemente no simples fato de existir. Na Fig. 40 é como se o corpo estivesse sendo atingido por essa força e lutando constantemente para seguir adiante. Já na Fig. 41, a montagem vira a impressão de uma espiral, o que faz lembrar de que o processo de formação é constituído por muitos ciclos. Além disso, o corpo coloca-se como parte do lugar. Nestes ciclos, de muita luta e esforço, vamos tomando o espaço para o eu corpo, e deixando afetos do mesmo na sua memória.

Fig. 40 e 41: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018. Imagem: Lucas Galho.





Fonte: Acervo Pessoal.

Valie Export, em *Body Configurations* (1972-78), a artista “contorna-se e acomoda-se a elementos da cena urbana e seu corpo torna-se parte desta” (EXPORT, 2012). De acordo com CORSINO (2017),

Os arranjos corporais não apenas revelam expressões de seu estado interior, mas discutem formas de manipulação. A artista parte do princípio de que tudo é resultado de uma construção, seja o corpo, a natureza, a arquitetura, sejam os próprios mecanismos de poder, envolvendo, assim, a possibilidade de manipular e controlar o tempo (CORSINO, 2017).

Portanto, Export evidencia em sua obra o corpo como uma construção de tudo que lhe afeta, seja a arquitetura, o espaço, a política ou a sociabilidade. O corpo moldado pelos degraus (Fig. 42) nos sugere exatamente a construção desse corpo dada por suas experiências, vivências, memórias, percursos e lugares.

DiDonato, novamente na série *As Usual* (Como de costume), também realiza uma imagem em uma escada (Fig. 43). Porém, o corpo encontra-se reto, com a cabeça ao pé dos degraus, coberto pelas cerdas de uma vassoura, o que ainda carrega a ideia do corpo como parte do lugar devido à organicidade trazida na composição, entretanto, este corpo rígido passa a sensação de um tensionamento

causado pelos degraus, indicando um corpo desconfortável em seu espaço, como se precisasse varrer pensamentos que lhe pesam e lhe puxam para baixo.

Fig. 42: EXPORT, Valie. Body Configurations. Fotoperformance, 1972-78.



Fonte: <<https://tccdenicorsino.wordpress.com/2017/06/28/valie-export-fotoperformance/>>. Acesso em: 30/09/2020.

Fig. 43: DIDONATO, Brooke. As Usual (Como de costume). Fotoperformance, 2016-2019.



Fonte: <https://www.collater.al/inquietudine-psiche-scatti-brooke-didonato/>. Acesso em: 30/09/2020.

Subindo as escadas do terceiro andar, defronto-me com uma grade, a qual nunca havia notado antes (Fig. 44), fiquei me questionando o que haveria além dela. Haveria mais degraus? Haveria salas restritas ou um sótão com mais cadeiras quebradas? Talvez, nunca saberei o que está por trás da grade que me impede de subir.

Fig. 44: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018. Imagem: Lucas Galho.



Fonte: Acervo Pessoal.

Já para o Coletivo Riacho, na imagem da Fig. 45, a grade representa o confinamento de um corpo, que também deseja o além, mas que, entretanto, já o conhece. Representa o corpo que antes era livre, ou pensava que era, e que agora se obriga a isolar-se. As mãos e os pés para fora da grade passam a impressão de alguém que deseja sair, contudo, também passa a serenidade da segurança de estar atrás dessa grade no atual momento em que vivemos, o que não é possível para muitos trabalhadores, como da área da saúde e alimentação, que diariamente arriscam seus corpos, suas vidas, para o bem-estar de toda a população.

Fig. 45: RIACHO, Coletivo. Estreito. Fotoperformance, 2020.



Fonte: <https://www.facebook.com/coletivoriacho>. Acesso em: 30/09/2020.

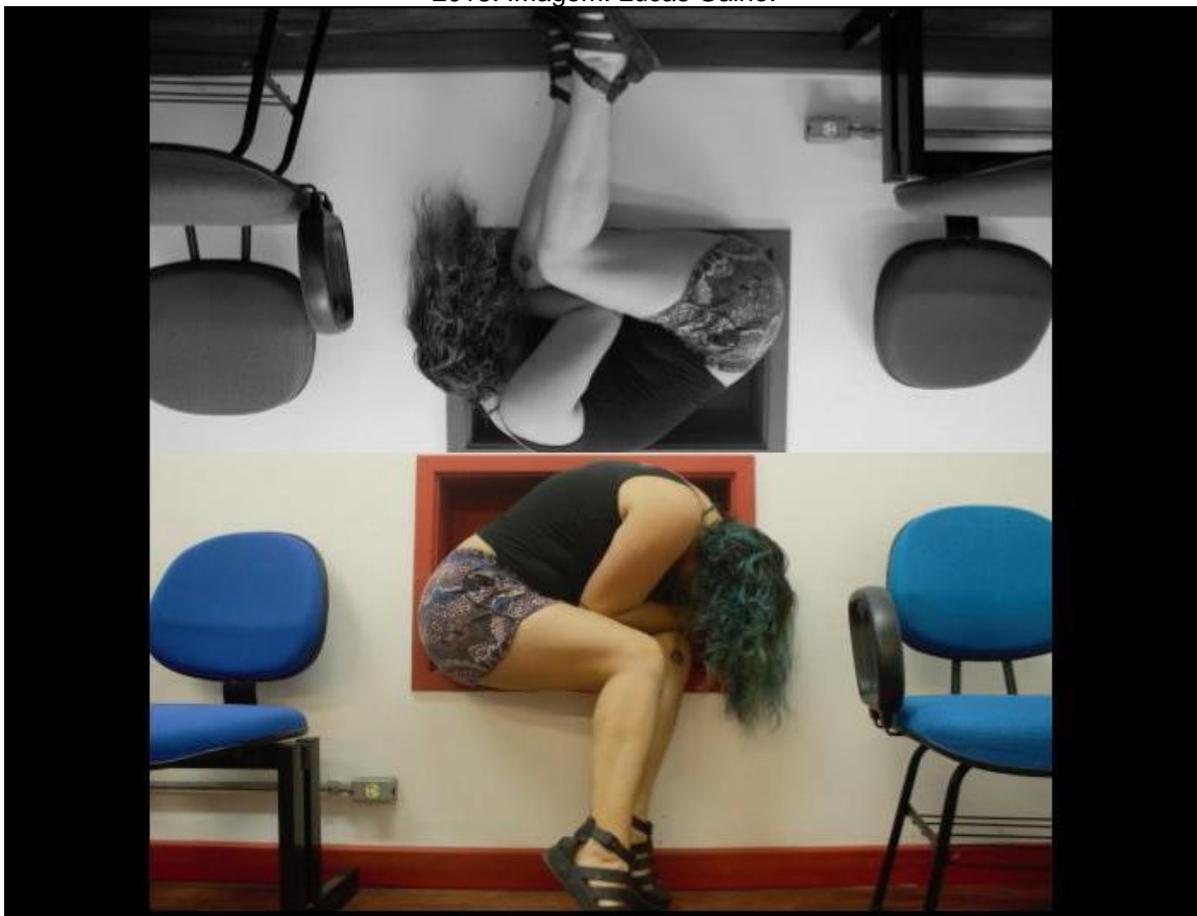
Na penúltima imagem, de volta para a sala de aula, tentei encaixar-me dentro de um retângulo aberto na parede, sem sucesso, já que o retângulo era muito pequeno (Fig. 46). A artista Valie Export, novamente em sua série *Body Configurations*, realiza algo parecido em suas imagens, “as linhas orgânicas do corpo experimentam integrar-se à dureza da cidade pelo contato, pelo movimento gestual que mimetiza, que se adapta, que cria uma interferência na paisagem urbana” (CORSINO, 2017). O mesmo

o fiz no espaço da instituição de ensino que, em suas durezas, tentamos nos encaixar, mesmo que borrando o espaço.

Valie Export utiliza-se de linhas e figuras geométricas para dar visibilidade a estados de ser e aos limites imaginários atuantes sobre si mesma. Que espaço é esse do corpo, até quanto ele pode se estender, para onde, porquê? [...] Nem sempre o corpo e os elementos da cidade encontram possibilidade de encaixes, mas se desencaixam, enriquecendo as variações de relação com este espaço (CORSINO, 2017).

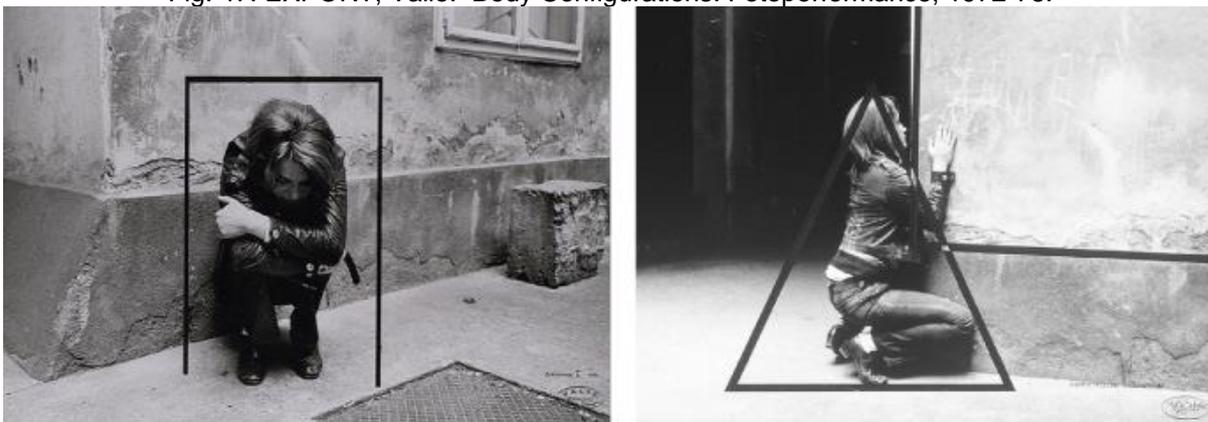
O mesmo fazemos no ensino remoto, tentando encaixar corpos em uma tela de celular ou computador, quadriculando a imagem do coletivo, ou mesmo no espaço da casa, em que o corpo também sente dificuldades em obedecer a seus limites. Na montagem realizada, é como se este corpo, que tenta se encaixar em certos padrões ou espaços sentisse nas costas o peso de toda uma história em que buscou se encaixar, e precisa, agora, obedecer a limites, que se ultrapassados, ameaçam a sua própria vida.

Fig. 46: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018. Imagem: Lucas Galho.



Fonte: Acervo Pessoal.

Fig. 47: EXPORT, Valie. Body Configurations. Fotoperformance, 1972-78.



Fonte: <https://tccdenicorsino.wordpress.com/2017/06/28/valie-export-fotoperformance/>. Acesso em: 30/09/2020.

O período de quarentena tem sido muito difícil para todos e é impossível olhar uma imagem hoje sem relacionar automaticamente com o contexto pandêmico. Isso confere com a ideia de que toda imagem ou produto visual que se vê é automaticamente associado com nosso cotidiano, memórias e vivências. Alex Lourenço, aluno de biblioteconomia declarou a PRADO (2020) que,

Já aconteceu de estar escrevendo uma cena em que alguém está saindo de casa e, na minha cabeça, a personagem sair de casa sem máscara já é estranho. Parece que eu, como autor, estou escrevendo essa cena errada, ainda que o ambiente ficcional não seja uma pandemia (LOURENÇO apud PRADO, 2020).

A cada ameaça de volta às aulas, pergunto-me como será conter uma turma inteira de crianças que irão querer abraçar, conversar, tocar e beijar no rosto a professora e os colegas. Pequenos, que ainda não são capazes de compreender a dimensão e a disseminação de um vírus ou mesmo de controlar cada gesto e movimento dentro do espaço da escola. Quanto tempo isso irá durar? Por quanto tempo o corpo precisará ser isolado para a sua preservação? Por quanto tempo nossos governantes vão dar mais atenção à economia, e não a todas as vidas que, convenientemente, guardam-nas em casa ou as abandonam para morrer? Como seria se estes corpos pudessem sair, agir, unirem-se fisicamente em um grande corpo coletivo a fim de lutarem por seus direitos, por uma educação democrática e de qualidade para todos?

Para terminar a sequência de *Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino*, trago a última imagem da série, a representação do toque e do afeto na educação, para a seguinte reflexão: quando poderemos, novamente ou finalmente ver corpos em trocas de afetos com seu espaço de ensino, trocas formadoras de um corpo

seguro, igualitário, crítico e autônomo, consciente de seu percurso e de sua construção como sujeito? De que forma estas imagens tocam-lhe o corpo, suas memórias e bagagens de experiências, carregadas da sua história, do seu cotidiano, do seu espaço de formação?

Fig. 48: ROVERÉ, Tarla. Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino. Fotoperformance, 2018.



Fonte: Acervo Pessoal.

2.3. Página-obra: afetos da educação no corpo

A realização das imagens de *Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino* me provocaram uma percepção sobre o eu corpo e minha construção como sujeito social e político, o qual fiquei por muito tempo me questionando se eu poderia fazer com que outras pessoas também sentissem essa percepção através do meu trabalho.

Foi então que criei um projeto de exposição propositiva que seria realizado no primeiro semestre de 2020. A ideia era utilizar o próprio espaço do Centro de Artes e cada lugar explorado nas imagens como lugar expositivo, propondo ao público interações e interferências. Cada imagem seria exposta exatamente onde foi

registrada, junto a uma caneta onde o espectador poderia interferir de forma livre, riscando, escrevendo ou desenhando nas imagens.

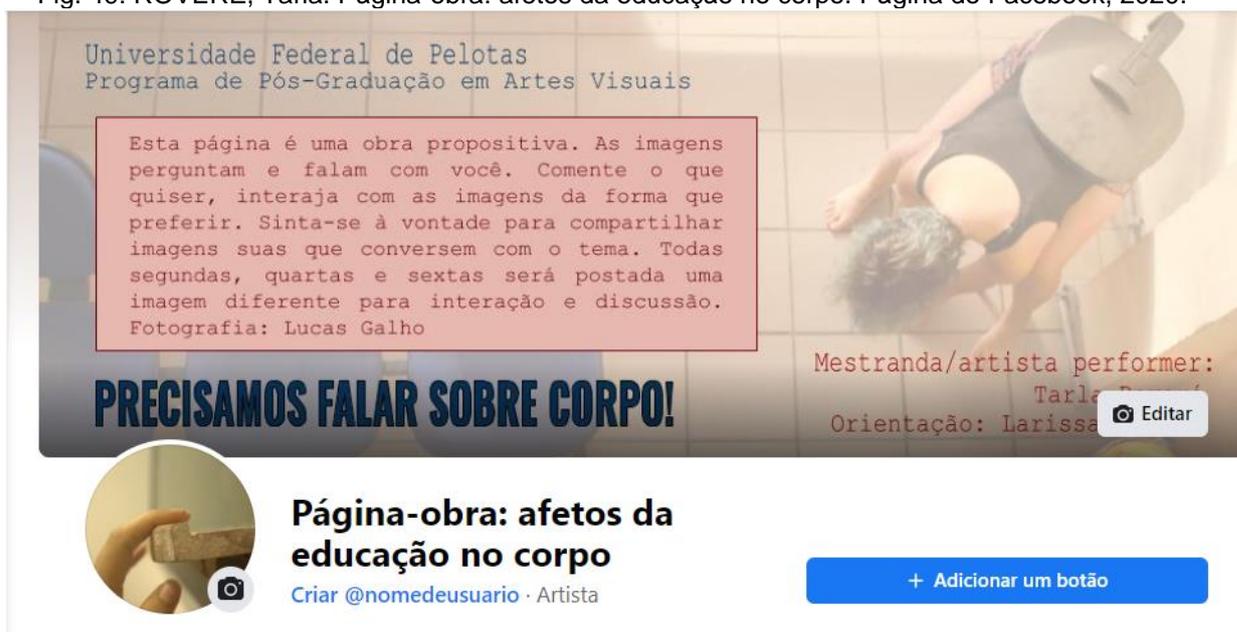
Infelizmente, com o início do semestre letivo, iniciou-se também o período de quarentena pela pandemia de COVID-19 e, com isso, foi necessário adaptar e transformar completamente o projeto expositivo.

Por ver este processo como uma forma de educação, levei-o para as redes sociais, assim como no ensino remoto. Escolhi a plataforma do Facebook pela minha familiaridade com o aplicativo e por ser a mais acessada do Brasil em 2020, depois do Youtube (IMME, 2020). Assim, criei a página chamada *Página-obra: afetos da educação no corpo*, no sentido de transformar a própria ação expositiva em uma obra de arte propositiva, em que os espectadores pudessem afetar e serem afetados pela página e seu conteúdo, visualizar e sentir todo este afeto que construiu o eu corpo no processo educacional, buscando uma consciência sócio, histórico e político corporal de si, do outro e da sociedade. Como constava na sua capa: “esta página é uma obra propositiva. As imagens perguntam e falam com você. Comente o que quiser, interaja com as imagens da forma que preferir. Sinta-se à vontade para compartilhar imagens suas que conversem com o tema” (ROVERÉ, 2020), além da frase destacada: “Precisamos falar sobre corpo!” (Fig. 49).

Como seria realizar uma exposição no Facebook, rede que a maioria das pessoas do mundo inteiro acessa diariamente e que muitas vezes passam horas observando, curtindo, reagindo, comentando e compartilhando imagens, vídeos, matérias, notícias e uma quantidade massiva de memes? A cultura visual do Facebook aporta este tipo de conteúdo? Os espectadores estarão dispostos a parar, observar, sentir e também se expressar? Era algo que eu estava prestes a descobrir.

Todas as segundas, quartas e sextas-feiras normalmente era postada uma imagem diferente da série, acompanhada de uma, duas ou três questões reflexivas que tinham o intuito de provocar um debate, um comentário ou reação ao espectador, além da sua potencialidade visual.

Fig. 49: ROVERÉ, Tarla. Página-obra: afetos da educação no corpo. Página do Facebook, 2020.



Fonte: <https://www.facebook.com/P%C3%A1gina-obra-afetos-da-educa%C3%A7%C3%A3o-no-corpo-110419817414645>. Acesso em: 06/10/2020.

As montagens acima ainda não haviam sido criadas, portanto, as imagens foram postadas em pura *mise-en-scène*, ficando ainda mais suscetíveis a interpretações e afetações diversas. Escolhi a Fig. 50 como a primeira postagem, tentando, primeiramente, retomar lembranças do corpo nos espaços percorridos da instituição. Ao publicar a primeira imagem, divulguei em grupos de licenciaturas em artes da UFPEL, bem como em grupos de arte educadores de diversas regiões do Brasil, entretanto, foram poucas as pessoas que se deslocaram até à página para interagir com a imagem. No total, foram 14 participantes do Centro de Artes da UFPEL e 4 de instituições externas. Em cada imagem, escolhi os comentários com maior desenvolvimento e clareza na argumentação.

O primeiro comentário dizia que:

A parte superior da foto me traz tranquilidade, um lugar acolhedor, um convite para entrar, já a parte inferior me remete a segredos, a regras e vigilância. Uma mesma foto traz sentimentos distintos e contraditórios, o que me faz refletir sobre como o ambiente escolar pode nos acolher e ao mesmo tempo nos punir (PARTICIPADOR apud PÁGINA-OBRA, 2020)

Outra participante relatou algo semelhante em seu comentário:

(...) eu percebo o quanto eu me senti pertencente ao lugar e depois o quanto me senti presa aos trabalhos, aos sentimentos que surgiram ali. Tanto os sentimentos bons quanto os ruins. No quanto seguir os procedimentos burocráticos da universidade me irritavam. Na carga que temos em estar sempre produzindo e produzindo. Esse corpo acaba preso neste lugar que se

abriu para que ele entrasse e aflorasse (PARTICIPADORA apud PÁGINA-OBRA, 2020).

Os dois comentários anteriores falam sobre a dualidade de sentimentos que o espaço institucional proporciona. Lembro que no primeiro dia de universidade me sentia como se eu tivesse encontrado meu lugar de pertencimento, ao ter contato com pessoas que se pareciam comigo no modo de pensar, de agir e até nos gostos, vivenciando e aprendendo o que na minha vida toda eu havia sonhado. Assim como disseram nos comentários, eu também me senti acolhida e pertencente àquele lugar.

Fig. 50 e 51: ROVERÉ, Tarla. Página-obra: afetos da educação no corpo. Página do Facebook, 2020.



Fonte: <https://www.facebook.com/P%C3%A1gina-obra-afetos-da-educa%C3%A7%C3%A3o-no-corpo-110419817414645>. Acesso em: 06/10/2020.

Entretanto, ao nos acolher, o lugar passa a nos mostrar, e passamos também a perceber que vivemos sob uma estrutura arraigada ao corpo, que incorporamos em casa e na escola, mas que não provêm destas instituições, e sim, de um sistema

construído por toda a história do poder. A instituição, então, além de ser este lugar de acolhimento e de tomada de consciência sobre o mundo, é um lugar que está inserido neste sistema de poderes, burocrático e que precisa, acima de tudo, produzir cada vez mais. O peso da burocracia e da produção acaba moldando o corpo a este espaço, como citado no comentário abaixo, “com o formato da forma de formação”:

é muito doido a reflexão sobre portas e escola. porque pode ser que seja uma metáfora para as diversas que se abrem para ti na tua vida, mas também pode ser aquela que te fecha num determinado universo que acabas sendo absorvido por ele em determinado momento. Indo por esse último, pois tua posição junto as cadeiras me passou isso, me fez lembrar de determinados momentos, me sentia tão integrada aquela formação que já tinha absorvido suas formas e me transformado em parte daquele espaço. Acho que pode ser isso, por mais que a porta esteja aberta quando integramos um espaço, somos absorvidos de tal forma que nós-corpo se transforma de tal maneira que saímos como bolinhos saindo do forno, com o formato da forma de formação (PARICIPADORA apud PÁGINA-OBRA, 2020).

É interessante perceber que cada elemento do espaço da instituição carrega um significado. As portas da escola eram lugares que eu só podia acessar em determinada hora do dia, a hora de entrar e a de sair. Já na universidade, as portas se tornavam mais livres. Todos adultos, podendo sair quando queríamos ou precisávamos. A segunda imagem postada faz referência às escadas, à qual trago questionamentos acerca das lembranças dos degraus percorridos durante a formação e como eles afetaram o corpo neste processo. O primeiro comentário diz o seguinte:

Fico imaginando meus colegas do ensino fundamental e médio, e que por mais que caminhamos por essas mesmas escadas, cada um foi afetado por elas de diferentes maneiras, e enfrentado jornadas únicas, com suas dificuldades e suas incertezas. Felizmente tenho boas lembranças da escola, e mesmo as coisas que não foram tão boas fizeram parte da minha trajetória e me fizeram quem sou hoje (PARTICIPADOR apud PÁGINA-OBRA, 2020).

É notório que, apesar da formação ocorrer na mesma instituição, cada corpo é proveniente de um lugar, possui memórias, experiências e sociabilidades distintas e, assim, a instituição de ensino afeta diferentemente cada sujeito. Entretanto, é notório, também, que se trata de um lugar de extrema importância e que possui um papel fundamental na formação de todos estes corpos. A própria sociabilidade entre eles é demasiada significativa na formação. A primeira lembrança do participante foi de seus colegas pela escada, assim como a da participante a seguir, a qual comenta que:

Estes degraus me afetam com incertezas, frustrações, algumas vezes uma alegria por estar completando uma parte dos estudos, às vezes meus passos são pesados, cansados, tentando encontrar alguma empatia, alguém pra conversar, ainda bem encontrei muitos e apenas isso me fez prosseguir (PARTICIPADORA apud PÁGINA-OBRA, 2020).

A importância da sociabilidade na formação se dá tanto no incentivo coletivo, quanto na troca e no compartilhamento de ideias e experiências. São, muitas vezes, relações que se criam para além dos muros da instituição. Esta questão faz refletir sobre nossa sociabilidade em tempos de pandemia, e que todo apoio que sentíamos antes, das relações sociais horizontais que emergiam no espaço da instituição, inexistem no sistema de ensino remoto e até mesmo o contato com o professor torna-se mais precário.

No comentário a seguir, outro participante relata que,

Os degraus que me trazem aqui são muitos e de distantes calibres e uns mais íngremes que outros e a eles precisei suportar distintos volumes e pesos os quais produziram em meu corpo dores distintas, marcas distintas, experiências... O corpo caído alquebrado tal como gotas de uma chuva intensa que insiste em cair, mas que resiste, persiste e existe mesmo que caído... (PARTICIPADOR apud PÁGINA-OBRA, 2020).

Por mais que o corpo em formação esteja cansado e desanimado sob inúmeros motivos, estes sentimentos não possuem espaço dentro da instituição, pois também não possuem espaço fora dela. Porém, as motivações do pesquisador são, além das relações que ele estabelece com outros corpos e com o lugar, os ideais construídos ao longo do tempo neste espaço ou fora dele:

(...) firmes no propósito de seguir sentindo o que não foi dito, previsto, também irritantemente nocivo a educação bancária, escravocrata, machista, homofóbica, pedófila, mas de tempo em tempo, os tempos se repetem, e realmente não há como mudar os fatos, mas abri-los é ação, é pular anos luz, é viver livre do passado devorador, é libertar-se (PARTICIPADORA apud PÁGINA-OBRA, 2020).

Mesmo que a participante não tenha visto a montagem realizada com a imagem (Fig. 41), surge este pensamento: os tempos se repetem. Talvez eu tenha pensado algo parecido ao mexer em sua estética. A escada sempre traz, também, uma dualidade do descer e do subir. Será mesmo que, de tempos em tempos subimos e descemos as escadas, criando ciclos de altos e baixos na formação da história, do social e da política? Somos todos responsáveis por esta repetição? Ou somos controlados por uma força ou poder maior? O que fazer?

Na próxima imagem postada (Fig. 52), aquela da cadeira sem encosto, questiono sobre de que forma as políticas educacionais afetam o corpo do sujeito em formação. Durante o mestrado, fui contemplada com uma bolsa de custeio da universidade, entretanto, após o contingenciamento de verbas das IES federais, por muito tempo, sofri com ameaças de que minha bolsa seria cortada, pois a UFPEL já não recebia para pagar nem mesmo a conta de luz. Foi um período exaustivo no qual,

quando achei que ia ter uma permanência segura na pós-graduação, constantemente ficava me preparando para o pior, e assim foi até o final da sua vigência.

A Fig. 52, apesar de ter sido fotografada anteriormente a este período, reflete exatamente este sentimento, de apreensão e tensão, que quando pensamos em descansar as costas em uma condição mais segura na posição de pesquisadora em arte, eles lhe apunhalam as costas e nos mostram que o Brasil já não é um lugar de valorização da educação, do professor, ou nem mesmo, da vida.

Fig. 52 e 53: ROVERE, Tarla. Página-obra: afetos da educação no corpo. Página do Facebook, 2020.



Fonte: <https://www.facebook.com/P%C3%A1gina-obra-afetos-da-educa%C3%A7%C3%A3o-no-corpo-110419817414645>. Acesso em: 10/10/2020.

A expressão do eu corpo na imagem é de dor, entretanto, os participantes que a comentaram, sentiram-na completamente ao contrário:

Liberdade. No quão livre nossos corpos devem ser. O mesmo posso dizer da educação. Uma educação livre, libertadora e sem estereótipos é uma educação sensível que abrange todos os nossos sentidos e sentimentos. A libertação de um ensino igualitário é a chave para um ensino ideal (PARTICIPADORA apud PÁGINA-OBRA, 2020).

Esta educação livre é exatamente no que eu pensava no momento, desejava por liberdade, em um corpo cansado e doído. Entretanto, a experiência como um todo era, sim, libertadora. Experimentar aquelas cadeiras ou me deitar nas escadas era um desafio despertador para o corpo. Então, mesmo na dor, senti-me bem ao questioná-

la, enfrentá-la e evidenciá-la na produção artística, assim como fala o comentário a seguir, no qual a participadora cita o escritor uruguaio Eduardo Galeano:

Tinham as mãos amarradas, ou algemadas, e ainda assim os dedos dançavam, voavam, desenhavam palavras. Os presos estavam encapuzados; mas inclinando-se conseguiam ver alguma coisa, alguma coisinha, por baixo. E embora fosse proibido falar, eles conversavam com as mãos... Eduardo Galeano. Celebração da voz humana (PARTICIPADORA apud PÁGINA-OBRA, 2020).

Mesmo que tenhamos o corpo confinado e nossa boca amordaçada, as mãos artistas, professoras, pesquisadoras, continuarão a produzir, a criticar, a questionar e a libertar. Na próxima imagem, o conceito de corpo confinado se faz mais evidente (Fig. 53) e, então, questiono: até que ponto disciplina é educação? Surgem, então, palavras como “controle” e “aprisionamento” do corpo no espaço da instituição de ensino: “Prisão. O quanto a educação é presa em formas e métodos que estão presos no passado. O aprisionamento de um ensino fechado e tradicional, que não foge das regras” (PARTICIPADORA apud PÁGINA-OBRA, 2020).

Esta prisão dada por inúmeras regras impostas ao corpo na instituição de ensino está ligada ao controle do corpo, seja para o seu domínio ou para o seu cuidado e, como arte educadores, precisamos ter cautela para distinguirmos estas duas formas. Entretanto, existe outro tipo de aprisionamento do corpo que foi citado nos comentários:

Saber que existe algo além e não poder acessar este lugar me causa uma sensação de algo elitizado. Me levou a pensar sobre como o conhecimento, assim como os lugares, é assim: sabemos que algumas pessoas têm acesso e escolhem não dividir (PARTICIPADORA apud PÁGINA-OBRA, 2020).

O corpo que não tem acesso à instituição de ensino, a oportunidades em razão de sua condição financeira ou à internet devido ao ensino remoto também é um corpo aprisionado. Na próxima Fig. 54, questiono sobre o que a imagem e a instituição de ensino produzem no participante, o que ele mesmo produz e para quem. A resposta de um dos comentários é a seguinte:

Por fim, o que esta imagem te produz? Distanciamento. O que as instituições de ensino produzem? Em muitos casos um amontoado de conteúdos vazios sem perceber a realidade do aluno... O que produziram em você? Distanciamento. O que você produz? Procuro provocar e oferecer proximidade. Para quem você produz? Penso que para todos aqueles que se aproximam (PARTICIPADOR apud PÁGINA-OBRA, 2020).

A proximidade e o distanciamento da comunidade na instituição, ou da instituição na comunidade, é uma das formas de liberdade do corpo, acessibilidade, contato e interação com a educação. Infelizmente, em muitos casos, este

distanciamento ainda acontece, contribuindo para o aprisionamento dos corpos, tanto da comunidade, quanto da instituição, reforçando ainda mais a elitização do espaço educacional.

Fig. 54 e 55: ROVERÉ, Tarla. Página-obra:afetos da educação no corpo. Página do Facebook, 2020.



Fonte: <https://www.facebook.com/P%C3%A1gina-obra-afetos-da-educac%C3%A7%C3%A3o-no-corpo-110419817414645>. Acesso em: 11/10/2020.

Em outro comentário, uma participante diz que,

As instituições de ensino me causam um misto de empolgação e alegria com algum sentimento antagônico aos dois anteriores. Me sinto sempre muito pertencente em lugares de aprendizado, mesmo que a arquitetura seja, quase sempre, hostil. O ambiente físico me deixa ansiosa. Me sinto constantemente vigiada, julgada. Produzo para mim. Não consigo produzir coisas/conhecimento que não façam sentido pra mim, ou que não se conectem comigo. Produzo o que atravessa meu corpo. (PARTICIPADORA apud PÁGINA-OBRA, 2020).

O aprisionamento que liberta ou a liberdade que aprisiona? Estamos descendo ou subindo? Sentimo-nos constantemente empolgados ou tensos? Afinal, o que é esta dualidade da instituição de ensino? Na próxima imagem (Fig. 55), uma participante comenta que: “Somos acorrentados ao que as regras ditam, amarrados à cadeira, sem levantar, sem questionar, sem opinar, somos um número, não uma voz” (PARTICIPADORA apud PÁGINA-OBRA, 2020). Para quem somos um número? Para quem podemos ou devemos ser voz?

Tanto o corpo aluno quanto o professor, para o Estado, são apenas números. Entretanto, a importância para cada indivíduo dessa relação é de extremo significado. No outro comentário, um participante diferente comenta a posição entre a cadeira:

“Assim um adulto tropeça em ti, mas uma criança te vê na mesma altura. Um adulto te corrige e a criança te imita” (PARTICIPADOR apud PÁGINA-OBRA, 2020). Enquanto corpos em formação somos imitantes de um modelo a seguir e, enquanto formantes, somos este modelo a ser seguido. Daí, a importância da consciência corporal do arte educador, de sabermos o que será incorporado de si para o outro, do que será semeado, plantado no corpo formando.

A formação não é um processo fácil, como vimos anteriormente. É de subidas e descidas, obstáculos e objetivos, enquanto algumas condições jogam o corpo para baixo, outros motivos o fazem continuar e desfrutar de todas as experiências da formação, construir-se como professor, formar-se um arte educador. Na imagem seguinte (Fig. 56), relativa ao corpo sob uma montanha de cadeiras que o amassam enquanto, com força, ele resiste, outra participante relatou a seguinte impressão: “As lutas diárias dos estudantes contra tudo que os afasta do tão sonhado diploma. As dificuldades que enfrentam para estarem presente nas aulas e a força de vontade dos mesmo para alcançar seus objetivos” (PARTICIPADORA apud PÁGINA-OBRA, 2020).

E são muitas as dificuldades: tempo, dinheiro, recursos, moradia, políticas, etc., o que torna visível a seletividade elitista que o Estado acaba gerando nas universidades. Outro comentário diz o seguinte: “Eu não tenho outra opção a não ser sair dessa. Estou esmagada, dolorida, sofrida. Mas eu preciso ter um bom futuro” (PARTICIPADORA apud PÁGINA-OBRA, 2020).

Fig. 56 e 57: ROVERÉ, Tarla. Página-obra: afetos da educação no corpo. Página do Facebook, 2020.



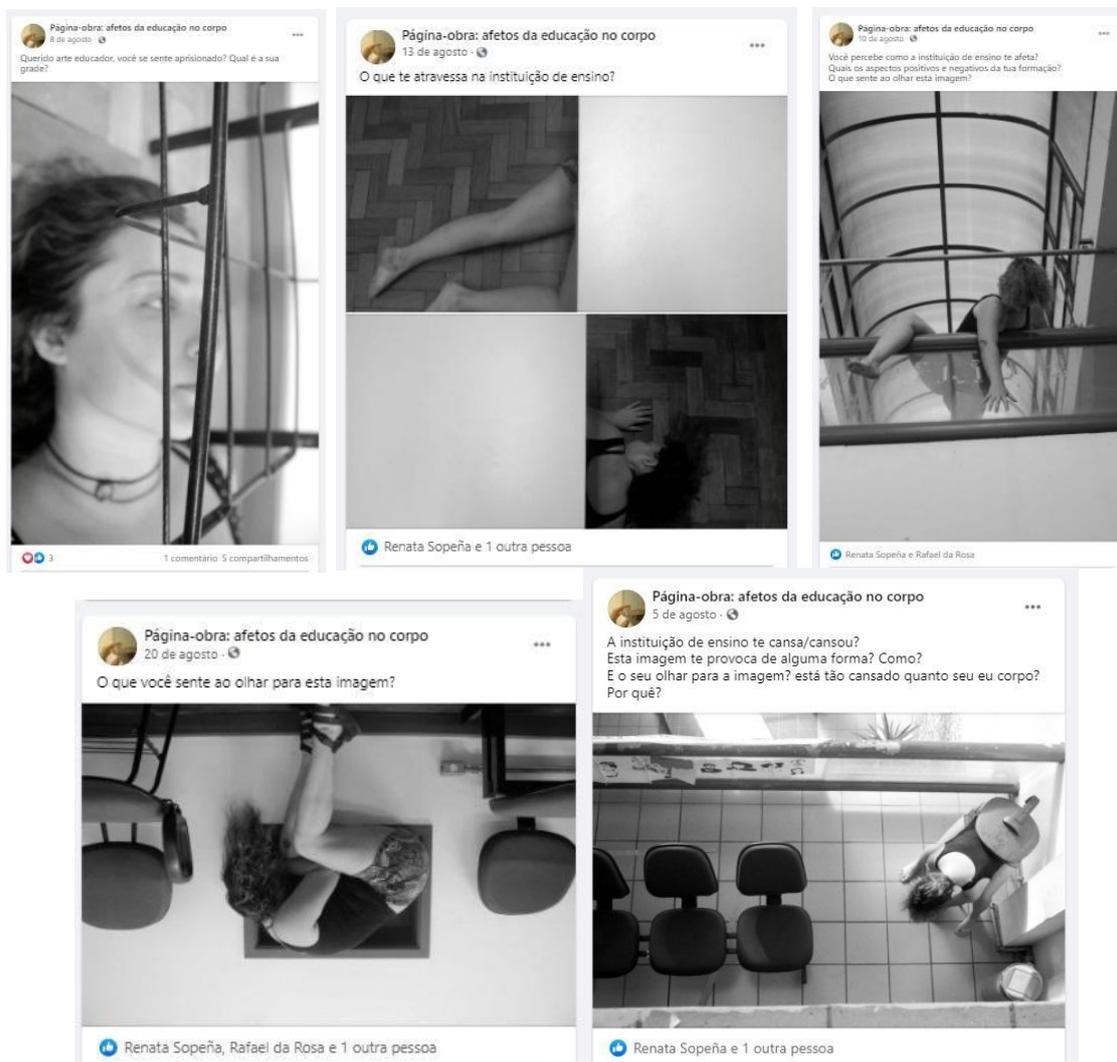
Fonte: <https://www.facebook.com/P%C3%A1gina-obra-afetos-da-educa%C3%A7%C3%A3o-no-corpo-110419817414645>. Acesso em: 11/10/2020.

Na Fig. 57, na escada, questiono o que buscamos como arte educadores, apesar de todas as dificuldades, o que nos faz continuar a lutar contra todos os obstáculos e resistirmos até o final da formação. Uma participante comenta como se seus dedos, ao escrever, dançassem com seus pensamentos:

Como arte educação
Imprescindível
Evolução depende da educação
Arte é vida.
Somos o que fomos
Escola aberta
Escola sem classes
Escola transformadora
Escola emancipadora
Escola sem partido
Escola sensível
Escola de arte visual, teatro, música e dança são uma síntese de ações imprescindíveis na construção da personalidade.
Evolução depende da educação básica e de valorização do magistério
Educação é a meta da humanidade.
Somos o que fomos
Escola educação edificada em casa e segmentada na escuta, no mundo lido, na maturidade moral de seus integrantes.
Interesses evidentes de artes visuais em todas as crianças.
Respeito ao corpo
Aceitar quem somos sem a preocupação de agradar é um passo importante.
O corpo máquina
Corpo espetacularizado
Corpo como forma de poder
Corpo triturado
Corpo escultura
Corpo físico e corpo espiritual.
Corpo sem órgãos
Corpo sem lei (PARTICIPADORA apud PÁGINA-OBRA, 2020).

A escrita evidencia as diversas possibilidades da educação e sua importância para a evolução de um povo, bem como a da arte na formação do sujeito. Os tantos corpos que somos/estamos no nosso cotidiano, na formação e na vida, e a infinidade de corpos que formamos, que podemos formar, que formaremos. Somos o eu corpo e somos o nós corpo. É em prol, não apenas de um futuro para si, que luta o arte educador, mas um futuro para todos.

Fig. 58, 59, 60, 61 e 62: ROVERÉ, Tarla. Página-obra: afetos da educação no corpo. Página do Facebook, 2020.



Fonte: <https://www.facebook.com/P%C3%A1gina-obra-afetos-da-educac%C3%A7%C3%A3o-no-corpo-110419817414645>. Acesso: 12/10/2020.

Outras imagens ainda foram postadas na página (Fig. 58, 59, 60, 61 e 62), entretanto, quase sem comentários. Apesar da pouca interação de participantes, a experiência de desenvolvimento da *Página-Obra* foi interessante em três aspectos: um muito amplo, de discussões que surgiram sobre o corpo na instituição de ensino, seja pensando-o físico ou virtual; outro para refletir o uso das redes sociais e sua cultura visual, e, por fim, a potencialidade da imagem para a emergência dos comentários citados.

Penso como teriam sido as intervenções em uma exposição física, o quanto as redes sociais possibilitam ou dificultam este tipo de interação? Qual a corporeidade que se estabeleceu nessa proposta? As redes sociais já se tornaram saturadas em

imagens? Será que uma exposição de arte perde sua potencialidade em um local virtual do dia-a-dia? Ou é como se andássemos na rua em meio a Street Art? Mas onde está a rua? Onde está o corpo? Onde está a instituição de ensino? Onde está a educação?

Um novo lugar é proposto: um lugar que leva o corpo ao mundo das ideias? É possível um ensino remoto que estimula a corporeidade? No confinamento do corpo, é preciso libertá-lo. Não se pode tocar, mas se pode movimentar, não se pode sair, mas se pode entrar. As redes sociais por si contribuem para um aprisionamento do corpo. Mas, e se o evidenciarmos na própria rede social, em sua própria cultura visual? Qual a potencialidade da imagem, a partir das intervenções recebidas?

2.4. O poder da imagem na leitura do corpo e do espaço

Qual o poder da imagem? De que forma ela afeta o corpo, o corpo no espaço, o espaço no corpo? Qual a potencialidade da imagem na leitura do corpo e do espaço? Segundo ALLOA (2015),

Entrelaçamentos temporais, quiasmas de olhares, as imagens não saberiam propriamente ser localizadas nem aqui nem lá, mas constituem precisamente esse entre que mantém a relação. Como tais, as imagens requerem uma outra forma de pensar que suspenderia suas certezas e aceitaria se expor as dimensões de não saber que implica toda experiência imaginal (ALLOA, 2015, p.16).

A imagem questiona, é carregada de dúvidas que provocam o corpo a querer desvendá-la, descobri-la, explorá-la, significá-la. Ela aguça o imaginário, desperta memórias e toca a subjetividade. As imagens abordadas nesta investigação carregam o corpo em toda sua magnitude. Um corpo que carrega história, sensibilidade, arte, memória e política. “A arte é considerada política porque mostra os estigmas da dominação, porque ridiculariza os ícones reinantes ou porque sai de seus lugares próprios para transformar-se em prática social etc.” (RANCIÈRE, 2012, p.52).

Segundo RANCIÈRE (2012, p. 52), “a arte nos torna revoltados, quando nos mostra coisas revoltantes”. Ao expor um corpo revoltado com o sistema em que sua formação se insere, proponho ao sujeito olhar e despertar a sua revolta. Uma revolta de ação sobre a opressão, de luta e resistência sobre políticas de ataque à arte/educação. “Arte e política têm a ver uma com a outra como formas de dissenso,

operações de reconfiguração da experiência comum do sensível” (RANCIÈRE, 2012, p.63).

Mas como a imagem de um corpo que se coloca em posições extracotidianas pode representar o cotidiano? Como uma montagem ou uma *mise-en-scène* aborda conteúdos realistas e políticos da vida? De acordo com o autor, a imagem tem o sentido das

[...] estratégias dos artistas que se propõem mudar os referenciais do que é visível e enunciável, mostrar o que não era visto, mostrar de outro jeito o que não era facilmente visto, correlacionar o que não estava correlacionado, com o objetivo de produzir rupturas no tecido sensível das percepções e na dinâmica dos afetos. Esse é o trabalho da ficção. Ficção não é criação de um mundo imaginário oposto ao mundo real. É o trabalho que realiza dissensos, que muda os modos de apresentação sensível e as formas de enunciação, mudando quadros, escalas ou ritmos, construindo relações novas entre a aparência e a realidade, o singular e o comum, o visível e sua significação (RANCIÈRE, 2012, p.64).

Este é, portanto, o objetivo da arte política: propor a discussão, o olhar de estrangeiro, o pensamento reflexivo, o corpo rizoma, afetar os afetamentos da relação entre o corpo e o espaço, a vida social e política do ser individual e coletivo. A imagem da arte política não é informativa, ela é sensível, questionadora, provocadora e denunciadora, instigadora da transformação e da revolta. Ela está entre o imaginário e a realidade, entre o corpo e a visualidade, entre o espectador e o artista e, neste espaço, as possibilidades são múltiplas:

Cinema, fotografia, vídeo, instalações e todas as formas de performance do corpo, da voz e dos sons contribuem para reconstruir o âmbito de nossas percepções e o dinamismo de nossos afetos. Com isso, abrem passagens possíveis para novas formas de subjetivação política. Mas nenhum deles pode evitar a ruptura estética que separa os efeitos das intenções e veda qualquer via larga para uma realidade que estaria do outro lado das palavras e das imagens. Não há outro lado. Arte crítica é uma arte que sabe que seu efeito político passa pela distância estética. Sabe que esse efeito não pode ser garantido, que ele sempre comporta uma parcela de indecível (RANCIÈRE, 2012, p.81).

É possível identificar esta ruptura na Fig. 33, em que a interpretação da expressão corporal, por parte dos participantes foi o oposto da intencional. E isto não quer dizer que a proposta tenha fracassado, muito pelo contrário, prova-se, assim, a gama de possibilidades da arte, a subjetividade intrínseca entre o corpo e a obra.

Segundo RANCIÈRE (2012, p. 99), “o problema não é opor a realidade a suas aparências. É construir outras realidades, outras formas de senso comum, ou seja, outros dispositivos espaçotemporais, outras comunidades de palavras e coisas, formas e significados”, bem como “saber que espécie de ser humano a imagem nos

mostra e a que espécie de ser humano ela é destinada, que espécie de olhar e de consideração é criada por essa ficção (RANCIÈRE, 2012, p.100). Neste caso, são imagens de uma arte educadora para arte educadores, e o objetivo da série de *Desterritorialidades* é construir, no participante, a partir do si corpo e de suas memórias, a sua realidade, a sua significatividade, os seus ideais e sua forma de arte educar o corpo.

A ficção da imagem de *Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino na Página-Obra* criou diversos olhares e diferentes considerações. Houve intervenções poéticas, outras mais objetivas, mas todas partiram de um corpo, um corpo semelhante ao meu em sua função social, mas completamente diferente em sua bagagem corporal. Foram muitas as considerações desconfortáveis em relação às imagens e o si corpo, e assim, chego ao conceito de *imagem intolerável*, de RANCIÈRE (2012, p. 83):

Considera-se que o que ela mostra é real demais, intoleravelmente real demais para ser proposto no modo da imagem. [...] O uso clássico da imagem intolerável traçava uma linha reta do espetáculo insuportável à consciência da realidade que ele expressava e desta ao desejo de agir para mudá-la. Mas esse elo entre representação, saber e ação era pura pressuposição (RANCIÈRE, 2012, p.100).

Não é justo exigir uma percepção específica do participante, não é justo uma arte da qual haja somente uma interpretação. A arte nos mostra novas perspectivas, novos caminhos, novas possibilidades. “As imagens não fornecem armas de combate, mas contribuem para desenhar configurações novas do visível, do dizível e do pensável e, por isso mesmo, uma paisagem nova do possível” (RANCIÈRE, 2012, p.100).

O pensar a imagem é um universo único para cada sujeito, cada elemento, ordem, corpo, contexto em que se aprecia, incorpora-se experiências estéticas distintas. Ao observar as imagens de *Desterritorialidades*, anteriormente à pandemia, cada espectador teria um perceber que diverge do seu perceber de hoje. Se as imagens fossem expostas em um espaço físico, ou mesmo se fossem expostas em outras plataformas, teríamos resultados diferentes, pois a percepção da arte é incerta, mas seja ela em todas as suas variedades, é sempre um retrato de seu tempo.

RANCIÈRE (2012) fala sobre seu conceito de *imagem pensativa*:

A pensatividade da fotografia poderia então ser definida como esse nó entre várias indeterminações. Poderia ser caracterizada como efeito da circulação entre o motivo, o fotógrafo e nós, do intencional e do não intencional, do sabido e do não sabido, do expresso e do não expresso, do presente e do passado (RANCIÈRE, 2012, p. 110).

Outro fator que afeta o perceber é a cultura visual de cada lugar/tempo: ver uma imagem no museu e vê-la na linha do tempo de uma rede social o afetará distintamente. Passamos horas significativas em redes sociais, sendo massificados com milhares de imagens. Entretanto, imagens estudadas a partir de certo comportamento para lhe atrair como iscas. Mas e a arte? Há espaço para ela nas redes sociais? Se há espaço para imagem, há espaço para arte. De acordo com RANCIÈRE (2012),

Inúmeros comentadores quiseram ver nas novas mídias eletrônicas e informáticas o fim da alteridade das imagens, quando não o fim das invenções da arte. Mas o computador, o sintetizador e as tecnologias novas em seu conjunto não significaram o fim da imagem e da arte tanto quanto a fotografia ou o cinema em seu tempo. A arte da era estética não deixou de se valer da possibilidade que cada mídia podia oferecer de misturar seus efeitos aos das outras, de assumir seu papel e de criar assim figuras novas, redespertando possibilidades sensíveis que haviam esgotado. As técnicas e os suportes novos oferecem possibilidades inéditas a essas metamorfoses. A imagem não deixará tão cedo de ser pensativa (RANCIÈRE, 2012, p.124-125).

Penso que foram poucas as intervenções realizadas nas imagens, mas, e se estivessem em um museu? Talvez fossem ainda menores, talvez não, não há como saber. O fato é que hoje, tudo se tornou imagem da rede, desde a atividade da escola, até um papo com um amigo, surgem avatares que substituem o corpo no espaço virtual. Entretanto, a educação, mesmo que remota, não pode parar, a arte mesmo que virtual, não pode parar, a corporeidade, mesmo que em casa, não pode parar. Somos corpo, educação e imagem.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A partir da história do corpo é possível compreender previamente como se dá a formação do eu corpo e do corpo contemporâneo. A arte acompanhou todas as suas transformações, expressando e representando tudo que lhe atravessou. Entretanto, é difícil encontrar obras que abordam o corpo na instituição de ensino. A educação não é um objeto comum da arte, contudo, a própria arte é um ato de educação.

Todo corpo existente carrega consigo a formação de seus antepassados, uma construção histórica, social e política da sociedade. Carrega também as suas próprias memórias, vivências e experiências, oriundas de um tempo que é parte de um todo. Carrega ensinamentos e doutrinas, trazidas da educação institucional e familiar. Essa formação influi em nossa maneira de pensar e agir e, neste caso do arte educador, também, na sua forma de formar.

A arte também é formadora de sujeitos, seus pensamentos, ideais, sonhos, fantasias e realidades. Ao contemplar uma obra, o corpo realiza associações de sua experiência estética com a sua memória autobiográfica, possibilitando ao espectador produzir o conhecimento particular à sua experiência sensível. A arte que propõe, convida o espectador a ser participador, chama-o para dentro da obra, convoca-o a ser a obra, propõe experiências, configura uma arte/educação propositiva.

A proposta que fiz a mim mesma, ao realizar as *Desterritorialidades do corpo na instituição de ensino* foi um processo de autoconhecimento. Desterritorializar-me por aqueles espaços foi pertinente para perceber aspectos e relações que o eu corpo estabeleceu com o espaço ao longo da minha formação, elementos do cotidiano que me atravessaram e também que não atravessaram, subidas e descidas de degraus do processo educacional.

Os registros de *Desterritorialidades* foram inspirados no trabalho que desenvolvi na escola, durante o meu estágio e, de fato, os registros lembram as imagens que fotografei. Entretanto, a experiência foi completamente distinta para o eu corpo que antes foi observador e, agora, foi a própria obra. A partir daí, os caminhos que a pesquisa tomou me fizeram cada vez mais, reconhecer-me como uma construção, uma formação de afetos entre corpos e lugares.

Ao conhecer o trabalho de artistas como Valie Export, Csilla Klenyánszki, Brooke DiDonato e o Coletivo Riacho, encontrei semelhanças com a minha produção que me possibilitaram estabelecer um diálogo entre tempos pré e pós-pandemia nas

imagens. Após a pandemia de COVID-19, cada vez que uma imagem é vista, sua primeira impressão é ligada ao contexto pandêmico. Portanto, não pude evitá-lo ao ser afetada pelas imagens das artistas e ao revisitar as minhas paralelamente. É interessante como a mesma imagem pode ser ressignificada dependendo do seu espectador, quantas vezes é observada e em qual contexto da sua história e formação é contemplada.

A experiência da *Página-Obra* evidenciou uma dualidade de sensações e afetos entre o corpo e a instituição de ensino. Ao mesmo tempo em que ela pode ser um espaço acolhedor e empolgante, que provoca alegria e euforia por estarmos em contato com a arte/educação, em muitos momentos, o espaço pode lhe cobrar, exigir, cansar. Outras vezes, é preciso lidar com seus direitos e benefícios estudantis e/ou profissionais conquistados, sendo cortados, extinguidos. As políticas educacionais afetam diretamente o corpo na instituição, que luta pela permanência e existência de uma educação gratuita e de qualidade para todos, bem como pelo reconhecimento e condições justas de trabalho para o professor/artista.

A pensatividade da imagem foi explorada através da variedade de interações realizadas entre os participantes e a página. É possível perceber que, cada corpo viveu o espaço do Centro de Artes de uma forma, incorporou memórias e experiências distintas e foi afetado pelas imagens de formas diferentes. Entretanto, é possível perceber, também, a formação que se deu de forma coletiva. Esta que, apesar de todas as críticas mencionadas, me proporcionou esta experiência e esta consciência, uma oportunidade de deixar um pouco do eu corpo no si corpo, no nós corpo e na pesquisa em arte/educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLYN, David. **Make Love, Not War: The Sexual Revolution: An Unfettered History**. Little, Brown and Company: 2000.

ALLOA, Emmanuel. **Pensar a imagem**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ANGELO, Marina Balastreire. **As práticas corporais no trabalho do professor de arte: um estudo em Várzea Paulista / SP**. Campinas, SP: [s.n.], UNICAMP, 2013.

ANGELOPOULOU, Sofia L. **A artista csilla klenyánszki reflete sobre a lacuna de gênero no trabalho doméstico por meio de uma sequência de ioga irônica**. Designboom, 2018. Disponível em: <https://www.designboom.com/art/csilla-klenyanszki-house-hold-gender-gap-ironic-yoga-sequence-10-17-2018/>. Acesso em: 03/10/2020.

ARGAN, Giulio Carlo. **As fontes da arte moderna**. Tradução: Rodrigo Naves. Novos Estudos Nº 18, setembro de 1987.

BARONE, Isabelle. **Como ficou o plano de Bolsonaro para afastar a influência da esquerda na educação**. Gazeta do Povo, 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/o-que-bolsonaro-fez-na-educacao-2019/>. Acesso em: 02/09/2020.

BARRETO, Ana Lúcia de Oliveira. **Mediações estéticas na formação docente: Contribuições ao desenvolvimento do sujeito professor**. São Paulo/SP: PUC, 2017. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/21113/2/Ana%20Lucia%20de%20Oliveira%20Barreto.pdf>. Acesso em: 10/08/2020.

BARBOSA, R. M.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. **Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje**. Universidade do Porto - Porto, Portugal: Psicologia & Sociedade, 23 (1): 24-34, 2011.

BARROS, Laura Pozzana de; KATRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre/RS: Sulina, 2015. 207 p. (p. 52-75)

BARROS, José D'Assunção. **O conceito de Alienação no jovem Marx**.pt. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 23, n. 1, p.223-245, 2011.

BARTIROMO, Aurora A. **A inquietação da psique nas fotos de Brooke DiDonato**. Collater.al, 2016. Disponível em: <https://www.collater.al/inquietudine-psiche-scatti-brooke-didonato/>. Acesso em: 03/10/2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. **Os consumidores na sociedade líquido-moderna.** In: BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BELTRÃO, Catherine. **O cenário dos anos 40 nas artes plásticas do Brasil.** *Arte na Rede*, junho 9, 2014. Disponível em: <http://artenarede.com.br/blog/index.php/o-cenario-dos-anos-40-nas-artes-plasticas-do-brasil/>. Acesso em: 04/08/2019.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade.** Maringá: Acta Scientiarum. Education, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. Apresentação. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Org.). **Educação Superior no Brasil. 10 anos pós-LDB.** Brasília: INEP, 2008. p. 9-13.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

_____. **J /amlet e o filho do padeiro - memórias imaginadas.** Rio de Janeiro: Record. 2000.

BOND, Letycia. **Casos de feminicídio crescem 22% em 12 estados durante pandemia.** Agência Brasil, 1 de junho de 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-06/casos-de-feminicidio-crescem-22-em-12-estados-durante-pandemia>. Acesso em: 03/10/2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Espanha: Universidad de Barcelona, 2002.

BRANDÃO, V. M. A. T. **Labirintos da memória: quem sou eu?.** São Paulo: Paulus, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005.** (Revogado). Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CALÇADE, Paula. **Existe método Paulo Freire nas escolas públicas?.** Nova Escola, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12896/existe-metodo-paulo-freire-nas-escolas-publicas>. Acesso em: 19/08/2020.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo caminho.** 3ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

CAVALCANTI, J. D. **A imagem do corpo na história da arte: do corpo construído ao corpo desconstruído**. Londrina/PR: III Encontro Nacional de Estudos da Imagem, 2011.

CELESTE, Mirian; PICOSQUE, Gisa. **Uma pequenina pesquisação para adentrar com outros olhos nos conteúdos do ensino de arte**. Florianópolis: Anpap, 2007.

CORSINO, Deni. **Artista-docente: transcrição de relações corpo-cotidiano no ensino de artes visuais**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174652>. Acesso em: 03/10/2020.

CRUZ, Felipe Branco. **Senado aprova lei Aldir Blanc, que ajuda com R\$ 3 bilhões o setor cultural**. Veja, 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/senado-aprova-lei-aldir-blanc-que-ajuda-com-r-3-bilhoes-o-setor-cultural/>. Acesso em: 23/09/2020.

CUNHA, C. M. **Introdução a arte da performance**. Paraná: Unicentro, 2013.

DE LA SALLE, J.B., **Conduite des écoles chrétiennes**, B.N. Ms 11759, p. 248-249

DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo?** In: Michel Foucault, Filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

_____. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Vol 1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Coleção TRANS, Ed. 34, 1995, 94 p.

_____. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Coleção TRANS, Ed. 34, 2010. 560 p.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição)**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

EHREMBERG, Mônica Caldas; AYOUB, Eliana. **Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência**. Educ. Pesqui. vol.46 São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100536&lang=pt. Acesso em: 10/08/2020.

FABER, Marcos. **O Renascimento - História Ilustrada da Arte - Volume I**. [2000?] Disponível em: www.historialivre.com. Acesso em: 09/08/2019.

FERRARI, Márcio. **Paulo Freire, o mentor da Educação para a consciência**. Nova Escola, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>. Acesso em 17/08/2020.

FERREIRA, Suely. **As políticas de expansão para educação superior dos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016): inclusão e democratização?**. Educação Unisinos, 23(2): 257-272, abril-junho 2019.

FIUZA, S. A. **Cenas da tortura: Torquemada (1971) de Augusto Boal**. Uberlândia/MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

FONSECA, Lucas. **Entrevista: a pandemia e as desigualdades na educação**. Entrevista concedida a Adriano Faria. Agência Senado, 18 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2020/09/entrevista-a-pandemia-e-as-desigualdades-na-educacao>. Acesso em: 22/09/2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lígia M. Ponté Vassallo. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

G1. **Projeto de lei do Future-se é encaminhado ao Congresso Nacional**. G1, 27 de maio de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/27/projeto-de-lei-do-future-se-e-encaminhado-ao-congresso-nacional.ghtml>. Acesso em: 22/09/2020.

_____. **Reforma administrativa: governo envia ao Congresso proposta que altera regras para servidor público**. G1, 3 de setembro de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/09/03/bolsonaro-envia-ao-congresso-proposta-de-reforma-administrativa.ghtml>. Acesso em: 22/09/2020.

GAYA, A. **Será o corpo humano obsoleto?**. Porto Alegre: Sociologias, nº13, 324-337, 2005.

GULLAR, F. **Arte Brasileira Hoje**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973. pp. 159-160.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. **A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari**. Geographia, Niterói, v. 7, 2002.

HATED In The Nation (Odiados Pela Nação). In: Black Mirror - Temporada 3, episódio 6. Criação: Charlie Brooker. Direção: James Hawes. Netflix, 2016.

IMME, Amanda. **Ranking das redes sociais: as mais usadas no Brasil e no mundo, insights e materiais gratuitos**. Resultados Digitais, 21 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/blog/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>. Acesso em: 13/10/2020.

IPEA-Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. 2008.

KAMINSKI, L. F. **O movimento hippie nasceu em Moscou: imaginário anticomunista, contracultura e repressão no Brasil nos anos 1970**. v. 9, n. 18, p. 467-493, jul./dez. Antíteses, 2016.

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. Rio de Janeiro/RJ: Psicologia & Sociedade; 19(1): 15-22, jan/abr. 2007.

LE BRETON, David, 1953. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LEOTTE, Hayane. **O “corpo objeto” na arte de Marina Abramovic**. Corporalidades, 2017. Disponível em: <http://corporalidades.com.br/site/2017/06/16/o-corpo-objeto-na-arte-de-marina-abramovic/> (Acesso em 10/08/2019)

MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino**. Educ. Pesqui. vol.32 no.3 São Paulo Sept./Dec., 2006.

MARTINS, M. **Duchamp, o sensível, a indiscernibilidade**. In: Viso: Cadernos de estética aplicada, v. I, n. 2 (mai-ago/2007), p. 71-85.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. In: COGGIOLA, Osvaldo. (org.). Manifesto do partido comunista – Karl Marx e Friedrich Engels. São Paulo: Boitempo, 1998.

MELIN. Regina. **Performance nas artes visuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2018.

MEMÓRIA RODA VIVA. **Entrevista com Ana Mae Barbosa**. São Paulo: TV Cultura, 12 de outubro de 1998. Disponível em: http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/370/entrevistados/ana_mae_barbosa_1998.htm. Acesso em: 10/08/2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Mova**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/mova/>>. Acesso em: 19/08/2020.

MOTA JR., William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. Educ. Real. vol.39 no.4 Porto Alegre Oct./Dec. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000400010. Acesso em 19/08/2020.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Tradução: Luiz Carlos Bombassaro. - 1 ed. - Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PASINI, C.G.D.; CARVALHO, E. de.; ALMEIDA, L. H. C. **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**. Ministério da Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Observatório Socioeconômico da COVID-19. FAPERGS, 2020.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **O olhar do estrangeiro**. In: NOVAES, Adauto. O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

PENNA, F. A. **“Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola**. In: MACHADO, André; TOLEDO, Maria (org.). Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez: ANPUH SP, 2017.

PESSOA, Renato. **Andy Warhol e a arte contemporânea**. Blog: O Corpo Arcaico, 2010. Disponível em: <http://destempoliterra.blogspot.com/2010/03/andy-warhol-e-arte-contemporanea.html> (Acesso em: 07/08/2019).

PEREC, Georges. **Abordagens de que?**. In: L’Infra-ordinaire. Paris: Le Seuil, 1989. Tradução: prof. Mariana Silva da Silva (realizada exclusivamente para o Projeto Educativo Uergs / MARGS, 2012).

PRADO, Samantha. **Como é manter a arte viva em meio a uma pandemia?**. Jornal do Campus: Universidade de São Paulo-USP, 2020. Disponível em: <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2020/07/como-e-manter-a-arte-viva-em-meio-a-uma-pandemia/>. Acesso em: 23/09/2020.

QUEIROZ, C. T. A. P.; MOITA, F. M. G. da S. C. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RIACHO, Coletivo. Estreito. São João Del-Rei/MG, 30 de julho de 2020. Facebook: **Coletivo Riacho**. Disponível em: <https://www.facebook.com/coletivoriacho>. Acesso em: 03/10/2020.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

RIBEIRO, Renato et al. **Base Nacional Comum Curricular: O futuro da educação brasileira**. Ed. nº 516. São Leopoldo/RS: Instituto Humanitas Unisinos – IHU, 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf> (Acesso em: 17/11/2018).

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROVERÉ, Tarla. **Corpografias: O corpo como um livro feito de passos; Uma carta escrita pelos espaços**. Pelotas/RS: Universidade Federal de Pelotas, 2017.

SAEZ, Javier; CARRASCOSA, Sejo. **Pelo cu: políticas anais**. Tradução: Rafael Leopoldo. Belo Horizonte/MG: Letramento, 2016. 192 p.

SILVA, Cinara de Andrade. **Hélio Oiticica – arte como experiência participativa**. Niterói, 2006.

SOUZA, E. M. de; PEREIRA, S. J. N. **(Re)produção do heterossexismo e da heteronormatividade nas relações de trabalho: a discriminação de homossexuais por homossexuais**. RAM – Revista de Administração Mackenzie, v. 14, n. 4, p.76-105, jul./ago. 2013.

SPINOZA, Benedicto de (1632-1677). **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TUCHERMAN, I. **Breve história do corpo e de seus monstros**. Lisboa: Veja, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Análise e reflexões sobre o Programa Future-se do MEC**. Disponível em: <http://www.ufrpe.br/sites/www.ufrpe.br/files/An%C3%A1lises%20e%20reflex%C3%B5s%20sobre%20o%20Future-se%20do%20MEC.pdf> Acesso em: 02/09/2020.

VINHOSA, Luciano. **Fotoperformance - Passos titubeantes de uma linguagem em emancipação**. 23º Encontro da ANPAP – “Ecossistemas Artísticos”: Belo Horizonte - MG, 15 a 19 de setembro de 2014.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: Editora UNB, 1991.

ZECHINATO, Bianca P.; CASTRO, Carolina S. C. V. Y. **Tessitura Criativa: O artista educador como propositor de processos**. Santa Maria/RS: 24º Encontro da ANPAP, 22 à 26 de setembro de 2015. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2015/comites/ceav/bianca_zechinato_carolina_suarez.pdf. Acesso em: 10/08/2020.