



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA (IFAC)
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS (DEART)
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS (COLAC)

MONOGRAFIA

**O BIOPODER E AS MICROPOLÍTICAS:
PERSPECTIVAS NA ARTE-EDUCAÇÃO EM TEMPOS VERTIGINOSOS**

MARIANNA MARIHÁ SILVA DE GOUVÊA

Ouro Preto - MG
2021

Marianna Marihá Silva de Gouvêa

**O BIOPODER E AS MICROPOLÍTICAS:
PERSPECTIVAS NA ARTE-EDUCAÇÃO EM TEMPOS VERTIGINOSOS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura do Departamento de Artes Cênicas (DEART) do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) como requisito parcial para a obtenção do diploma de Licenciatura em Artes Cênicas.

Área de Concentração: Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Neide das Graças de Souza Bortolini

OURO PRETO
2021

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

G719b Gouvêa, Marianna Marihá Silva De .
O Biopoder e as Micropolíticas [manuscrito]: Perspectivas na arte-
educação em tempos vertiginosos. / Marianna Marihá Silva De Gouvêa. -
2021.

60 f.: il.: color..

Orientadora: Profa. Dra. Neide das Graças de Souza Bortolini.
Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura. Graduação em Artes Cênicas .

1. Arte-educação. 2. Biopoder. 3. Micropolítica. 4. Necropolítica. 5.
Transformação. I. Bortolini, Neide das Graças de Souza. II. Universidade
Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37

Bibliotecário(a) Responsável: Luciana De Oliveira - SIAPE: 1.937.800



FOLHA DE APROVAÇÃO

Marianna Marihá Silva de Gouvêa

O BIOPODER E AS MICROPOLÍTICAS: perspectivas na arte-educação em tempos vertiginosos

Monografia apresentada ao Curso de Artes Cênicas Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Artes Cênicas.

Aprovada em 27 de agosto de 2021

Membros da banca

Dra. Neide das Graças de Souza Bortolini - Orientador(a) Universidade Federal de Ouro Preto
Ms. Bárbara de Souza Carbogim - Escola Estadual Deputado Olavo Costa Secretaria Estadual de Educação de MG e SPAC-DPPF - Secretaria de Educação de Juiz de Fora de MG.
Dr. Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi - Universidade Federal de Ouro Preto

Neide das Graças de Souza Bortolini, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 02/09/20.



Documento assinado eletronicamente por **Neide das Graças de Souza Bortolini, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/09/2021, às 11:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0217233** e o código CRC **0E7410BB**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Márcia, minha mãe, que diante de todos os percalços e dificuldades da vida se fez forte e sempre esteve presente com sua sensatez, praticidade e paciência, mesmo quando esta lhe era testada. Ao meu pai Renato que, em todo esse período, possibilitou minha formação e me apoiou a continuar estudando.

À Martina, que com poucos dias de vida me trouxe a esperança e a vontade de me movimentar para um mundo sem desigualdade, injustiça e miséria, ainda que no fundo eu acredite que essas proposições não se fundamentem apenas no desejo. A ti, menininha, o mundo!

Ao Instituto Ribeirão em Cena, que hoje extinto pelo descaso do poder público, se reduziu às cinzas para dar lugar a um estacionamento. Ali tive meu primeiro contato com o teatro e descobri como a arte pode ser transformadora.

Agradeço à Neide, professora querida durante todo o curso, que me prestigiou com a honra de sua orientação. Obrigada pela paciência, pela humanidade, por fazer bem mais do que o seu trabalho exigia, por me ajudar a perceber que é possível agir para um mundo melhor e me ajudar a não desistir completamente da prática educativa. Você é nobre, no sentido mais literal da palavra.

Aos meus amigos Luis e Cadu, que durante todo esse processo me ajudaram a manter a paz em meu coração, que mesmo em momentos tão difíceis da minha vida não me abandonaram e se fizeram presentes.

Agradeço ao Luan Carlos pela amizade, paciência e carinho. Pelas longas conversas e discussões que sempre me instigaram e muitas vezes fizeram com que eu me questionasse e melhorasse. Agradeço o companheirismo e a presença nesses dias laborais.

Aos amigos e amigas que estiveram comigo durante a graduação: Gláucia, Camila, Mariana, Júlia, Agnaldo, Letícia, Carol. Obrigada pelas risadas no bar, pelos desabafos, pelos compartilhamentos, pelas trocas diversas.

Aos meus colegas de turma, em especial Lawanda e Matheus, que realizaram os estágios comigo – ocasião que gerou o impulso inicial para a escrita deste texto – me apoiando e contribuindo com as minhas práticas.

Às amigas com quem divido a casa e a vida: Mariana e Isabela - que inclusive salvou boa parte desta escrita me enviando anotações valiosíssimas que me estavam distantes.

Gratidão aos queridos Marcelo Rocco e Bárbara Carbogim, que além de fazerem parte da minha formação docente e humana, se mostraram presentes e humanos enquanto docentes e aceitaram o convite para participar da banca avaliadora.

Agradeço ao presidente Lula que nomeou como Ministro da Educação Fernando Haddad, que possibilitou que novos cursos e novas instituições públicas de ensino superior fossem criadas e, conseqüentemente, o meu ingresso.

Ainda nesta temática, agradeço a todos(as) brasileiros(as) comprometidos(as) com a ciência, a pesquisa e a educação – que mesmo sob tantos ataques, cortes de verba, sucateamento, desvalorização, humilhação e preterimento –, não pararam com suas práticas nesses tempos sombrios de desgoverno genocida. Obrigada pela pesquisa e, sobretudo, pela vacina!

Aos professores que abriram as portas para que eu realizasse algumas das experiências citadas neste trabalho durante os estágios e que se mostraram sempre tão dispostos a me ensinar e a aprender com minhas práticas: Aguinaldo Elias, Camila Vendramini, Dalila Xavier e Gabriel Monteiro.

A todos(as) discentes que possibilitaram a realização das atividades e que me concederam seu tempo, sua dedicação e sua confiança durante o processo. Esse contato me estimulou enquanto docente e pesquisadora. Se não fosse por vocês, nada disso seria possível.

Fisicamente, um tirano é um homem como outro qualquer - tem dois olhos, duas mãos, uma boca, dois pés, dois ouvidos; moralmente, é um covarde, prova disso estando na exibição dos signos de força. Se assim é, de onde vem seu poder, tão grande que ninguém pensa em dar fim à tirania? Seu poder vem da ampliação colossal de seu corpo físico por seu corpo político, provido de mil pés para esmagar e pisotear. O corpo físico não é ampliado apenas pelo corpo político como corpo de um colosso, também sua alma ou sua moral são ampliadas pelo corpo político, que lhe dá as leis, lhe permite distribuir favores e privilégios, seduzir os incautos para que vivam à sua volta para satisfazê-lo a todo instante e a qualquer custo. A pergunta que nos cabe fazer é: quem lhe dá esse corpo político gigantesco, ubíquo, sedutor e malévolo? A resposta é imediata: somos nós, "povos insensatos e nações miseráveis", que lhe damos nossas mãos, pés, ouvidos e bocas, nossos bens e nossos filhos, nossas almas, nossa honra, nosso sangue e nossas vidas para alimentá-lo, para aumentar-lhe o poder com que nos destrói.

(Contra a servidão voluntária, Marilena Chauí)

RESUMO

A escrita desta pesquisa foi motivada pelo sentimento de impotência de muitos docentes diante da precarização da educação no Brasil. O trabalho traça uma trajetória refletindo sobre os conceitos de educação para entender o lugar dos corpos envolvidos na prática educativa e como a configuração do Estado, se aliando com a mídia, age de modo a reproduzir estruturas opressivas em espaços escolares. Ao pensar em autonomia do sujeito em uma perspectiva histórico-social, conforme propõe Paulo Freire, a narrativa perpassa a educação nas teias políticas entre conceitos filosóficos e sociológicos, tais como o aparelho ideológico do Estado, a espetacularização da sociedade, a soberania, o estado de exceção, a necropolítica, o biopoder e as micropolíticas de resistência. São apresentadas as atividades realizadas nos estágios obrigatórios durante o período da Licenciatura em Artes Cênicas, que demonstram a atualidade desses conceitos mencionados agravados pelo autoritarismo e o totalitarismo entre desigualdades sociais. Essas experiências levaram à construção de aulas específicas durante os estágios realizados nas escolas da sede e distritos de Ouro Preto, com o tema "transformação", com o objetivo de suscitar a discussão acerca da possibilidade de mudanças em seis instâncias: palavra, escuta, espaço, objeto, corpo e si mesmo(a). Trata-se de atividades lúdicas desenvolvidas por meio virtual e, antes da pandemia, realizadas presencialmente, em que os(as) discentes experienciaram possibilidades de transformações sob o viés artístico. O estado de exceção atual, no Brasil, traz a triste presença da tirania e política da morte, o que levou à percepção de que uma revolução é necessária e urgente. Essas ações na microesfera educacional são realizadas para se alcançar a macro política e suas possíveis transformações que incidem na perspectiva histórica e estrutural: entre heterotopias e mudanças sociais possíveis.

Palavras-chave: Arte-educação. Biopoder. Necropolítica. Micropolítica. Transformação.

ABSTRACT

The writing of this research was motivated by the feeling of powerlessness of many teachers in face of the precariousness education in Brazil. The work traces a trajectory reflecting on the concepts of education to comprehend the place of the involved bodies in educational practice and how the state configuration, allied with the media, acts to reproduce oppressive structures in school spaces. When thinking about the autonomy of the subject in a historical-social perspective, as Paulo Freire proposes, the narrative permeates education in political webs, between philosophical and sociological concepts, such as the ideological apparatus of the state, the spectacularization of society, sovereignty, the state of exception, necropolitics, biopower, and micropolitics of resistance. The activities carried out in the mandatory internships during the period of the Licentiate Degree in Performing Arts are presented, which demonstrate the relevance of these concepts mentioned, aggravated by authoritarianism and totalitarianism among social inequalities. Such experiences led to the construction of specific classes during the internships carried out in the schools of the seat and districts of Ouro Preto, with the theme "transformation", with the objective of raising a discussion about the possibility of changes in six instances: word, listening, space, object, body, oneself. These are ludic activities developed by virtual means and, before the pandemic, accomplished in person, in which the students experienced possibilities of transformation, under an artistic bias. The current state of emergency in Brazil brings the sad presence of the tyranny and politics of death, which led to the perception that a revolution is necessary and urgent. These actions in the educational microsphere are carried out to achieve the macro policy, and its possible transformations that affect the historical and structural perspective: between heterotopies and possible social changes.

Keywords: Art education. Biopower. Necropolitics. Micropolicies. Transformation.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Introdução..... | 8 |
| I. Educação e autonomia: ideias sobre transformação | 9 |
| II. A espetacularização como aparato do Estado | 13 |
| III. A soberania, o estado de exceção e a política da morte | 19 |
| IV. A dominação: os corpos na educação..... | 25 |
| IV.I. O governo, a infância e o Estatuto da Criança e do Adolescente..... | 28 |
| V. Realização dos estágios: diálogos possíveis entre adversidades | 29 |
| VI. Contextualização dos espaços escolares..... | 32 |
| VI.I. Centro Educacional Ouro Preto..... | 32 |
| VI.II. Escola Municipal Professora Juventina Drummond..... | 32 |
| VI.III. Escola Municipal Aleijadinho | 33 |
| VI.IV. Escola Municipal Benedito Xavier..... | 33 |
| VI.V. Escola Municipal Monsenhor Rafael..... | 33 |
| VII. O estágio, o contexto pandêmico, o plano de aulas “Transformação” em análises comparativas ao ensino presencial | 34 |
| VII.I. Primeira ação: o plano de ensino “Transformação” realizado nas escolas | 36 |
| VII.II. Segunda ação: entre poéticas da construção | 39 |
| VII.III. Terceira ação: o espaço em transformação..... | 42 |
| VII.IV. Quarta ação: ressignificar os objetos | 44 |
| VII.V. Quinta ação: o corpo e suas poéticas políticas | 48 |
| VII.VI. Sexta ação: é possível transformar(-se)? Uma reflexão sobre as atividades...53 | |
| Considerações finais | 55 |
| Referências bibliográficas | 59 |

Introdução

A escrita desta pesquisa foi motivada pelo estado de impotência no qual muitos docentes se sentem diante da precarização da educação no Brasil. Situação que também vivenciei ao realizar os meus estágios obrigatórios de observação e regência durante o período da minha Licenciatura em Artes Cênicas, no campo da educação formal, especialmente nas escolas públicas.

Discutir alguns termos filosóficos e políticos é muito importante para se entender a organização da sociedade em torno da governabilidade, das formas atuais contundentes de exercício de poder, com esquemas de ações que em nome da “ordem e progresso” provocam o desmonte de políticas públicas democráticas. Portanto, é necessário entender a prática educacional como parte do organismo do Estado. As alternativas de resistência e como tudo isso reverbera na instância da vida são o ponto inicial deste trabalho.

Seguindo com a lógica dos mecanismos que fazem parte do Estado e que, posteriormente, refletem nas questões políticas contemporâneas, a reflexão parte para um dos aparatos principais da manutenção de poder: a espetacularização da vida, sobretudo, na atualidade, por meio das grandes mídias e das redes sociais, abordadas nos capítulos I, II e III. Esse pressuposto leva ao questionamento acerca do lugar do Estado na sociedade atual e de como os poderes se consolidam soberanos com todas essas esferas coagindo ao seu serviço, temas tratados nos capítulos III e IV. Primeiramente, são discutidas as relações de poder a partir de conceitos da filosofia, bem como suas reverberações na contemporaneidade. Em seguida, é abordada a maneira pela qual as relações de poder se constituem entre os envolvidos na prática educativa e, mais especificamente, os aspectos relativos ao domínio das mídias, da disciplina e da docilização dos corpos.

Nos capítulos V, VI e VII reúno os conceitos tratados anteriormente relacionando-os à realização dos meus estágios obrigatórios, sobretudo nas escolas públicas da cidade de Ouro Preto – experiências que me levaram à conclusão da prática inacabada da educação – e discuto sobre como é possível esquadrihar epistemologias que propiciem a crítica social e a busca por mudanças nas atuais estruturas desiguais e autoritárias.

I. Educação e autonomia: ideias sobre transformação

Quando se fala em prática docente é preciso pensar, primeiramente, em formas de construir os saberes sob uma perspectiva decolonial ou anticolonialista, buscando a autonomia do sujeito e da escola como lugar de construção individual, social e identitária. Paulo Freire (1996) defende a autonomia ao refletir sobre o discente na prática educativa: coloca-o como sujeito autônomo, pleno de suas vivências que devem ser valorizadas de modo a dialogar com os projetos político-pedagógicos libertários, construindo, assim, os conhecimentos para uma educação progressista e crítica (FREIRE, 1996, p. 63).

A configuração atual de sujeito autônomo é justamente contrária à normatização e à docilização que visam ao enquadramento e à adaptação dos corpos, considerando suas existências no convívio escolar. O Estado homogeneizador das pessoas age nos princípios da justiça, da moral e da verdade para continuar constituindo uma supremacia no jogo de poder. E para assegurar que seu poder continue ou para conseguir sua manutenção em exercício, utiliza-se de alguns aparatos e formas de controles dos corpos. Para Louis Althusser¹ (1985), esses aparatos se dão através da repressão e da ideologia, agindo pela violência nas formas de organização da sociedade. Segundo o autor, a escola seria um dos aparelhos ideológicos do Estado, uma vez que nela se repete seu sistema de desigualdade entre as pessoas, o que contribui com a política de dominação (ALTHUSSER, 1985, p. 41-53).

A realidade social em que tais corpos estão inseridos é importante para se explicar por que esses mecanismos de dominação são tão presentes nas escolas, quando se pensa na luta travada pela educação a favor da existência e resistência diante das diversas dificuldades que podem ser de ordem financeira, conceitual, sistemática, pedagógica, política etc. São diversas as lutas no que concerne à educação, mas, a referida nesse contexto é relativa à possibilidade de se continuar cunhando epistemologias pelo eixo sul, mesmo com todas as dificuldades existentes. Como esses corpos tristes, subjugados, por outro lado, resistentes e fortes chegaram a tal estado e como eles se encontram nos espaços escolares? São desiludidos, desanimados, desencantados, adoecidos e impotentes diante dos problemas sociais e das desigualdades estruturais.

Constitucionalmente falando, a educação é um direito assegurado e não frequentar a escola seria um descumprimento do Art. 205 da Constituição da República Federativa

¹ Louis Althusser foi um filósofo que escreveu e teorizou os aparelhos ideológicos e compreendeu noções de Estado e de suas práticas para manutenção do poder por uma perspectiva marxista.

do Brasil (1988), que assegura que a educação é dever do Estado e da família. O Estado fomenta e media as maneiras que se dão tais práticas, visando principalmente à formação, ao desenvolvimento pessoal, à cidadania e, por fim, à qualificação para o trabalho.

A educação passou a ser vista, por outro lado, como possibilidade de ascensão social de algumas classes, o que de fato pode acontecer. A ideia de educar está diretamente ligada à ideia de ascensão social. A realidade é que a escolarização pode abrir novos horizontes, preparar para novas possibilidades e ampliar as perspectivas, o que reflete na qualificação para o mercado de trabalho e, por consequência, nos salários. No Brasil, quanto maior o tempo de estudos, maiores as chances de aumentar a renda. Essa máxima é a responsável por ampliar a procura pelo ensino superior. Não se pode mensurar a construção de saberes e conhecimentos, já o salário, o aspecto monetário e a promessa de mudança de nível socioeconômico são fatores materiais e contabilizáveis.

De certa forma existe, então, a normatização da educação, ainda que o Estado não seja deliberadamente totalitário e disciplinador². No entanto, por um outro ângulo, a escola pode ser, muitas vezes, a única perspectiva emancipatória, o lugar de libertação para os que nela estão inseridos. As novas teorias pedagógicas que buscam a libertação do sujeito e sua autonomia são postas em prática principalmente nos espaços escolares que asseguram o exercício desses pensamentos e ações. Portanto, por mais que o Estado tenha os seus interesses, há escolas libertárias onde é possível aprender, conhecer, realizar experimentações democráticas e práticas decoloniais antiautoritárias.

Vale falar, ainda, sobre a soberania e o estado de exceção numa realidade onde a desigualdade, a violência, a fome, a falta de perspectiva e a alienação são decorrentes de uma democracia falha (ou de uma pseudodemocracia). Tudo isso diz respeito ao contexto de 2021 e a uma visão sobre um país latino-americano: o Brasil. Neste momento, vive-se o que poderia ser caracterizado como uma “democracia em vertigem”³, em que existe o extremismo, a perda de direitos, a alienação e o medo como parte de uma política totalitária vigente.

² Chamo a atenção para a movimentação que ganhou notoriedade a partir do ano de 2018 acerca do projeto de lei “Escola sem Partido”, que estabelecia a imparcialidade ideológica na educação pública, fator impeditivo para muitas práticas docentes e que visava a acabar com discussões críticas e sociopolíticas. Vale ressaltar que trata-se de um projeto político muito pensado pelo Estado, que tem caráter antirrevolucionário e anti-doutrinador, que cala e censura os professores, docilizando e disciplinando os envolvidos.

³ O termo destacado é título de um documentário dirigido por Petra Costa, que fala sobre a ascensão do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) e sua queda em 2016 com o golpe que resultou na cassação do mandato da então presidente Dilma Rousseff. Após esses acontecimentos, evidenciou-se a radical polarização entre esquerda e direita no país, o que posteriormente contribuiu para que a situação evoluísse de um golpe de Estado para a eleição de um presidente genocida por meio de notícias falsas.

A “guerra” vivida em sala de aula é também a guerra travada na vida, em que se verão quais corpos vivem e quais corpos morrem, com a necropolítica⁴ vigente, ou a política da morte, tanto em termos simbólicos quanto reais. Durante séculos, os sucessivos processos de colonização europeia ou estadunidense desumanizaram os corpos dos vencidos e, apesar de se darem em épocas diferentes e em localidades distintas, se assemelham pelos processos de violência, escravidão, evangelização, exploração e extermínio que ocorreram na América Latina, entre outros lugares. Dessa forma, os poderes decidem quem vive e quem morre: pessoas pobres, indígenas, negras, LGBTAQUIAPN+.

Essa é uma realidade que ainda pode ser observada em várias dimensões da vida pessoal e cultural e, ainda que o Brasil seja independente da Coroa Portuguesa desde o século XIX, os processos de colonização se mantiveram nas estruturas de dominação. Hoje é possível ver o predomínio da cultura, da política e da economia estrangeira que influenciam na dominação da sociedade que é inferiorizada. O Brasil, país em transição para o desenvolvimento, sofre com a visão das grandes potências - sobretudo a norte-americana -, que subjagam as pessoas da América Latina, especialmente os povos ancestrais, que se encontram ainda mais frágeis devido aos processos neocoloniais, que impõem mercados e instauram uma hegemonia econômica, ou seja, o neoimperialismo.

Dentre essas formas de poder sobre os corpos, o chamado biopoder é a maneira máxima de dominação, que tende a massacrar e subjugar, de forma que o poder disciplinar do corpo social gera colapsos e tentativas de fugas. É mediante essa realidade que se manifestam movimentos de resistência, antiautoritários e anti-hegemônicos. Sobre a dominação dos corpos e as formas como isso se dá no organismo social, Michel Foucault (2021) afirma:

[...] é o corpo da sociedade que se torna, no decorrer do século XIX, o novo princípio. É esse corpo que será preciso proteger, de um modo quase médico: em lugar dos rituais através dos quais se restaurava a integridade do corpo do monarca, serão aplicadas receitas, terapêuticas, como a eliminação dos doentes, o controle dos contagiosos, a exclusão dos delinquentes. A eliminação pelo suplício é, assim, substituída por métodos de assepsia: a criminologia, a eugenia, a exclusão dos ‘degenerados’[...] (FOUCAULT, 2021, p. 234).

Esta citação se revela atual, mediante os procedimentos de negação da vida e de extermínio, que foram ampliados neste momento de pandemia sob uma perspectiva de

⁴ Termo usado pela primeira vez, até onde se sabe, por Michel Foucault em 1976 e posteriormente desenvolvido no ensaio homônimo de Achille Mbembe publicado em 2011, ao designar um conceito que fala sobre o poder que o capitalismo tem de decidir quais corpos devem morrer e quais podem viver.

genocídio higienista: pobres, presidiários, idosos, doentes e outras minorias majoritárias. Tais determinações dos corpos se estendem pelo controle da sociedade, especialmente pela educação, embora na sala de aula, isso possa ser uma batalha perdida, uma vez que muitas vezes não se consegue colocar os corpos dentro dos moldes almejados. A disciplina na educação, pensada no sentido negativo, como uma obediência cega e autoritária que visa a acabar com subjetividades e docilizar, cria diferentes formas como respostas inesperadas, que são uma maneira de resistência a esses moldes. A disciplina em uma direção única e hierárquica não está a serviço do desejo, mas sim da rigidez e da moralização da elite, o que se aproxima do sentido militar.

No entanto, a escola abriga um processo dialético de trocas, onde muitas coisas acontecem ao mesmo tempo - entre a domesticação e a libertação de corpos - em um processo vivo e complexo de repetições e renovações. A disciplina pode ser vista como uma medida de organização coletiva em que não são feitas imposições e sujeições, mas, sim, acordos de forma que a proposição crítica de organização coletiva e de autodisciplina é dada por meio de fóruns coletivos que agem a caminho da prática democrática, o que abre um leque de possibilidades para que o sujeito seja o autor de suas vivências, tanto pessoais quanto coletivas.

De todo modo, quando se fala em disciplina, deve-se pensar também na indisciplina. E quais são os corpos indisciplinados? São os anônimos, os que não se doblam, os marginalizados. E qual a resposta do Estado? Como se poderiam reverter esses contextos? Quais pequenas ações podem combater a política da morte? Muitas pessoas são invisibilizadas nas escolas, ficam sem espaços para existirem. E como a arte-educação pode contribuir para criar novas perspectivas? Ainda não existe uma resposta completa para essas questões, mas essas mudanças podem se dar de diversas maneiras de acordo com cada contexto, cada escola, cada corpo pessoal ou coletivo. O objetivo dessa escrita é mostrar que por mais que os problemas pareçam irreversíveis, pequenas transformações são possíveis nesses espaços escolares em que as micropolíticas podem ser capazes de fazer a mudança, de maneira que se pode pensar também na esfera macropolítica, ou no âmbito do organismo social.

A autonomia no espaço escolar é uma busca inexorável para a transformação do ser humano. A formação não se atém somente na transmissão de conteúdos, mas também na formação humana, na troca de experiências e na composição de corpos que se constroem. A prática educativa é inacabada, em cada aula novas relações surgem e novas possibilidades são criadas. Nem sempre ensinar é uma ação de sucesso efetivo, pois lidar

com alguns contratempos também faz parte do crescimento e do desenvolvimento da formação humana. Há uma luta diária em defesa dos educandos, dos educadores, da educação livre e autônoma, especialmente no contexto das artes e das humanidades.

II. A espetacularização como aparato do Estado

Governar leva em consideração o dever e o fazer do Estado a partir das leis historicamente construídas e dos aparelhos sistematizados. Segundo essa lógica que dá razão para a existência do Estado, governar é o conjunto de ações que possibilitam edificá-lo e protegê-lo. Os governos autoritários têm sido modos de respaldar os ditames das elites dominantes e de concentrar as riquezas nas mãos de poucos, por meio do acúmulo de capital e do controle populacional. O autoritarismo se consolida através de políticas internas que seguem modelos de organização dos poderes que se mantêm pelas táticas do mercantilismo, do militarismo e do totalitarismo.

Outra maneira adotada pelo Estado para prosseguir com o plano de dominação é o controle dos meios de comunicação de massa e das grandes mídias. Em sua obra *A Sociedade do Espetáculo*, Guy Debord (1997)⁵, que “se definia como ‘doutor em nada’ e pensador radical”⁶ discute em 221 teses (ou em pequenos tópicos) o que resultaria na sociedade atual e como as linguagens midiáticas contribuem para a espetacularização da vida. A princípio, ele demonstra como o advento da grande mídia ou dos meios de comunicação de massa – jornais, televisão, rádio e veículos de propaganda – foram usados como mecanismos de reprodução de poder que levam à condução das vidas, tanto pessoal quanto social, de forma subordinada às regras do “espetacular”.

Debord (1997) fala sobre como a visão é o sentido principal despertado nos consumidores do espetáculo: é considerado vida o que é visível, e espetáculo tudo o que se almeja. Existe uma contradição sobre o que realmente pode ser considerado parte dessa esfera, ao se admitir, em primeira instância, que a realidade fica alterada pelo que aparenta ser: a sociedade do espetáculo é aquela que se pauta nas aparências, nas propagandas políticas e comerciais à mercê do capitalismo instaurado em suas redes de poder. O espetáculo visado e reproduzido é da maior importância, está associado ao distante, ao

⁵ DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Seguido do prefácio da 4ª edição italiana; Conteúdo parcial de: DEBORD, Guy. *Comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

⁶ Trecho retirado da orelha do livro citado na nota anterior.

sublime, a algo que se deseja para todas as pessoas que se tornam uma espécie de massa e, por isso mesmo, está sempre aparente nos veículos de comunicação.

A modernidade e a contemporaneidade funcionam em suas esferas sociais, econômicas, culturais e religiosas com os efeitos dessa produção espetacular. Como dito anteriormente, o sentido principal em que se apoia o espetáculo é a visão, e esta se vê tomada pelos poderes pictóricos das reproduções que propiciam a espetacularização da vida de modo entorpecente. Esse entorpecimento é o espaço de tranquilidade para todos os que fazem parte da engrenagem dessa máquina, que ao se deparar com o vislumbre que aparece nessas relações, se sentem satisfeitos e convidados a permanecerem somente almejando o que veem, estagnados. Sobre isso, o autor (*Ibid.*) observa:

Quando o mundo real se transforma em simples imagens, as simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes de um comportamento hipnótico. O espetáculo, como tendência a fazer ver (por diferentes mediações especializadas) o mundo que já não se pode tocar diretamente, serve-se da visão como o sentido privilegiado da pessoa humana – o que em outras épocas fora o tato; o sentido mais abstrato, e mais sujeito à mistificação, corresponde à abstração generalizada da sociedade atual. Mas o espetáculo não pode ser identificado pelo simples olhar, mesmo que este esteja acoplado à escuta. Ele escapa à atividade do homem, à reconsideração e à correção de sua obra. É o contrário do diálogo. Sempre que haja representação independente, o espetáculo se reconstitui (DEBORD, 1997, p.18).

A fragmentação da vida corrobora o sentimento de espetacularização do mundo que, dividido, separado, mutilado, vê o seu todo em pequenas partes que passam a representá-lo, aniquilando as subjetividades e a profundidade das relações. Essa é uma forma de condicionar o sujeito a permanecer no lugar onde se encontra, sem questionar, sem se reconhecer, sem construir identidades, pois há um modelo comum que lhe é imposto como lei absoluta por toda parte. Assim, há formas pré-definidas para ser homem, mulher, criança, branco, rico, entre outros tipos impostos. Para que a espetacularização se torne concreta (ainda que muitas vezes não seja passível de reificação), é necessário visualizar a maneira com que a economia avança. É por meio da produção industrial desenfreada que acumula e aliena o sujeito ao produto que, agora, além de objetivo de venda, possui objetivo de fundamentar, estruturar e representar a vida. A vida é mercantilizada na sociedade espetáculo e, portanto, o espetáculo está a serviço do capital que aparece na vida (DEBORD, 1997, p. 13-27).

Posteriormente, Debord (1997) desenvolve ainda mais pensamentos sobre a mercadoria como um espetáculo. No mundo global, tudo o que faz parte da vida pode se tornar mercadoria, o que possui um papel homogeneizador quando se trata de modelos a

seguir ou de representações da realidade. Tudo o que se pode pensar faz parte da *práxis vital* e pode ser mercantilizado.

O que a mercadoria oferece não possui apenas valor monetário, mas também valor de referência universal no espetáculo. Economicamente falando, a mercadoria é aquilo que se pode consumir, aquilo que leva à liberdade. Mas, paradoxalmente, a necessidade criada pela economia de conseguir fazer parte dessa relação mercadológica é justamente o que nos priva da liberdade. Dessa forma, as relações de mercado são o que ditam a esfera do desenvolvimento econômico, que por estar ligado às formas espetaculares de representação, se tornam o principal poder que rege a vida. O sucesso de uma nação, por exemplo, é medido por seu desenvolvimento econômico, portanto, a economia é uma forma de dominação sobre a vida (DEBORD, 1997, p. 18-21).

Considerando que a mídia segue com os ditames do Estado, o questionamento que fica é sobre como isso se dá nos espaços da sala de aula. Se o que é espetacularizado são os proprietários de objetos, os que podem ter, não se valoriza o que se pode ser, logo, a relação mais vantajosa e prazerosa é a que será tomada como prioridade por parte dos envolvidos, ou seja, tudo está no nível das recompensas, no sentido que o sujeito só se sente realizado se possuir objetos do seu desejo de consumo ou que deem *status*.

O ensino-aprendizagem, por outro lado, não é o principal ganho dessa troca e, sim, um outro caminho que pode levar à aquisição de bens materiais e culturais. O aspecto material, ou a aparência de riqueza, é mais valorizada do que o próprio conhecimento. É cruel pensar que existe uma competição entre a interação em sala de aula e a tela de um celular ou de um vídeo game. Mas o que é vendido, divulgado, mercantilizado, são esses objetos da moda e, salvo raras exceções, os livros acabam ficando fora disso. É claro que é necessário pensar nesses novos lugares de atuação que a tecnologia proporciona e se reciclar, usá-la como aliada nessa missão. Mas, há o conhecimento de que essas formas de entretenimento asseguram a dominação e a alienação como projeto do Estado e, assim, a escola sofre com as influências desses aparelhos, pela força que exercem em seus usuários.

Na contemporaneidade, o espetáculo conseguiu se renovar e se perpetuar com as novas formas de comunicação em massa e com a maior disseminação de informações, verdadeiras ou falsas, em uma rede que pode atingir escalas globais. Em um mundo onde o advento da internet é responsável por encurtar as distâncias e onde a presença não se dá apenas de forma física, o virtual é o novo método de se comunicar, portanto, os mecanismos de dominação estão agora nesse ambiente, que com seus algoritmos

conseguem inclusive selecionar tudo aquilo que se pode ver nas redes. O habitat de silício em que as ondas da internet navegam é o local onde se dão as trocas de relações, de informações e, para muitos, essa é a única fonte de informação. Esses aparatos, ao mesmo tempo que facilitam o acesso a informações e pesquisas em nível global, se dissipam no âmbito mercadológico, onde a ciência não é prioridade e a propaganda predomina.

A minimização da informação e a facilidade de acesso aos conteúdos rasos fazem com que os jornais e os livros sejam facilmente trocados pela tela do celular, não só por sua praticidade, por ocuparem menos espaço e por estarem ao alcance de um *click*, mas também devido ao fato de que a participação nas redes sociais gera *status*. Com o avanço da tecnologia, há aparelhos de baixo custo que podem ser adquiridos com mais facilidade. A visão, nesse caso, sai ganhando, por ser o sentido mais explorado pelo espetáculo, sobretudo na contemporaneidade, já que os livros foram substituídos pelas novelas, os jornais pelo *Youtube*, o rádio por *podcasts* na internet. Além disso, o(a) consumidor(a) pode se tornar uma celebridade ou, pelo menos, ganhar notoriedade nas redes, via *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* e *Tik tok*, por exemplo.

A comunicação em escala global realizada por meio dessas conexões é uma maneira de continuar a dominação do capital, atualizada por esses mecanismos. O que antes a televisão ou o jornal faziam, no âmbito regional ou nacional, agora se dá a nível mundial. A desinformação e o desserviço são espalhados pela internet e continuam sendo consumidos como espetáculo. Se antes as propagandas iludiam pelos comerciais televisivos, hoje há o bombardeio mercadológico em cada clique para se acessar as redes. Se antes uma notícia era passível de crítica e pesquisa, hoje existe uma rede imensa de disseminação de mentiras, com recursos sofisticados de informática e robótica.

Como é possível filtrar o que se vê nesses locais? Estando cada vez mais absortos nessa teia, a reflexão e a crítica não são as únicas opções, mas são as que se mostram cada vez mais ausentes. O fluxo rápido e contínuo também não contribui para que haja tempo de pensar sobre o que se vê e, assim, a precarização da educação e a baixa valorização de docentes e da vida escolar corroboram essas novas formas de consumo *fast*, em que digerir, aprender, ensinar, construir e praticar são substituídos pelos espetáculos virtuais. Seria injusto culpar exclusivamente o advento da internet pela dominação do capital na atualidade, mas ela não deixa de ser um dos principais aliados do Estado e da hegemonia no biopoder.

Dentro desses simulacros que propõem o espetáculo existe uma questão que é primordial para o seu acontecimento, ou sua condição: como vender a força de trabalho

para adquirir mercadorias? O valor de uso se estende para o valor simbólico, então, não se trata somente da monetarização dessas negociações, mas também da imagem que elas criam e como elas são passíveis de consumo. O trabalhador se esgota porque acredita que sua força de trabalho pode lhe render consumo e se apega a isso porque é o que o capital promete: a sensação de liberdade através da aquisição.

Consome-se uma ilusão, e o espetáculo se dá sob formas de ludibriação do real. O dinheiro, nesse caso, é um valor de aquisição, enquanto o espetáculo é o valor que se mostra de forma abstrata e ideal, ou seja, o fator monetário é o que possibilita a troca pelo que realmente importa, que é o produto espetacularizado. Existem diversas identidades, sociedades variadas que são apagadas pelo espetáculo que se propõe como universal. Entre a variedade de relações, o sistema é o mesmo, pois a economia, ainda que seja diferente em várias partes do mundo, está fundamentada no desenvolvimento e acúmulo do capital, que se constitui como o poder hegemônico (DEBORD, 1997, p.27-36).

A economia, como força maior de regimento, depende da sociedade que está subordinada aos mecanismos dos poderes hegemônicos ou capitalistas. Não existe mais uma separação entre esses fragmentos e a sociedade-espetáculo se vê originada nos meios em que consegue perceber a existência de representações que ela mesma criou. Os sujeitos – discentes, professores(as), diretores(as), inspetores(as) – estão imersos nessas relações impostas pelas mídias. Na sociedade de consumo existem relações que prejudicam o discernimento das identidades, pois os envolvidos têm dificuldade em enxergar possibilidades além daquelas que lhes são oferecidas todos os dias nas grandes mídias. Isso acaba intervindo fortemente com a construção de identidades e dificulta a autocrítica ideológica. Debord (1997) afirma que o fundamento do espetáculo é a fragmentação, ao mesmo tempo que ele se caracteriza pela totalidade dos fragmentos (DEBORD, 1997, p.19).

O indivíduo fragmentado constrói (ou tenta construir) sua identidade una. Stuart Hall⁷ (2002), em sua obra intitulada *A identidade cultural na pós modernidade*,⁸ discute sobre a concepção moderna de identidade e sobre os fatores responsáveis pelas problemáticas que a envolvem. Com a mudança do mundo, as identidades estão em declínio, não são mais sólidas como se acreditava (como no sujeito do iluminismo). A

⁷ Stuart Hall foi um sociólogo jamaicano que estudava questões de cultura, hegemonia, estruturas de poder, instituições, política e economia. Desenvolveu seu trabalho no Reino Unido desde 1951, onde viveu até sua morte em 2014.

⁸ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

crise da identidade é responsável pela fragmentação do sujeito, seu caráter uno e sólido é posto à prova. O sujeito sociológico possui um centro essencial, porém não é autossuficiente e, assim, transforma-se conforme dialoga com outras identidades, logo, não pode viver senão em sociedade.

Essa crise resulta na multiplicidade que compõe o sujeito pós-moderno, assim, a globalização faz com que haja a fragmentação e ruptura constante da identidade. Há uma pluralidade em cada uma delas, diferente do sujeito cartesiano que sabia a dimensão da mente e a material. Cada vez mais surgem movimentos contemporâneos que colocam em voga questões sobre o dentro e o fora, o pessoal e o político, relações de trabalho, de família, de sexualidade, de gênero. O indivíduo só se reconhece como autônomo porque pode identificar que é membro de uma sociedade, um grupo, uma classe, um Estado ou uma nação. Ainda dentro dessa cultura hegemônica pode-se constatar que uma identidade só é possível com a supressão de outras e com o capitalismo que propicia condições de troca e de aquisição (HALL, 2006, p. 07-67).

Essas mudanças fazem com que a identidade seja cada vez mais produto de tudo que a rodeia, tornando difícil a existência de uma identidade integrada, o que corrobora com o argumento de Debord (1997) sobre a fragmentação do indivíduo e sua tentativa de construção identitária indissolúvel (prática distópica da realidade). O mundo se transforma e com isso novas correntes são criadas, novas rupturas; há a fragmentação em uma lógica disruptiva, o que gera conflitos acerca das construções individuais. Sobre isso, Hall (2006) observa que:

Para aqueles/as teóricos/as que acreditam que as identidades modernas estão entrando em colapso, o argumento se desenvolve da seguinte forma. Um tipo diferente de mudança estrutural está formando as sociedades modernas ao final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento - descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo (HALL, 2006, p. 9).

Na sociedade-espetáculo, fala-se na aparência das coisas e sobre como estas suprem a necessidade de se justificar ou mesmo reconhecer as fragmentações como unidades distintas entre si. Além disso, dentre todos os fragmentos, existe a ilusão da falsa escolha, da falsa gama de opções espetaculares. Tudo o que permeia o espetáculo não está dissociado dele e, portanto, não existe uma maneira de fugir disso. A mercadoria é o

reflexo de um modelo ideal de consumo da vida que, por ser apenas simbólico, raso, supérfluo e alegórico, se opõe às necessidades vitais. Por apresentar apenas uma ilusão de totalidade, entre vários fragmentos, as pessoas são desconsideradas enquanto sujeitos, o que as torna mercadorias: há produtos capazes de propiciar tamanho êxtase atingido somente pelo consumo.

Essa liberdade prometida é o que busca a sociedade, mas os meios de consegui-la, e como ela se dá, são na verdade uma categoria de aprisionamento, o que pode ser considerado como efeito das maneiras de controle ideológicos das formas de pensar e agir. A possibilidade de libertação é exibida por meio do consumismo deliberado, do liberalismo econômico e do poder da escolha, entretanto, existe uma falsa noção de liberdade oferecida por esses produtos, uma vez que para obtê-los é preciso de capital. A mídia e as propagandas trazem a sensação de que é possível se ter evolução e crescimento através do consumo, mas esquecem de avisar que para consumir é preciso ser detentor da moeda de troca, ou seja, o dinheiro.

III. A soberania, o estado de exceção e a política da morte

O poder, propriamente dito, é mensurado pelas forças, pelas organizações e pelos governantes que o exercem. Assim, há o poder judiciário, o poder legislativo e o poder executivo constituintes do sistema brasileiro. Porém, há uma forte intromissão do poder militar, o que caracteriza um Estado totalitário. Isso pode ser justificado como uma forma organizacional do Estado de continuar seguindo sem intervenções populares ou, ainda, evitando desordens. Um fator que pode ser questionado é o exercício desse poder em termos de governabilidade: é autoritário? É servil? Subjuga ou extermina? É absoluto, tirano ou soberano? Se a resposta para alguma dessas perguntas (seja em qual for o contexto analisado) for afirmativa, existe a implementação de uma condição que extrapola a administração e dá lugar aos mecanismos de controle e terror. A organização dos poderes estatais, em suma, existe para garantir a sua base democrática, no entanto, vem servindo para legitimar práticas e impor limites. O problema se dá justamente quando essa organização se pauta na soberania ou no totalitarismo despótico.

Quando se fala em governo, é necessário dizer que se trata de uma forma de exercer uma conduta sobre si ou sobre o outro, o que não corresponde somente ao conceito entendido como exercício de poder do Estado. Dentre as várias problemáticas desse tema, está a forma como o poder é exercido – quais são seus objetivos e seus métodos –, levando

em consideração que muitas vezes a um encontro com a soberania, mantida por meio das relações de força e princípios deliberadamente homogeneizadores (FOUCAULT, 2021, p. 408-412). Foucault (2021) mostra que o ato de governar possui uma linha ascendente na vida do governante, que vai de dentro para fora: "o governo de si mesmo, que diz respeito à moral; a arte de governar adequadamente uma família, que diz respeito à economia; a ciência de bem governar o Estado, que diz respeito à política" (FOUCAULT, 2021, p. 412).

Conforme o governo e a postura do governante, se chega à soberania e ao soberano. O objetivo da soberania é garantir a manutenção do poder absoluto, visando ao "bem comum" por meio da obediência e da submissão. A única forma de se manter o poder soberano é colocando em pauta todas as justificativas morais possíveis para assegurar a sujeição dos envolvidos e para manter o Estado sólido e indissolúvel, ou seja, para que se respeite as imposições é necessário, acima de tudo, criar leis a serem seguidas de forma a contribuir com o bom funcionamento do organismo governamental e, por conseguinte, fortalecer o Estado e a economia (FOUCAULT, 2021, p.418-421).

Soberania é a expressão máxima de poder acima de quaisquer outras formas de exercê-lo, ou seja, é a autoridade suprema. O poder dita as formas de agir, as formas de coagir e ainda as formas de reagir. É a expressão da intenção de conseguir a obediência e sujeitar os indivíduos às situações de servilidade, de impotência, de inércia. Ainda sobre o poder, Foucault (2021) reitera:

Efetivamente aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu (FOUCAULT, 2021, p. 285).

Os indivíduos são constituídos pelos poderes, são efeitos do poder que os perpassa de tal forma que cada um reproduza as relações antes determinadas pelo próprio poder. Um não se desassocia do outro, o indivíduo é a expressão do poder, assim como é constituído por ele.

Foucault (2021) ainda observa que a soberania é um molde antiquado e que não teria como ela existir sozinha na atualidade. É um método que dita as formas com que o poder (sobretudo o judicial) será exercido e como serão extraídos os bens através dele. O que existe é o poder disciplinar, que coexiste com a soberania e, mais do que isso, extrapola os seus limites, pois o que interessa não é mais a dominação da natureza e de seus bens, mas da força de trabalho e de quem a exerce. Em suma, a soberania não existe

sozinha como nos códigos de direito organizacional da idade média, mas sim de uma forma mais perversa, na qual o Estado se embasa para manter a coerção, o controle e a disciplina (FOUCAULT, 2021, p. 292).

O exercício da soberania de forma inconsequente extrapola os limites da busca da autonomia do governo de si e pode levar a uma condição de perda de direitos e caos instaurado. Trata-se do chamado estado de exceção, conforme apresenta Achille Mbembe⁹ (2019). Essa anomalia inconstitucional se caracteriza pela oposição à democracia e pôde ser vista em muitos momentos históricos como consequência do totalitarismo. O extermínio como domínio e redução da humanidade dos corpos (*bios*) é uma das características dessa condição estabelecida. Alguns dos aparatos intrínsecos a essa situação são os campos de extermínios, campos da morte, campos de concentração (MBEMBE, 2018, p.124).

O filósofo Giorgio Agamben¹⁰ (2007) observa ainda que o estado de exceção também se refere às situações em que alguns outros teóricos utilizam os termos "ditadura" e "estado de sítio", mas reitera que, ironicamente, em todas essas situações prevalece a tentativa de se manter uma organização de ordem jurídica, embasada nas teorias do direito e na constituição vigente. Desse modo, o que não acontece no estado de exceção, o que faz a sua essência, é justamente o desrespeito a esse conjunto de pressupostos jurídicos. Contudo, a política vigente fez com que esse dispositivo deixasse de ser uma forma de controle e segurança do Estado para se tornar regra, uma vez que o Estado age com a desconfiança dos seus cidadãos, na perspectiva de se proteger de inimigos ou de um suposto terrorismo. Existe a vigilância, a análise e a coerção na mesma proporção em que existem penitenciárias, campos para refugiados ou aparelhos disciplinares. As problemáticas acerca do estado de exceção possuem, inclusive, um questionamento legal:

Longe de responder a uma lacuna normativa, o estado de exceção apresenta-se como a abertura de uma lacuna fictícia no ordenamento, com o objetivo de salvaguardar a existência da norma e sua aplicabilidade à situação normal. A lacuna não é interna à lei, mas diz respeito à sua relação com a realidade, à possibilidade mesma de sua aplicação. É como se o direito contivesse uma fratura essencial entre o estabelecimento da norma e sua aplicação e que, em caso extremo, só pudesse ser preenchida pelo estado de exceção, ou seja, criando-se uma área onde essa aplicação é suspensa, mas onde a lei, enquanto tal, permanece em vigor (AGAMBEN, 2004, p. 48).

⁹ Achille Mbembe é um professor, filósofo, teórico político e historiador camaronês. Sua pesquisa se dá principalmente nos campos da história da África, pós-colonialismo, ciências sociais e políticas.

¹⁰ Giorgio Agamben é um filósofo e intelectual italiano que investiga temas como política e estética.

O estado de exceção pressupõe que exista uma política da morte, uma vez que nas relações existentes entre a soberania e o exercício de poder, coexiste a suposição da existência de um inimigo e da necessidade de respaldar o Estado. E quais são os "inimigos do Estado"? Pensar na resposta para essa pergunta implica subdividir a sociedade em grupos que se diferem entre si. Nesse sentido, Mbembe (2019) aponta que a diferenciação entre um grupo e outro pode ser designado como "racismo"¹¹, sendo que este fator é determinante na decisão do direito de matar, afinal, na balança alguns corpos valem menos do que outros (MBEMBE, 2018, p.128).

A partir dessa noção de racismo, prevalece o fator de se considerar o outro como um perigo iminente à própria vida, o que respalda o argumento de que aniquilá-lo é a solução. A soberania, por sua vez, se encarrega desse trabalho vil com excelência, fazendo com que "a racionalidade da vida passe pela morte do outro; ou que a soberania consista na vontade e capacidade de matar para possibilitar viver" (MBEMBE, 2018, p. 129).

Ainda sobre as formas de matar para dar segurança a outras vidas, o autor nota que o Estado se atualiza a cada momento. Os locais de extermínio em massa existentes em alguns períodos históricos uniram a ideia de racionalização e mecanização da morte com os processos de industrialização. Era possível matar de forma distante com os acessórios bélicos, o que desumanizava a percepção dos corpos envolvidos (tanto do que executava quanto do que morria: era o Estado matando um inimigo e não um indivíduo assassinando outro). Isso é o que aconteceu, por exemplo, no holocausto, como aponta Mbembe (2018). Apesar de serem crimes do século passado, ainda hoje é possível notar semelhança com a realidade brasileira: o Estado possui licença para matar se determinados corpos ameaçam a segurança pública e, assim, ocorrem massacres, chacinas em presídios e favelas. São atentados diversos, contra pessoas ou coletivos, como as agressões que ocorrem aos povos indígenas e seus territórios, sempre em nome do progresso e da economia. Ainda sobre a capacidade de se atualizar do Estado, Mbembe (2018) conclui:

[...] inovações nas tecnologias de assassinato visam não só "civilizar" os caminhos da morte, mas também eliminar um grande número de vítimas em espaço relativamente curto de tempo. Ao mesmo tempo, uma nova sensibilidade cultural emerge, na qual matar o inimigo do Estado é uma extensão do jogar. Aparecem formas de crueldade mais íntimas, sinistras e tranquilas (MBEMBE, 2018, p. 129).

¹¹ A expressão está grafada entre aspas pois assim o fez o autor em seu ensaio, não no sentido de figurar ou amenizar o termo, mas sim por fazer alusão ao pensamento de Foucault, como nota no decorrer da escrita.

A própria situação pandêmica foi um dos modos de reificação do governo genocida atual, que ao negar atenção social e médica, ainda se interpôs aos esforços para a pesquisa e a veiculação de vacinas contra a COVID-19. Outro fator que contribuiu com a permanência do estado de exceção nos dias atuais, em muitas sociedades, é a política do medo que se instaura quase como lei irrefutável. Acredita-se que certos corpos são inimigos e por isso a necessidade de se proteger deles. No contexto do Brasil, um país latino-americano que teve seus povos originários massacrados e foi posteriormente construído por povos africanos escravizados por meio de um processo de colonização, é fácil identificar quais são os corpos continuamente marginalizados e exterminados no exercício soberano do poder do Estado.

A escravidão é a forma máxima de biopoder e dominação sobre um corpo e, portanto, a raça é um elemento de extrema importância dentro do estado de exceção. Vale ressaltar que a composição do Estado é feita pela moral e pela ordem, como se parte de um organismo que funcionasse apenas pelos preceitos de uma unidade política. Já a colônia se difere da ideia universal de Estado por se tratar de realidades limítrofes, onde coexistem povos "civilizados" e "selvagens", ou seja, cidadãos e inimigos habitam o mesmo espaço (MBEMBE, 2018, p. 133).

O terror que se instala nesses jogos de poder é parte do que Mbembe (2018) chama de "necropoder". Subjugar os corpos, reivindicar espaços geográficos gerando guerras, negar direitos e cidadania a corpos seletivos, colocar o Estado como soberano e como condição natural para existência, culminando em violência e morte, fazem parte dessa esfera contumaz ao organismo social:

É outorgada liberdade aos comandantes militares locais para usar seus próprios critérios sobre quando e em quem atirar. O deslocamento entre células territoriais requer autorizações formais. Instituições civis locais são sistematicamente destruídas. A população sitiada é privada de seus meios de renda. Às execuções a céu aberto somam-se matanças invisíveis (MBEMBE, 2018, p. 138).

Levando em consideração alguns dados que comprovam a citação anterior sobre a matança de corpos, sobretudo marginalizados, no contexto brasileiro é possível notar o aumento desses registros no decorrer dos anos. Segundo o relatório publicado em maio de 2021 pelo Grupo Gay da Bahia¹², entre 1990 e 2020 o número de pessoas

¹² GRUPO GAY DA BAHIA (GGB) (Org.). Relatório: Observatório de mortes violentas de LGBTI+ no Brasil – 2020. Salvador, 2021. 79 p.

LGBTQIAPN+¹³ assassinadas de forma violenta subiu de 164 para 237 por ano, um aumento de aproximadamente 45%. Outro exemplo são as ocorrências de homicídios de pessoas negras que, segundo o IPEA¹⁴, subiu de 30.75 a cada 100 mil habitantes em 2000 para 43.15 em 2017. Já a taxa de homicídios de pessoas não negras caiu de 19.93 a cada 100 mil habitantes em 2000 para 15.97 em 2017. Mais um dado que reitera as problemáticas citadas anteriormente foi publicado pelo Sesai¹⁵ em 2020: em apenas um ano – período de troca de gestão presidencial –, o número de registros de violência contra povos indígenas cresceu 150%, conforme dados coletados pelo CIMI¹⁶.

Os contextos são variados, mas se assemelham pela forma com que são executadas as políticas de morte. Existe a globalização e a tecnologização dos meios de matar, e o sujeito dessa lei é o que se encontra no topo da pirâmide social, enquanto o massacre se dá para quem habita a base. Dessa forma, emergem particularidades que convergem para uma única proposta: domínio puro, biopoder. E esse domínio do corpo, nos casos do exercício da soberania, não se manifesta somente nas decisões sobre vida e morte, mas também na tortura, mutilação e dor causados por uma morbidez que vão para além da morte do corpo físico:

Nesses pedaços insensíveis de osso, não parece haver nenhum vestígio de “ataraxia”: nada mais que a rejeição ilusória de uma morte que já ocorreu. Em outros casos, em que a amputação física substitui a morte imediata, cortar os membros abre caminho para a implantação das técnicas de incisão, ablação e excisão que também têm os ossos como seu alvo. Os vestígios dessa cirurgia demiúrgica persistem por um longo tempo, sob a forma de configurações humanas vivas, mas cuja integridade física foi substituída por pedaços, fragmentos, dobras, até mesmo imensas feridas difíceis de fechar. Sua função é manter diante dos olhos da vítima – e das pessoas a seu redor – o espetáculo mórbido do seccionamento (MBEMBE, 2018, p.142).

Outro fator de grande importância, que Mbembe (2018) chama a atenção para compreender como giram as engrenagens do poder na necropolítica, está na figura do sobrevivente: aquele que conseguiu atravessar todos os percalços e continua vivo. Para o autor, é como estar de pé diante de uma luta travada contra inimigos em que cada um está por si só. Essa lógica contribui com a ideia de que se um outro sujeito (inimigo) é quem morre depois de todos os esforços, o Estado está mais próximo de conferir segurança aos sobreviventes (MBEMBE, 2018, p. 142). É um raciocínio cruel, mas que

¹³ LGBTQIAPN+ sigla que abrange pessoas Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais.

¹⁴ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

¹⁵ Secretaria Especial de Saúde Indígena.

¹⁶ CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI) (Org.). Relatório: Violência contra os povos indígenas no Brasil - Dados de 2019.

faz sentido quando se pensa nas culturas de cancelamento, linchamento e de martírio que são espetacularizadas em um verdadeiro show de horrores pela mídia sensacionalista.

Além de todos os subterfúgios que se criam acerca da necropolítica a fim de dialetizar as novas formas de dominação, "lidar com a morte é, portanto, reduzir o outro e a si mesmo ao status de pedaços de carne inertes, dispersos e reunidos com dificuldade antes do enterro" (MBEMBE, 2018, p.142). No contexto brasileiro, a insensibilidade diante de extermínios de corpos marginalizados provém da triste herança colonial que ainda se perpetua na história. Sabe-se sobre quais vidas o Estado pondera quem vive ou morre: mulheres, negros, indígenas, pobres, *trans* e travestis. São essas pessoas que estatisticamente contabilizam um massacre seletivo, ainda que esses fatos nem sempre sejam veiculados pelas mídias.

IV. A dominação dos corpos

Governar sobre si ou sobre o outro é o ato de conduzir as pessoas de modo a direcioná-las mediante os interesses daqueles que têm mais poder. É o exercício de poder no que diz respeito à dominação das classes majoritárias: homens, brancos, neoimperialistas, cisgêneros e colonizadores; sujeitos que exercem influência em todos os continentes. Ainda levando em consideração os estudos foucaultianos (2008), quando se fala sobre governo, há duas instâncias: as esferas macropolítica e micropolítica. O primeiro caso diz respeito às formas governamentais ligadas ao Estado, aos poderes maiores de dominação sobre um determinado grupo social: executivo, judiciário, legislativo. Já no segundo, o governo pode ser tomado como um termo que faça alusão ao ato de exercer uma conduta sobre algo ou alguém, numa esfera micro, seja essa condução de um sujeito para o outro ou consigo mesmo.

Poder, para Foucault (2008), se exerce de forma a compreender três fatores essenciais: soberania, disciplina e governo, uma vez que a sociedade caminha de modo que cada uma dessas vertentes coexista para a manutenção do poder englobando, ainda, as micro e macropolíticas. Os indivíduos estão absorvidos pelo poder majoritário e o exercem assim como também são subjugados às suas ações. O ato de governar está, então, ligado à ordem do poder opressor. Nesse sentido, a educação se dá por uma ação efetiva na condução de um indivíduo para o outro e de forma intrínseca estão impregnadas por relações de poder. Governar é, portanto, uma sujeição de normatizações e à disciplina da qual se alimenta a educação (FOUCAULT, 2008, p. 23).

A institucionalização da criança em espaços criados para instaurar a ordem do Estado supõe que exista uma maneira certa de existência e que todas as outras, indisciplinadas, não são válidas. Mas a situação não se resume a isso, não significa que o Estado esteja agindo somente conforme os princípios de disciplinarização. É, acima de tudo, a forma que tem de conferir segurança e defesa dos mais vulneráveis e não o caráter deliberadamente punitivo. Em alguns casos é a maneira legal em que o Estado, em todos os âmbitos, pode continuar com seu processo inexorável de governabilidade e controle hegemônico, sobretudo das classes menos favorecidas, por meio de vigilância, exame e controle. Em contrapartida, se oferece o dito amparo, capaz de salvar esses indivíduos de episódios de violência e exposição a riscos. É um processo dialético e aparentemente contraditório, mas é necessário refletir sobre os limites que as leis colocam.

Sobre esses métodos de vigilância, Foucault (1975) desenvolve o conceito do panóptico, que se trata de um termo que designa a penitenciária ideal, onde as celas são dispostas de modo que exista uma torre central em que os presos não possam saber se estão sendo observados. Em *Vigiar e Punir*¹⁷, ele ainda observa que esse modelo de prisão pensado no século XVIII perpetua a sua essência de observação e vigilância em todos os locais que se ocupam da disciplina dos corpos (escolas, prisões, fábricas etc.). Sobre isso, o filósofo afirma:

Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos - isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar (FOUCAULT, 1975, p. 163).

Nesse sentido, a intervenção do governo é, em certa medida, uma imposição das práticas de vida que são postas como corretas ou únicas, evitando os desvios que são considerados perigosos para o funcionamento da engrenagem controlada: já que nesses moldes, as pessoas sabem a maneira de agir e permanecer dentro da lei para não cair na violência controladora do Estado e, além disso, quando submetidas à disciplinarização, se previnem de existências vistas como danosas para o restante da sociedade, impedindo possíveis transgressões. Contudo, considerando que normas são necessárias para a proteção de indivíduos tomados como mais frágeis, a intervenção do Estado se faz necessária.

¹⁷ FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

A prevenção e a disciplina são dispositivos que visam a manter a estabilidade social, o que pressupõe que a violência, muitas vezes, é praticada por pessoas em situação de vulnerabilidade social, o que provoca desigualdades que em um mundo ideal deveriam ser exterminadas, a fim de manter a ordem social. Mas, o que acontece é o extermínio dos marginalizados e não das condições que os tornam marginais. A ordem, o governo e o Estado, são um conjunto de aparatos que controlam o corpo social, de forma que a *práxis vital* esteja sempre sob os olhos de um órgão vigilante que por meio do medo impede rebeliões, divergências, transgressões. Desequilibrar a ordem seria então ir contra a disciplina e a biopolítica, eis o sentido da lei: judicialização para todas as instâncias da vida, no primeiro momento no micro, que culmina no segundo, o macro. (FOUCAULT, 2021, p. 239-240)

A norma – muito necessária para a organização do corpo social – diferencia “o certo” e “o errado”, o proibido e o permitido. Ela disciplina os corpos individuais para que seja possível a concretização do biopoder, que age sobre as massas atuando a partir da regulação dessas ações. O problema da normatização, segundo Foucault (2008), é quando a lógica punitiva se aplica a quem critica o sistema, como mera força de poder para salvaguardar a soberania do Estado. Outro ponto importante é como essas punições são seletivas a corpos marginalizados e a maneira como essas se aplicam de formas diferentes para uns e para outros. Trata-se da cultura do castigo e do exercício de autoridade sobre os corpos, que estão em constante vigilância sustentados pela judicialização da vida, que se encontra em todos os termos da *práxis vital* – seja na esfera individual, privada, pública ou social – interferindo no lar, na escola, na rua ou em qualquer lugar (FOUCAULT, 2008, p. 63-85).

A disciplina no Estado não está exclusivamente presente nos meios que possui para repressão, mas também no exercício hierárquico dos modos de relação existentes. Um bom exemplo sobre como o Estado consegue manter o seu poder é a maneira como funcionam os exércitos. A hierarquia existe e é preciso pensar em maneiras para horizontalizar esses aspectos da vida, para não lesar ninguém e para que a liberdade seja garantida. Existe a hierarquização dos poderes e das relações, mas no sentido militar e de segurança pública, a sociedade pode considerá-la necessária. A população vê a segurança como primordial para a proteção individual da *bios* diante de acontecimentos que fujam da ordem e do controle do Estado, como rebeliões, episódios de violência, situações de violação. Mas essa atmosfera que se instaura na sociedade é mais uma articulação que busca exterminar ou repreender o que é visto como perigoso/subversivo, ou seja, os

corpos indisciplinados, os mais fracos, os anormais. A disciplina, a hierarquia, a punição, e a soberania constituem um aparato político: o aparelho do governar. Substituiu-se a necessidade de exterminar os corpos dissidentes que ameaçam o Estado pela disciplinarização destes; a biopolítica, o poder sobre a *bios*.

IV.I. O governo, a infância e o Estatuto da Criança e do Adolescente

No que diz respeito à segurança e à proteção relacionadas às práticas educacionais no Brasil, os direitos à cidadania, educação, saúde e proteção da criança são assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente pela Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990. Esse documento é de extrema importância para a legislação brasileira e um ganho no sentido do reconhecimento da criança como um sujeito que possui direitos e deveres. Ele compreende em seus artigos que toda criança e adolescente possui direito a condições dignas de existência, que inclui acesso “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (ECA, 1990, p.16).

Segundo dados da UNICEF (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância), desde sua criação há 30 anos, houve uma melhora significativa no número de crianças submetidas ao trabalho infantil, passando de 8,4 milhões em 1992 para 2,7 milhões em 2015. O número de mortes diminuiu de 47,1 mortes em 1990 a cada mil crianças nascidas para 13,4 em 2017. Além disso, a porcentagem de crianças e adolescentes matriculados na escola subiram de maneira que o número de meninos e meninas não matriculados chegasse apenas em 4,7% em 2017¹⁸.

Vale ressaltar que muitas crianças ainda vivem em situação de vulnerabilidade e expostas à violência, o que reflete sobretudo nas características dessas pessoas que morrem e as quais o Estado seleciona: são em sua maioria meninos e meninas pretos(as) e pobres. Assim, a disciplina e a legislação não são apenas um aparelho de repressão do Estado, mas, por outro viés, funcionam como dispositivos legais para assegurar a sobrevivência dos mais frágeis, nesse caso as crianças, entre outras pessoas em situação de vulnerabilidade.

Quando se fala em disciplina é preciso pensá-la em suas várias dimensões. No sentido autoritário, imposta hierarquicamente, corrobora as instâncias ditatoriais de

¹⁸ Dados disponíveis no relatório “30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança” da UNICEF: <<https://www.unicef.org/brazil/media/6276/file/30-anos-da-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca.pdf>

instituições que reproduzem o poder pelo poder. No entanto, há outras maneiras de compreendê-la, por exemplo, como uma forma de organização coletiva e educacional. Há, ainda, dispositivos legais que são formas de proteção aos menores e de coerção aos adultos abusadores, que estão presentes no âmbito familiar infringindo direitos, se mostrando fora da ordem da humanidade e expondo a criança a riscos constantes. A tutela do Estado nesses casos é uma forma de controle sobre a vida do sujeito, o que é o controle ainda do indivíduo, só que necessária para proteger a vida e a integridade. A segurança que se propõe às crianças em situação de vulnerabilidade implica, por vezes, na punição dos adultos que, dentro dessas circunstâncias limítrofes, estão em desacordo com a lei.

Apesar das questões envolvendo disciplina e escolarização, os tempos mudaram e a crítica educacional pôde criar novas pedagogias mais horizontais e libertárias. A escola muitas vezes é o local da descoberta, do brincar, da experimentação, do aprendizado, da construção de valores, dos saberes e da perspectiva de transformação da realidade e, por vezes, de denúncia à situação de pobreza ou de violências sofridas nas famílias.

V. Realização dos estágios: diálogos possíveis entre adversidades

Os estágios realizados se diferem na modalidade, na localidade e no contexto social do corpo discente, mas se assemelham em um aspecto: em todos ocorreram alguns contratempos e, de certo modo, se mostraram pouco frutíferos. São símiles, considerando o contexto do Brasil onde há o desencanto e a precarização do ensino decorrentes das políticas vigentes. Os aspectos de idade, gênero, classe social, contexto econômico, etnia, cultura e religião, são muito importantes para construir a individualidade e refletir as experiências realizadas, de fato. Mas, o foco aqui é buscar as semelhanças educativas que as estruturas políticas do Estado determinam em cada um dos espaços escolares.

Levando em consideração que a realização dos estágios aconteceu na disciplina de artes em escolas de educação regular, muitos foram os questionamentos acerca do funcionamento das estruturas educacional, social e colonial que se perpetuam, sobretudo quanto à percepção sistêmica similar tanto em escolas públicas quanto em particulares. Ao pensar sobre o organismo social e sobre quais críticas se dão dentro dele e do sistema em que ele está inserido, o teórico Peter Pal Pelbart¹⁹ (2016) nota que no século XX duas questões são levadas em consideração na crítica ao capitalismo:

¹⁹ PELBART, Peter Pál. *Vida Capital*. São Paulo, Editora Iluminuras, 2016.

Uma é a crítica social, que consiste na denúncia da exploração e na reivindicação por mais justiça e igualdade. Outra, que eles chamam de crítica artista, é mais centrada na denúncia da alienação, da hierarquia, do autoritarismo, da burocracia, da massificação, numa reivindicação de autonomia, de liberdade, de espontaneidade, de criatividade (PELBART, 2016, p. 62).

Ou seja, a crítica ao capitalismo não se configura somente no que diz respeito apenas à desigualdade e à injustiça. Está além disso, além dos aspectos objetivos, mensuráveis e visíveis, por isso perpassa a diversidade, a identidade, dentre outros aspectos do convívio social. Há um sistema capitalista que visa decompor as instâncias subjetivas em um processo hegemônico que busca extinguir as diferenças, pela massificação, a fim de se perpetuar.

Pois bem: como criticar o sistema estando dentro dele? Como buscar uma crítica no sentido libertador que vá contra as burocracias e o raio homogeneizador? Como usar os recursos provenientes do Estado em busca de construções epistemológicas, experiências estéticas e novas construções identitárias? Existe uma dissimetria entre essas questões e a política vigente no Brasil atual, tendo em vista a perda de direitos e a prática docente. São formas de inquietude que refletem o caos, a falta de perspectiva, de esperança e a necessidade de transformar, ainda que em pequenas esferas sociais, em busca da dignidade, da liberdade, da emancipação social e da autorrealização.

Ainda que possa parecer utópico, tais fundamentos se contrapõem à ideia arraigada de que ensinar é transferir conhecimento, e buscam outras formas de construção coletiva entre educadores e educandos(as), de forma que toda voz seja ouvida e colaborando com a criticidade dos envolvidos em suas esferas sociais e culturais – tendo em vista as possibilidades de cada espaço e seus limites diversos –, a fim que se perceba que as expressões de diferentes pessoas são reflexos de suas vivências e que estas devem ser valorizadas de modo a dialogar com os projetos pedagógicos. Dessa forma, é possível construir conhecimentos complementares distintos e, mais do que isso, cunhar uma epistemologia a partir da educação libertária pautada na reflexão crítica proposta durante as aulas.

Um dos primeiros pontos observados e que se referem às adversidades, é o caráter e a função da disciplina de artes na matriz curricular da Educação Básica. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas estaduais de Minas Gerais, não são todos os anos que essa disciplina é ofertada, ao passo que nas escolas municipais de Ouro Preto, essa disciplina ainda prevalece em todas as séries. Inclusive, em conversa com mais de

um professor da área, foi relatado que essa disciplina é a única que não era passível de reprovação discente. Essa máxima, de certa forma, culmina no descaso com o conteúdo construído nas práticas educativas e dá margem para a negação dos saberes artísticos.

Outro fator importante é o caráter polivalente das aulas de artes que reúnem quatro linguagens e áreas do conhecimento em uma única disciplina que deve abordar todas essas competências e habilidades presentes na BNCC²⁰: artes visuais, dança, música e teatro. Dificilmente um professor de artes terá formação adequada em cada uma dessas áreas de pesquisa, o que pode contribuir com a precarização do trabalho docente e o não aprofundamento nas subjetividades de cada uma dessas habilidades. É claro que existe a possibilidade de pesquisar, aprender e se reinventar a cada aula proposta, de forma que o conhecimento seja construído em conjunto e não de forma hierárquica – o que inclusive é uma experiência válida –, mas, é preciso cuidado nessa reflexão para não se cair no local do conhecimento raso, pouco aprofundado e generalista.

Além disso, o pouco tempo para se trabalhar cada uma dessas áreas resulta na falta de estímulo tanto do docente quanto do discente, uma vez que apenas uma aula semanal de cinquenta minutos em apenas alguns anos escolares não é suficiente para criar, aprender, construir, experienciar e praticar a vastidão que propõe as artes.

A abordagem dos insucessos em sala de aula se dá considerando que grandes estruturas políticas e sociais não podem ser transformadas sem atos revolucionários. É uma abordagem de uma experiência aparentemente infrutífera, mas não totalmente sem poder de mudanças. Pequenas transformações são possíveis, logo, a mobilização e a pluralidade de atividades propostas aumentam as possibilidades de ação. As proposições críticas e a reflexão podem ser um impulso inicial para gerar caminhos para as tão sonhadas justiça e igualdade.

A busca por uma educação autônoma, emancipatória, progressista e libertária é um caminho longo e tortuoso para a transformação do ser humano. A formação não pode se ater somente em passar conteúdos, mas também na formação humana, na troca de experiências e na visualização de um corpo que se constrói:

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os

²⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2008, p. 23).

A voz de Paulo Freire dá novos sentidos ao termo formação e, além disso, demonstra a circularidade dos fenômenos educacionais em que todos estão na condição de aprendizes e as hierarquias podem ser superadas em um processo de reciprocidades.

VI. Contextualização dos espaços escolares

Durante a realização dos estágios obrigatórios em Artes que duraram três períodos (5º ao 7º, de 2019 a 2021), os campos escolhidos foram na cidade de Ouro Preto, entre a sede e alguns de seus distritos. Os estágios se dividiram em Observação, Planejamento e Regência e a idade dos alunos variou entre 6 e 16 anos, todos matriculados na modalidade do Ensino Fundamental I ou II. Já em 2020 e 2021, devido ao contexto da pandemia e a necessidade de se adotar novos métodos de ensino-aprendizagem, algumas das atividades foram realizadas por meios virtuais.

VI.I. Centro Educacional Ouro Preto

O Centro Educacional Ouro Preto é uma escola da rede particular de ensino, fica no bairro Saramenha, bem afastado dos centros e em um bairro calmo, sem movimento e trânsito. Trata-se de uma escola bem grande e com uma estrutura muito boa que possibilita diversos pontos de vista e espaço de atuação para as aulas. Ao entrar, há uma quadra aberta, parque, grande espaço verde onde há um viveiro de aves e algumas galinhas, um pátio menor com algumas mesas e cantina. Dentro do edifício, diversas salas de aula equipadas com aparelho de vídeo, laboratório de artes, laboratório de ciências, biblioteca, um pátio interno, outro parque para crianças menores, sala de vídeo, laboratório de idiomas, sala de figurinos e adereços cênicos e salas administrativas. Atende aproximadamente 400 alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

VI.II. Escola Municipal Professora Juventina Drummond

Localizada no Morro Santana, um bairro periférico e afastado do centro da cidade, a escola pública atende 24 turmas em uma média de 480 alunos dos primeiros anos do

Ensino Fundamental durante a tarde e dos anos finais deste mesmo segmento durante a manhã. O espaço físico da escola é grande, com muitas salas de aula, mas com poucos recursos tecnológicos e fraca infraestrutura. Possui três pátios, mas dois deles são internos e pouco iluminados, cercados de grades que possuem vista para o pico do Itacolomy. Existe uma biblioteca, algumas salas administrativas e muitas salas de aula. O pátio é grande, local onde também se realizam aulas de Educação Física, algumas aulas de artes e onde acontecem eventos escolares com a comunidade do bairro.

VI.III. Escola Municipal Aleijadinho

A escola pública está localizada no subdistrito de Santo Antônio do Salto, a 32km de Ouro Preto. É um local distante, sendo que a maioria dos professores reside na sede. A escola é pequena, atende a população do distrito do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, contando com aproximadamente 170 alunos, segundo a prefeitura de Ouro Preto. Nesse espaço, a experiência se deu com os alunos do 6º ao 9º ano por meio virtual. É uma escola em que o acesso à internet pelos alunos é fácil e rápido, quase todos possuem um dispositivo em mãos e facilidade para realizar aulas síncronas e assíncronas. As turmas são pequenas, entre três e sete alunos cada.

VI.IV. Escola Municipal Benedito Xavier

Esta escola pública se localiza no distrito de Glaura, a 31km de Ouro Preto. É um pouco distante da sede, mas a cidade é bem organizada e estruturada. É uma escola pequena, que atende a comunidade e aos alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, contando com aproximadamente 240 alunos. Nesse espaço, a experiência se deu com uma turma do 6º ano, duas turmas do 7º, duas turmas do 8º e uma turma do 9º através de plataformas virtuais. O acesso à internet e disponibilidade de dispositivos também é fácil nesse local, propiciando uma agilidade na resposta dos alunos.

VI.V. Escola Municipal Monsenhor Rafael

Localizada no subdistrito de Miguel Burnier, esta escola pública está a 60km de distância da sede de Ouro Preto. A escola atende a pequena comunidade local do distrito, com aproximadamente 50 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. É uma escola

de realidade rural e com um número muito pequeno de alunos, o que deixou o retorno das atividades bem limitado. O distrito é bem mais próximo da cidade de Congonhas do que da sede, o que faz com que a população geralmente se matricule na cidade vizinha. O acesso à internet é ruim, e quase não se tem a possibilidade de acesso assíncrono, o que dificultou as experiências realizadas sumariamente por meio remoto. Aulas ao vivo são praticamente impensáveis nessa realidade.

VII. O estágio, o contexto pandêmico, o plano de aulas “Transformação” em análises comparativas ao ensino presencial

Quando se pensa em artes que essencialmente trabalham com a presença, logo de início se lembra do teatro, da performance, da dança, do circo e de algumas modalidades das artes visuais, entre outras. O questionamento é a respeito da presença como elemento essencial para o acontecimento educacional. Isso reflete a prática educativa de artes na Educação Básica ao compreender a diminuição da qualidade da presença através dos meios tecnológicos. Os percursos dos estágios analisados reúnem períodos anteriores à pandemia da COVID-19, em 2019, e no período pandêmico que se iniciou em 2020 e que culminou nas aulas remotas iniciadas em 2021. Tudo isso mudou substancialmente os hábitos escolares e de trabalho em todo o mundo. Por isso, o mesmo plano de atividades, que foi realizado, em parte, de modo presencial, foi posteriormente adaptado para o ensino remoto, o que serviu para se ter uma análise comparativa dessas experiências.

No Brasil, atualmente, é vivida uma realidade com protocolos de vigilância sanitária a serem seguidos e, até então, com a premissa do distanciamento social tão necessário, uma vez que a população ainda não havia sido vacinada. Desta forma, para evitar aglomerações, todas as escolas e os demais espaços dedicados às artes (museus, teatros, galerias, cinemas) se encontram fechados, impossibilitando a realização de tais atividades de forma presencial. Com mais de 500 mil mortes decorrentes de uma política negacionista e irresponsável – que não seguiu as orientações científicas e políticas acerca da saúde pública, como a forma de orientar a população e a compra de vacinas para todos –, ficar em casa é a única e mais prudente opção, o que fez com que muitos artistas e pessoas ligadas a este meio buscassem maneiras de sobrevivência, reinventando práticas e metodologias no ensino remoto para continuar trabalhando, mas dessa vez, de uma forma não convencional, à distância, ou pelo ensino remoto, por meio do tecnovívio.

Será que existe algum mecanismo de presença remota em que se poderia disseminar essas formas artísticas de conhecimento? E em caso afirmativo, de que forma ele pode contribuir com a formação artística e a experiência estética do sujeito? São muitos os problemas e as questões a se pensar, mas, entender a qualidade da presença nesse sentido é importante ao abordar as relações de ensino-aprendizagem no ensino remoto. No que diz respeito ao uso de internet no Brasil, 25% da população não tem acesso algum (IBGE, 2018), o que implica diretamente na quantidade de pessoas que poderão de alguma forma ter sua presença virtual garantida nas aulas. Esse fato se agrava no município de Ouro Preto, onde há 12 distritos na Zona Rural, cuja maior parte da população não possui acesso à internet ou computadores.

A afetação estética e política requer uma análise mais aprofundada. As aulas de arte presenciais vão das atividades práticas à produção de subjetividades que se dão pela discussão de questões sociais e políticas, passando às possibilidades de formação do espectador que, no contexto presencial, é beneficiado pelo encontro. Sem o encontro isso talvez possa ficar um pouco perdido, mas em um momento em que a presença física não é possível, os mecanismos de fuga das artes encontraram nas formas híbridas uma possibilidade de continuar acontecendo.

Nesse sentido, durante o Estágio Regência II, as aulas aconteceram todas pela plataforma online do *Google Meet* ou através de plantões realizados pelo aplicativo de troca de mensagens *Whatsapp*. Videoaulas foram preparadas e apresentadas em ocasiões em que o encontro nas plataformas não era possível. E assim, muitas práticas foram repensadas e adaptadas tendo em vista o universo digital como única possibilidade. Vale ressaltar que em uma realidade em que a prioridade é continuar sobrevivendo e poder prover as próprias necessidades básicas, a educação, muitas vezes, pode ser vista como menos importante. E de fato, é uma relação muito complexa, em que se tem que analisar as diversas formas de aprender nos contextos das famílias envolvidas.

Espera-se condições de acessibilidade e adaptabilidade pressupondo que docentes e discentes possam demonstrar a proatividade necessária para tal mudança de parâmetros: a passagem do ensino presencial para o remoto. Como a vontade de fazer trabalhos escolares existiria diante de outras urgências? Como cobrar isso de quem tem fome e de quem perdeu o trabalho na pandemia? Fome de cultura, de reconhecimento, de escuta, de afeto, de atenção, de dinheiro e, em alguns casos, de alimentos. A seguir, são apresentadas as atividades do plano de ensino realizado nas diversas escolas, em circunstâncias e temporalidades diferentes.

VII.I. Primeira ação: o plano de ensino “Transformação” realizado nas escolas

Tendo em vista que a idade dos alunos era bem parecida e a realidade da zona rural também, assim como os contextos sociais e econômicos a que pertencem, foi posto em prática um mesmo plano de ensino para todos eles. Ao construir esse plano de atividades, o objetivo era pensar em pequenas transformações que poderiam ser feitas no âmbito da arte-educação, e para isso houve um planejamento de cinco atividades assíncronas que levavam o tema “Transformação” em diversos aspectos: da palavra, do espaço, do objeto, do corpo e de si mesmo.

Inicialmente, diante das possibilidades digitais, houve uma pequena apresentação autobiográfica através de um questionário escrito que perguntava sobre os sentimentos de cada um em relação à pandemia, quais as perspectivas para o futuro, o que esperavam e mais gostavam nas aulas de artes, quais as maiores dificuldades para realização das atividades, se acreditavam que era possível realizar atividades artísticas fora do ambiente escolar, e quais os momentos que tinham contato com alguma arte no dia-a-dia etc. No ambiente presencial, essa apresentação seria no formato de uma roda de conversa, visto a importância da realização dessa troca, da construção da confiança e da horizontalidade nos diálogos, no entanto, mediante a situação pandêmica, foi necessária a adequação para o formato de um pequeno questionário.

No geral, as respostas foram muito parecidas, em todas as 14 turmas. Sobre as dificuldades, as mais relatadas foram relativas à capacidade de concentração fora do ambiente escolar; a realização de atividades domésticas que impediam, às vezes, uma dedicação maior aos estudos; a falta de um professor ou algum adulto que compreenda o assunto para poder explicar; o acesso à internet de qualidade que possibilite um retorno rápido; a timidez no que diz respeito ao uso da câmera; as dificuldades com a lecto-escrita etc. Essas dificuldades estão atreladas a uma inibição que pode estar associada às características da adolescência, o que apareceu, também, em algumas aulas síncronas. Por mais que todos possuíssem acesso ao celular e, a maior parte, fosse ativa nas redes sociais, nos espaços de aula síncrona, os(as) discentes dificilmente abriam suas câmeras, revelando que a real expressão pessoal retrai, de forma que as manifestações subjetivas fossem, de certa forma, escondidas.

Os adventos da internet e do celular, ao mesmo tempo que dão espaço para a expressão singular das identidades – o que acontece muito nas redes sociais, em fóruns,

blogs –, são responsáveis pela supressão das subjetividades que ficam em segundo plano, uma vez que em todos esses espaços de compartilhamento imperam a propaganda e o consumo, que são intrínsecos ao capital. O fato de não seguir os ditames das mídias digitais resulta na exclusão e embotamento, uma vez que os modelos são dados pelo engajamento nas redes sociais. Inclusive a dificuldade dos alunos em ligar as câmeras se dá pela comparação com as estéticas seguidas pelos influenciadores digitais, que não estão ao alcance dos estudantes. Tudo isso reflete os aspectos da sociedade do espetáculo que continua influenciando gerações.

O momento proposto pelo capitalismo é, portanto, de desilusão uma vez que não existe uma sensação que compense o estado de tédio, senão o consumo. O horror que essa máxima coloca está impregnado em todas as relações dentro da sala de aula. Ser notado só é possível pelos aspectos da aparência, especialmente nas redes sociais. Ter poder é ser consumidor, porque o consumo insere as pessoas nos jogos de poder, que contribuem com a lógica do capital ao prometer a aceitação através dos critérios do consumismo e, nesse sentido, a afirmação do filósofo Pelbart (2016) se mostra bem pertinente: "[...] em todo caso, numa atmosfera dessas falar sobre alegria é uma tarefa impossível, e no entanto, talvez tanto mais necessária" (PELBART, 2016, p.66).

Existe o conformismo, a falta de perspectivas, o sentimento de tristeza e embotamento dentro da sala de aula, assim como existem diversas incertezas e angústias em todas as outras esferas da vida onde o capital impõe as regras com a sua lógica de consumo. Às vezes, as formas mercantilizadas e a institucionalização das instâncias da vida acabam com todo o entusiasmo de criar novas realidades ou de transformar o que já se vive. É como se toda vez em que o dinheiro compra momentos de satisfação, os problemas estruturais se esvaíssem e não fosse preciso pensar neles. Na educação essa lógica persiste, uma vez que a vida nas redes sociais se sobrepõem à vida escolar, impondo um reino de aparências em detrimento às vidas das pessoas. Na prática docente, é necessário inverter essa lógica, ao entender a necessidade de mudanças mediante a complexa e triste realidade desigual.

Prosseguindo com o questionário, sobre o que esperavam das aulas de artes e o que mais gostavam de fazer nelas, as principais respostas foram: desenhar, cantar, dançar, aprender coisas novas, colocar a “mão na massa”. Sobre as expectativas, esperavam que as aulas fossem interativas, práticas. Uma aluna de 12 anos respondeu que com as aulas remotas esperava “recuperar o tempo perdido”.

Essa afirmação leva à reflexão sobre a visão das pessoas acerca da pandemia e da necessidade de manter o distanciamento social. O biopoder e a política da morte pairam sobre todos, em função das disposições desiguais do capital que leva à crença de que o "corpo-máquina" é capaz de aguentar e deter tudo sobre si. E quando se vive em um Estado onde o poder soberano e o domínio do corpo se dão, quase por completo, nos moldes da disciplina, a maneira como isso reflete na vida dos discentes, docentes, dos familiares e de todas as pessoas envolvidas na prática educativa está na obediência cega e inquestionável da política vigente. No Brasil – no momento em que essa resposta foi obtida –, existe o negacionismo, o anticientificismo e as políticas de morte, que espetacularizadas nas grandes mídias, contribuem com o pensamento de que ficar em casa em um momento de pandemia mundial é uma perda de tempo. Sobre o biopoder que afetam as percepções, Pelbart (2007) afirma:

Os mecanismos diversos pelos quais se exercem esses poderes são anônimos, esparramados, flexíveis. O próprio poder se tornou pós-moderno. Isto é, ondulante, acentrado (sem centro), em rede, reticulado, molecular. Com isso, o poder, nessa sua forma mais molecular, incide diretamente sobre as nossas maneiras de perceber, de sentir, de amar, de pensar, até mesmo de criar (PELBART, 2007, p. 57).

Ou seja, quando existe o respaldo do Estado para renegar a situação atual, visto que o Brasil é atualmente o epicentro da pandemia, com mais de 550 mil mortos e uma média atual de mil mortos ao dia, é fato consumado que estamos sob a égide de uma necropolítica que se justifica pelo capitalismo. O discurso de que cuidar da saúde se opõe às engrenagens do capital, que se preservar e ficar em casa são uma “perda de tempo” ou o atraso para a economia é realmente perturbador. A sociedade está à mercê do jogo de forças regido por um desgoverno neofascista. Mas, é preciso repensar as relações de poder, desde suas raízes que, no caso do Brasil, tem origens coloniais.

Assim, convocar os alunos para uma atividade de transformação de objetos, fazendo o uso da capacidade simbólica, como previa o plano de ensino “Transformação”, tornou-se muito complexo em sua materialidade, uma vez que essa seria uma maneira de suscitar o pensamento acerca das transformações da realidade, aquela que faz acreditar que se pode mudar os paradigmas.

Dentro das micropolíticas há o processo de singularização, conforme propõe o filósofo Félix Guattari (2005). Nesse caminho, a ação atravessa todas as categorias pré-definidas para se desbravar um território mais afunilado, que está no que ele chama de nível molecular. Dentro dessa procura há ainda a busca pela autonomia que não atende à

expectativa do capital e, portanto, de uma maneira que foge a essa lógica, o que torna as micropolíticas formas de resistência frente a essa hegemonia (GUATTARI, 2005, p. 130-131).

VII.II. Segunda ação: entre poéticas da construção

Na segunda atividade desenvolvida, os alunos tiveram contato com o enunciado da proposta e a contextualização do exercício para a “transformação da palavra”, através de uma videoaula, a partir do poema *O menino que carregava água na peneira* de Manoel de Barros²¹ (1996) reproduzido abaixo:

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.

²¹ Manoel de Barros foi um ilustre poeta Cuiabano e um dos principais contemporâneos. Sua poesia possui caráter simples, surreal e regional. Viveu até 2014 e sua obra gerou muitos estudos.

A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!
(Livro sobre nada, 1996)

A partir da exposição do poema e da breve apresentação do escritor, o próximo passo da atividade proposta consistia em escolher sete palavras desse texto para trabalhar em uma composição plástica, usando alguma linguagem que considerassem artística para se expressar a partir dessa escolha, o que resultou em 41 trabalhos recebidos dentre 231 alunos. Apesar do número de respostas ser pequeno comparado ao total – chega-se a apenas 18% – é preciso levar em consideração a dificuldade e a precarização do ensino remoto. A maior parte desses alunos usava a internet por um aparelho celular, uma vez que a região de Ouro Preto possui apenas um provedor de internet. Os resultados foram diversos, desde desenhos, até poemas e pequenas instalações, que seguiram às orientações:



FIGURA 1: Desenhos de alunos do 6º ao 9º das escolas E.M. Aleijadinho, E.M. Benedito Xavier e E.M. Monsenhor Rafael. 2021. Fonte: arquivo pessoal.

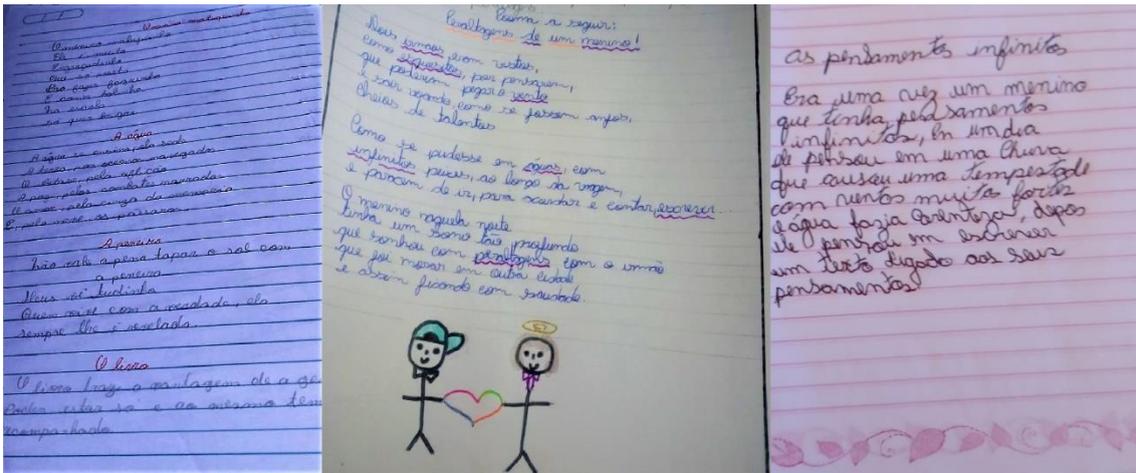


FIGURA 2: Poemas dos alunos do 7ª e 8º anos das escolas E.M. Alejadinho e E.M. Benedito Xavier, 2021. Fonte: arquivo pessoal.



FIGURA 3: Pequenas instalações dos alunos do 6º e 7º anos da escola Benedito Xavier. Fonte: arquivo pessoal.

No geral, nessa segunda atividade, em todas as escolas a escolha pelo desenho foi quase unânime, salvo algumas exceções como observado nos exemplos das imagens apresentadas. Em um quadro geral, vale ressaltar que a situação era a proposta de uma estagiária (o que implica diretamente na adesão dos alunos) e, segundo relatos dos demais docentes, o número de respostas pode ser considerado um bom resultado. Inclusive, foi o melhor número de respostas obtidas nesse período.

VII.III. Terceira ação: o espaço em transformação

A atividade três tinha como tema a “transformação do espaço”. Foi elaborada uma videoaula sintética sobre a origem da Instalação Artística, suas características e exemplos de artistas conhecidos brasileiros e estrangeiros. Mais uma vez a provocação de estímulo foi um poema de Manoel de Barros (1996), agora “Retrato do artista quando coisa”:

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.
(Livro sobre nada, 1996)

A partir do texto apresentado, foi pedido que os alunos se inspirassem a transformar um pequeno espaço que tivessem disponível em casa, tendo como premissa “ressignificar um local cotidiano” conforme explicado no vídeo tutorial. E os resultados foram algumas instalações bem interessantes:



FIGURA 4: Instalações dos alunos do 6º e 7º anos das escolas Aleijadinho e Benedito Xavier em 2020. Fonte: Arquivo pessoal.

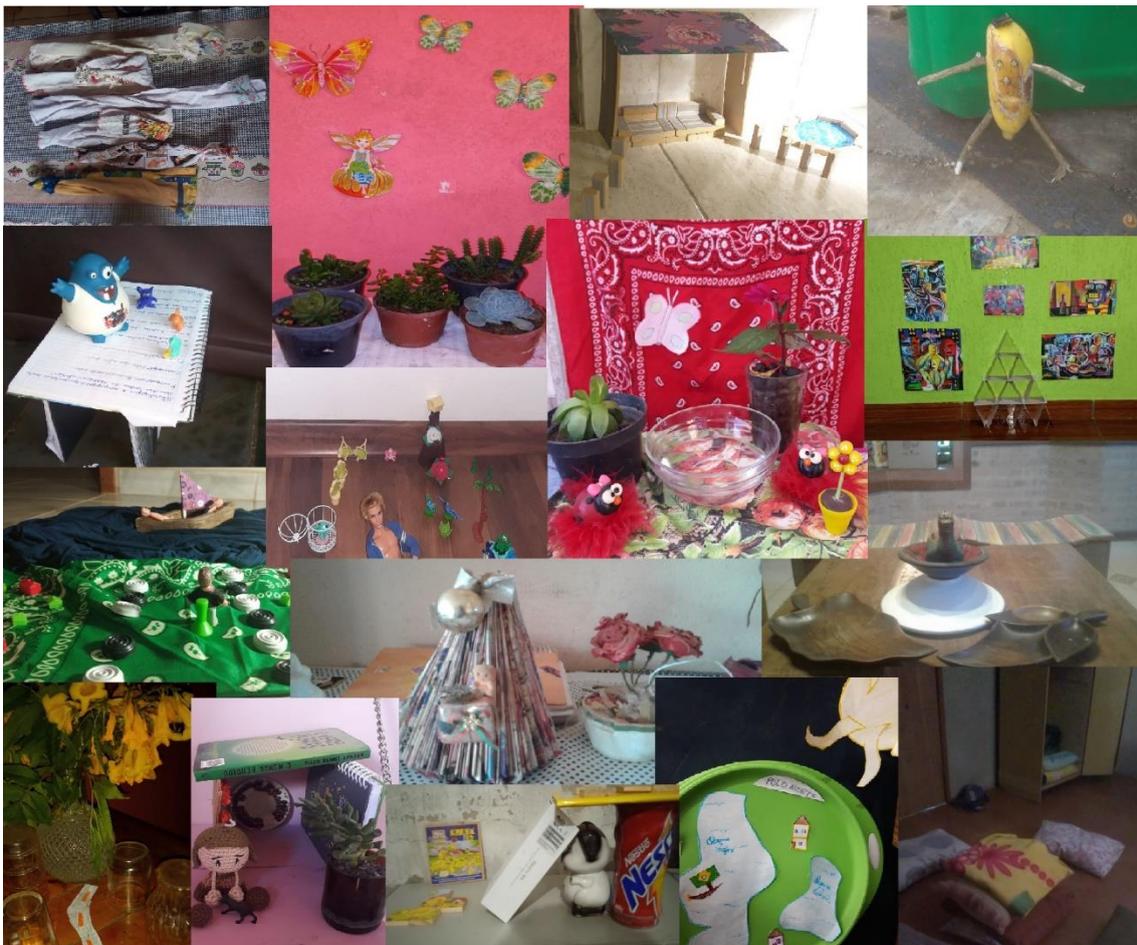


FIGURA 4: Instalações dos 8º e 9º anos das escolas Aleijadinho, Benedito Xavier e Monsenhor Rafael em 2020. Fonte: Arquivo pessoal.

Nessa terceira atividade, havia muitas dúvidas sobre o que é a instalação, mesmo tendo sido apresentado um vídeo bem explicativo sobre isso. Nota-se aí a dificuldade em não se ter um professor mediador por perto. Por ser um conceito um pouco mais sofisticado e que demanda uma aula teórica para se chegar a uma prática que resulta em uma criação, a aderência foi um pouco menor do que na segunda atividade. Foram 32 respostas, o que condiz com 14% do total de 231 alunos. Vale ressaltar que na maioria dos casos os(as) discentes nunca haviam se deparado com o termo instalação. A questão conceitual aqui vai além da imagem, pois, se significar é uma tarefa que exige tempo e trabalho, ressignificar e ter contato com um campo desconhecido exigiria um número maior de experiências. Levando em consideração a idade dos alunos que varia de 11 a 15 anos, possivelmente em aulas presenciais o aproveitamento e aprofundamento nessas questões seriam bem mais satisfatórios.

VII.IV. Quarta ação: ressignificar os objetos

A atividade número quatro é a da “transformação do objeto”. Uma das cobranças nos exercícios teatrais era a necessidade que os alunos tinham de contar histórias. A principal referência que tinham, nesse sentido, era o recurso do dedochê, fantoches de dedos. A busca, então, foi em apresentar o conceito de teatro de formas animadas, mais especificamente, o teatro de objetos. A experiência foi realizada de maneiras diferentes e em espaços diferentes, tanto presencialmente no *Estágio: Planejamento e Regência I*, quanto virtualmente no *Estágio: Planejamento e Regência II*.

Na aula presencial, especificamente com os alunos da Escola Municipal Juventina Drummond, a proposta era falar sobre o conceito do teatro de objetos, como ele surgiu, quais as características e expressões notáveis dessa vertente e, posteriormente, junto com a professora da turma, apresentar uma pequena cena usando objetos. A história escolhida para a apresentação foi retirada do livro *Obax*²² de André Neves (2010)²³.

A história fala sobre a pequena Obax, uma menina que vive numa savana e gosta de brincar e contar histórias sobre suas aventuras. Em um desses desbravamentos, a garota presenciou uma chuva de flores e foi correndo contar para as pessoas com quem vivia. Mas, como ali só viviam adultos, ninguém acreditou no que ela dizia. A solução

²² NEVES, André. *Obax*. 1 ed. São Paulo: Brinquebook, 2010.

²³ André Neves é um ilustrador e escritor e pernambucano de literatura infantil nascido em Recife. É arte-educador e vencedor do Prêmio Jabuti em 2011 na categoria de literatura infantil com seu livro "Obax".

encontrada foi sair na busca por mais uma chuva de flores para provar a verdade. Ela deu a volta ao mundo nas costas de um elefante, seu amigo Nafisa. Quando retornou, convidou todos a irem para o lado de fora e ver Nafisa, como prova de que dizia a verdade. Quando os adultos saíram não havia nada, apenas uma pedra no formato de um elefante, isso provocou o riso dos demais e a revolta de Obax, que em um gesto raivoso enterrou a pedra. No dia seguinte, onde a pedra havia sido enterrada, havia brotado um imenso baobá florido, que de tão chamativo, atraiu uma revoada de pássaros e, na copa da árvore, batiam as asas tão fortemente que as flores começaram a cair, fazendo assim uma chuva de flores. Deste dia em diante, todos passaram a prestar mais atenção no que Obax tinha a dizer. Obax é o retrato dos momentos de solidão da infância, da criatividade, do lúdico e da transformação de elementos corriqueiros em imaginação e aventura.

Para contar a história foram utilizados objetos como cabide, prendedores de roupa, cascas de coco, barbante, pedaços de tecido, algodão, caixa de papel, cadarços de sapato, rolos de pintura, carretéis de linha, pincéis, tubos de cola, potes de plástico e até recursos de iluminação como lanternas e cordão de luzes que piscam. No momento do teatro as crianças assistiam hipnotizadas, extasiadas. O prazer em adentrar aquele universo era tão grande que pedidos para contar a mesma história novamente ocorreram em todas as turmas:



FIGURA 5: Obax em teatro de objetos para os alunos do 1º ao 3º período da escola Juventina Drummond em 2019. Fonte: Arquivo pessoal.

O próximo passo da proposição de narrativas através do teatro e formas animadas, foi reunir grupos de quatro alunos para juntos contarem uma história com todos os objetos que estavam disponíveis, tanto os do acervo levado pela professora e pela estagiária, quanto os que os próprios alunos possuíam. Outro recurso utilizado pelos grupos foi o da iluminação, possibilitado pela distribuição de uma pequena lanterna a cada um dos grupos. Em todas as turmas, a orientação foi de que os alunos criassem a própria história e a única regra é que não poderiam copiar nada da história que acabaram de ver.

As apresentações dos alunos duravam em média dois minutos, nos quais, por vezes, eles falavam juntos. Havia a representação de figuras de animais, pessoas, objetos inanimados agora animados, elementos da natureza, entre outros. A transformação se deu de forma a extrapolar a simples ressignificação de objetos e culminou na criação de histórias, de representações, de personagens, de enredos e de trabalhos em grupo. Eles se divertiam, cantavam, dançavam com o corpo e com os objetos, pulavam, gritavam.

Sobre isso, um aspecto importante de ser notado é a necessidade de gritar, pular, liberar energia e brincar na infância. Como citado nos itens anteriores, há a dominação e a disciplina nas esferas da vida. Na escola, essa disciplinarização é visível e, como nota Foucault (2008), trata-se de um dos locais de disciplina adotados pelo Estado (FOUCAULT, 2008, p.110). O corpo está sob regras de convívio desde o momento em que adentra os portões da instituição até o momento da saída. Existe o horário para entrar, para sair, para se alimentar, para brincar, para praticar esportes. É necessário pedir permissão a um superior para ir ao banheiro, beber água, fazer uma ligação, deixar as dependências escolares. O comportamento em sala de aula deve atender à expectativa hierárquica de forma obediente: não se pode conversar, gritar, brincar, senão nos horários permitidos para isso. Esse é um dos aspectos que mostra como a “docilização” dos corpos está presente estruturalmente nos contextos escolares.

Levando isso em consideração, o momento de encenar, de brincar com as formas animadas, tão importante no aprendizado, é transportado para o local do permitido, ou seja, fazer arte é visto como indisciplina, se não for feito quando estabelecido. Nas aulas de artes realizadas, o acordo era que se jogasse conforme as regras de cada um dos jogos, mas que se usasse a criatividade, estando livres para brincar, gritar, pular, correr, representar, transformar, rir, dançar, se divertir, o que nem sempre acontecia. A opressão exercida em todas as outras aulas, ou seja, a repressão do divertimento, do riso, do dançar ou se mexer, é uma condição que inibe os estímulos nas aulas de artes. As crianças se sentem tímidas ao se movimentar, pois sempre ouvem que precisam ficar sentadas. Se

sentem inibidas a dizer o que pensam porque escutam que precisam ficar caladas. Sentem vergonha em dançar e cantar espontaneamente porque são desencorajadas a fazê-lo de formas expressivas e livres, tendo em vista os modelos impositivos das redes sociais, que não se adequam às proposições das aulas de artes.

Como, então, instigar os alunos a fazer o que não é permitido em todos os outros momentos durante a aula de artes? As respostas são tímidas, inibidas, algumas vezes escassas. Mas a importância da construção de identidade nesses espaços se faz possível. Existe a necessidade de agir nas entrelinhas e gerar estímulos que culminem em forças de resistência.

Ainda sobre a atividade quatro do projeto de aulas sobre transformação, a proposta foi adaptada para ser realizada no campo virtual. Nesse caso, foi elaborada uma videoaula contextualizando e explicando como se configura um teatro de formas animadas. A partir da contextualização e da contação de histórias com teatro de objetos – *Obax* de André Neves –, foi proposto que se realizasse a transformação de objetos cotidianos em uma contação de histórias à escolha dos estudantes com o que possuíam em casa. Essa atividade teria sido bem mais compreensível, se realizada em aulas presenciais, o que se comprovou na comparação entre as duas experiências vivenciadas, no ensino presencial e no remoto. Nas atividades presenciais, se sentiram mais confiantes e mais instigados a criar em conjunto. No campo virtual, com a falta de interação em tempo real, se dificulta ou mesmo se impossibilita esse encontro entre os alunos, o que fez com que a atividade precisasse ser adaptada e a compreensão ficou limitada. Com a impossibilidade de fazer em grupos, devido ao contexto, a atividade foi feita de forma individual.

Nesse exercício chegou-se ao total de 26 vídeos com contações de histórias diversas, entre trinta segundos e seis minutos, ou seja, 11% do total de discentes responderam à atividade proposta. As histórias eram, em sua maioria, autorais e dos cotidianos dos alunos. Em alguns casos, se encenavam histórias de filmes e desenhos já conhecidos ou de contos de fadas. A partir daí ficaram nítidas as referências que os alunos possuem e quais são os tipos de histórias que lhes chamam a atenção. Sobre as narrativas com objetos surgiram bananas que se transformaram em pessoas, canetas, tubos de cola, esponjas transformadas em animais e uma manipulação de objetos que ia além do que a fala expressava, dando nuances ao texto falado e possibilitando fantasiar e enxergar através do inanimado.

Fazer o exercício individualmente impossibilitou a troca, a conversa, o trabalho em equipe e a construção conjunta, o que fez com que o trabalho ficasse menos

interessante, tanto do ponto de vista dos resultados obtidos, quanto da perspectiva dos contatos entre os discentes que, no ambiente virtual, não tiveram oportunidade de interagir com os trabalhos dos demais colegas.

Outro aspecto que é necessário tocar é quanto à insegurança e à inibição que os discentes têm ao se tratar do registro e da apresentação audiovisual de seus trabalhos. Mesmo com cada uma das atividades sendo proposta pelo aplicativo de mensagens *Whatsapp* em um grupo da turma, as entregas das atividades eram, na maioria, feitas de forma privada, de forma que não pudessem ser vistas pelos demais. Novamente o que ocorre é que as atividades propostas na aula de artes são muito diferentes dos padrões encontrados pelos adolescentes nas redes sociais.

VII.V. Quinta ação: o corpo e suas poéticas políticas

Continuando com o plano, a atividade cinco propunha a “transformação do corpo”, que era realizada presencialmente no *Estágio: Planejamento e Regência I* e, remotamente, no *Estágio: Planejamento e Regência II*. Presencialmente, a atividade pôde ser experimentada por alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I no Centro Educacional Ouro Preto e pelos alunos do 1º ao 3º período da Educação Infantil na Escola Municipal Juventina Drummond. No ambiente virtual, o jogo foi realizado de forma síncrona com os alunos da Escola Municipal Aleijadinho através da plataforma *Google Meet*.

Na proposta presencial, os alunos se dispunham e caminhavam pelo espaço de forma que transpusessem para seus corpos as sensações ou formas em uma dança de acordo com um comando externo das professoras que coordenavam a atividade. Inicialmente, foram propostas palavras que designavam objetos concretos da ordem material como casa, avião, vaso, máquina de escrever, cofre, cristaleira, bola, guarda-chuva etc. Em um segundo passo, era pedido que continuassem essa dança com palavras que designavam sentimentos e relações: amizade, raiva, tristeza, solidão, felicidade, medo, indiferença, respeito. A última palavra citada como estímulo – respeito – demonstrou uma situação a princípio curiosa e diferente nos espaços em que fora realizada. Com os alunos do Centro Educacional Ouro Preto, uma escola particular, a reação quase unânime das crianças foi a de se cumprimentar, dar as mãos e abraços entre si. Já na Escola Municipal Juventina Drummond, escola pública e periférica, a resposta

ao estímulo foi quase aterrorizante: iniciou-se uma marcha em que respondiam palavras como "sim senhor" e batiam continência.

Quais são os corpos demonstrados no último relato? Crianças na maioria negras, em contextos socioeconômicos menos favorecidos e vindas de locais marginalizados. Para elas, respeito era a expressão do militarismo. O respeito se dava, então, através da expressão da hierarquia militar ou da força. Nas vivências anteriores os alunos presenciaram de fato a política da morte se fazendo real? Percebe-se o aparato do Estado que age através da força entre os corpos presentes na situação vivenciada.

São corpos subjugados à força do Estado e que reproduzem a obediência cega como se não precisassem da crítica, que agem dóceis em uma relação vigente de medo e que, possivelmente, encontram dificuldades em caminhos de transformação porque fazem parte do projeto do Estado de perpetuar as relações de poder.

Essas relações, por sua vez, são continuadas na realidade brasileira uma vez que a tirania está presente no governo do Estado e essas relações estão introjetadas nas pessoas. É triste ver uma criança negra e periférica batendo continência como se fosse a expressão correlata à palavra "respeito", enquanto uma criança branca gestualiza a mesma palavra com um abraço ou aperto de mão. A criança reproduz a sociedade e suas formas de repressão.

Tais circunstâncias levam os corpos inscritos por esse sistema à condição de reprodutores das desigualdades e poderios. Como o Estado se perpetua nas formas de opressão, a política da morte e do medo acabam por tomar as pessoas mais suscetíveis. E a maneira com que as crianças expressam isso se dá pela representação de realidades que nem sequer questionam. É o que seus corpos habituados, obedientes e manipulados pelas mídias conseguem exprimir. Sobre esses corpos que têm medo do Estado e a generalização das condições vividas, Mbembe (2018) afirma:

As maneiras de matar não variam muito. No caso particular dos massacres, corpos sem vida são rapidamente reduzidos à condição de simples esqueletos. Sua morfologia doravante os inscreve no registo de generalidade indiferenciada: simples relíquias de uma dor inexaurível, corporeidades vazias, sem sentido, formas estranhas mergulhadas em estupor cruel (MBEMBE, 2018, p.142).

Se o Estado subtrai as possibilidades de revolta através de mecanismos de repressão, é muito difícil conseguir sair das condições de reprodução do sistema capitalista e autoritário. As pessoas se veem obrigadas a prosseguir com suas dores, por vezes sem alternativas de transformações.

Continuando com o plano, a atividade cinco propunha a “transformação do corpo”. A realização de uma aula ao vivo foi muito complicada, muitas eram as problemáticas: a definição do horário de realização, já que não foi fácil conseguir com que todos os alunos se dispusessem a isso, a dinâmica de uma aula de 50 minutos de maneira remota e a dificuldade de acesso devido à conexão precária em alguns locais. Considerando essas questões, pensando em tudo o que poderia ser feito, no plano de atividades para seguir e nas possibilidades que a plataforma propicia, foi elaborado um cartão convite com algumas orientações para que esse encontro, além de ser mais proveitoso, pudesse ser realizado com menos dificuldade e planejamento prévio. Dessa forma, seria possível que não houvessem dúvidas sobre o conteúdo e que todos aparecessem prontos para entrar em ação. Nesses tempos de substituição de atividades presenciais pelas virtuais, esse tipo de manifestação faz a diferença, pois uma vez que o aluno vê uma movimentação e uma preparação nos dias que precedem a aula, se sentem mais incluídos e mais instigados a isso.



FIGURA 6: Cartão de convite enviado via *Whatsapp* para os alunos do 6º ao 9º ano da escola E.M. Aleijadinho. Fonte: arquivo pessoal.

A proposta de transformação do corpo, em uma aula online, ao vivo, se deu com um processo de jogos teatrais através da imagem corporal visível em tempo real, medida pelo uso da câmera, interação online e apreciação de músicas. Em um primeiro momento, orientou-se um alongamento a fim de despertar os alunos e, posteriormente, um jogo que

levava a pessoa a dançar e sentir sua presença a partir do estímulo musical. A princípio, a dança era livre, até iniciarem algumas provocações: “Considere que tem outra pessoa do outro lado”, “Dance com o outro, mesmo à distância”. Assim, com esse aquecimento, foi possível prosseguir para o próximo passo da atividade, que era, pensando na música, transformar o corpo a partir das palavras usadas como estímulos.

Em um primeiro momento os alunos não aderiram ao jogo e não queriam abrir as câmeras devido à exposição do corpo em uma expressão individual, fora dos parâmetros estéticos considerados apresentáveis para serem exibidos na tela para todos. A alternativa encontrada foi começar aos poucos, com partes do corpo, da forma que sentiam que era mais confortável para expor para os colegas. Com isso, após alguma insistência e criando novas possibilidades não planejadas anteriormente, os alunos, pouco a pouco, começaram a abrir suas câmeras exibindo as mãos. Encontrou-se dessa forma um coro dançante de mãos. O problema da inibição diante desses dispositivos se evidenciou em um momento após a aula: uma aluna de 14 anos gravou sua dança pessoal com outro dispositivo, enquanto assistia à aula de câmera fechada, e enviou em um gesto de confiança no modo privado.

A autoimagem para os adolescentes é muito significativa nesse período de reconstrução de identidades, o que os coloca diante do medo do ridículo, da exposição demasiada e dos julgamentos ou preconceitos diversos. Estão em processo de construção de personalidades, então quaisquer práticas que envolvam a exposição de si mesmos(as) geram inseguranças. E, para agravar, há o padrão da branquitude rica articulado pelas redes sociais. O padrão das aparências é registrado pelas redes sociais, de forma que os influenciadores digitais têm mais respeito do que o(a) docente, e as suas proposições são mais importantes que as atividades realizadas em sala de aula. Como citado anteriormente, o processo de expressão dos(as) estudantes é complexo e nem sempre libertador nessa confluência de forças, o que faz com que uma grande maioria não participe ou negue a presença de educadores nas escolas.

No início, assim como feito na atividade presencial, os primeiros estímulos expressavam elementos concretos e inanimados, como casa, avião, flor, carro, caneta, mesa etc. Como seria uma casa dançando? Como seria uma flor dançando e considerando outras flores nesse ambiente virtual? Esses questionamentos os estimulavam a participar, de modo que os estímulos passaram para figuras de animais: cobra, peixe, cachorro, dinossauro. Como seriam vários cachorros dançando na câmera e interagindo entre si? Por fim, a provocação propunha que expressassem agora sentimentos abstratos e que não

possuíssem uma forma específica em uma dança com as mãos: amizade, raiva, autoridade, respeito, solidão, tristeza, amor, alegria, medo, aflição.

O jogo possibilitou momentos muito interessantes e, ao encerrá-lo, ficou evidente que alguns signos permeiam o imaginário comum dos alunos: levantar as mãos quando se fala casa, dançar rápido quando se fala de raiva, ou mais lento quando a palavra é amor. No que tange aos sentimentos, às subjetividades e à comparação com a situação relatada no mesmo jogo na experiência presencial, o destaque nessa aula é para a palavra respeito. Aqui os alunos em unanimidade uniam as duas mãos, acariciando-as. A próxima etapa da atividade era que, ainda na chamada – mas com as câmeras desligadas se preferissem –, parassem durante alguns minutos para criar um desenho sobre o que sentiram nas aulas. Depois de passado o tempo estipulado, foi proposta uma pequena exposição para os colegas, compartilhando os desenhos feitos.

Eles começavam bem tímidos e era perceptível que sentiam dificuldade em mostrar o que fizeram para os colegas bem como a dificuldade em falar sobre como se sentiram. Então, para que esse espaço fosse mais livre, houve uma conversa sobre aquele ser o lugar para se expressar, falando positiva e negativamente sobre as atividades, que quaisquer críticas ou observações eram permitidas. E começando a exposição pelas criações da professora e da estagiária, começaram, gradativamente, a tomar coragem para fazê-lo:

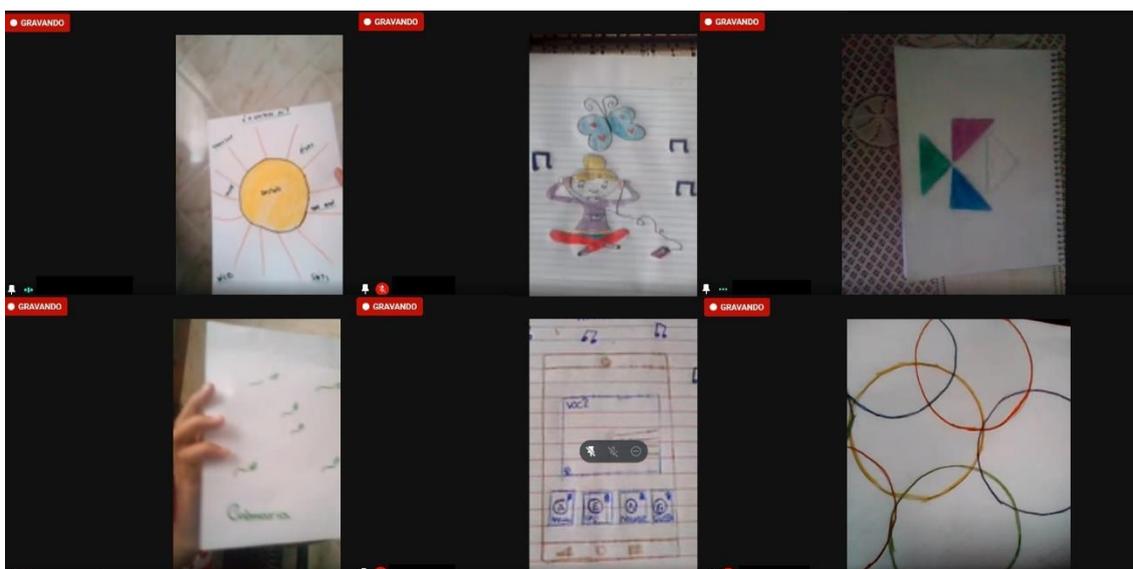


FIGURA 7: Conjunto de *prints* de tela das aulas síncronas com alunos dos 6º e 8º anos da escola Aleijadinho. Fonte: Arquivo pessoal.

Depois dessa aula online, foi possível notar que realmente é necessário repensar algumas estratégias de adaptação de jogos e atividades para toda a prática docente, tendo em vista essa experiência, pois nem sempre uma ideia ou um planejamento é possível de se realizar da forma como idealizada. Se reinventar é preciso diariamente, especialmente em contextos pandêmicos e de ensino remoto.

VII.VI. Sexta ação: é possível transformar(-se)? Uma reflexão sobre as atividades

Por fim, a última etapa do processo e sexta atividade: a “transformação de si”. A proposta inicial era que essa etapa fosse concluída presencialmente, assim como todas as outras atividades. No campo virtual é possível que o objetivo geral tenha se perdido ou que não tenha sido suficiente. Essa atividade, inicialmente se caracterizaria como uma roda de conversa presencial, onde um debate seria promovido e através dele algumas práticas realizadas, em um jogo de perguntas e respostas imediatas. A partir disso, a turma toda se mobilizaria para colocar todas as expressões anteriores em uma criação coletiva. Mas como a possibilidade de uma outra aula ao vivo não existia naquele momento, e diante do fato de que realizado de outra forma o jogo não seria viável, foi elaborado um questionário com nove perguntas acerca das experiências vivenciadas:

- 1) Você sentiu que podia transformar o que tem a sua volta (objetos, sentimentos, histórias etc.)? Justifique.
- 1) Como se sentiu quando seu corpo se transformava em objeto ou quando os objetos se transformavam em algo além do que eram?
- 2) Você acha que pode transformar mais coisas à sua volta em obras de artes? O que por exemplo? Se a resposta for "Não", justifique.
- 3) Existe alguma ideia que você considere artística e gostaria de pôr em prática, mas, por algum motivo não foi possível? O que?
- 4) O que você acha que é preciso para uma aula de artes ser interessante, divertida e completa?
- 5) Se tivesse mais tempo e as aulas fossem presenciais, o que você gostaria de aprender nas aulas de artes? (Escreva aqui tudo o que tem vontade de fazer).
- 6) Você acha que, de alguma forma, a realidade pode ser transformada?
- 7) O que você menos gostou ou acha que não funcionou durante as aulas de arte não presenciais? (Não vale dizer nada, vamos ser livres nesse espaço para falar sobre o que não nos agrada, sem medos. Se expresse!).
- 8) Agora, a partir de tudo que vimos durante as aulas, crie algo que represente o que você sentiu ao fazer as atividades.

Foram 29 respostas, ou 12% do total dos alunos. Algumas respostas obtidas eram cheias de esperança e encanto, o que demonstrava que com o ensino de artes, as práticas propostas levam à reflexão individual e coletiva. Sobre o que mais gostaram e se acreditam que a arte pode transformar, algumas respostas positivas foram: “sim, pois se

podemos transformar objetos, a realidade também está ao nosso alcance”, "podemos transformar tudo com a força da imaginação", "achei que não conseguiria, mas acabei conseguindo", "me senti em outro lugar do planeta", "podemos transformar objetos em sentimentos e com a imaginação, contar várias histórias", "me senti como o arco-íris, mágica e colorida", "me inspira a cuidar do planeta", "me senti dentro de um sonho, podendo fazer e dar vida a tudo" etc.

Por outro lado, algumas respostas demonstravam as dificuldades vivenciadas no ensino de artes no geral e, sobretudo, nas aulas remotas: "não gostei de ter que organizar meu tempo porque, como eu estou em casa, podem aparecer vários imprevistos. Na escola eu não precisava fazer isso porque o tempo era separado para os estudos", "não gosto muito que me gravem", "sou tímida, prefiro fazer desenhos e mandar a foto", "nas aulas presenciais fica mais fácil fazer junto com os colegas e o professor", "eu não aprendo direito nas aulas online", "me senti estranho, não consegui entender tudo", "a aula para ser legal precisaria acontecer fora da sala de aula", "o ser humano precisa se expressar mais" etc.

Sobre essa falta de perspectiva em alguns casos, a concepção de biopoder e os poderes impostos sobre a vida e sobre o corpo possibilitam entender esse sentimento de esgotamento e de não se sentir apto a mudar a realidade. Em relação à forma como esses mecanismos de dominação agem na atualidade, Pelbart (2007) afirma:

Para resumi-lo numa frase simples: o poder já não se exerce desde fora, desde cima, mas sim como que por dentro, ele pilota nossa vitalidade social de cabo a rabo. Já não estamos às voltas com um poder transcendente, ou mesmo com um poder apenas repressivo, trata-se de um poder imanente, trata-se de um poder produtivo. Este poder sobre a vida, vamos chamar assim, biopoder, não visa mais, como era o caso das modalidades anteriores de poder, barrar a vida, mas visa encarregar-se da vida, visa mesmo intensificar a vida, otimizá-la. Daí também nossa extrema dificuldade em resistir. Já mal sabemos onde está o poder e onde estamos nós. O que ele nos dita e o que nós dele queremos. Nós próprios nos encarregamos de administrar nosso controle, e o próprio desejo já se vê inteiramente capturado. Nunca o poder chegou tão longe e tão fundo no cerne da subjetividade e da própria vida, como nessa modalidade contemporânea do biopoder (PELBART, 2007, p. 58).

A dominação e o poder se fizeram presentes nos ambientes virtuais e nos presenciais durante as experiências realizadas, o que colabora com o pensamento de que cada vez mais esses mecanismos são sistêmicos e progridem rumo à extinção de reflexões críticas sobre o sistema, à distância de novas perspectivas e aos movimentos de resistência. Existe uma política vigente de dominação, extermínio e caos. As atividades e conversas com os alunos durante os estágios demonstraram que os sonhos não são

escassos, mas estão de acordo com as normas impostas pelo capital, pelo imperialismo e pela soberania.

Considerações finais

Este é um momento diferente e inesperado, mas os trabalhos não perderam a potencialidade, os artistas cultivam pulsão criativa e os(as) professores(as) estão lutando contra as adversidades do ensino à distância criando novas possibilidades. A internet proporciona uma troca muito rápida de informação e o fluxo de dados ocorre de uma forma muito dinâmica. O corpo é parte desse sistema e a arte pode se deslocar no tempo e no espaço com esses registros, o que no futuro será valioso. Ainda é possível trocar afetos e relações e é possível se reinventar, tudo está interconectado para além das telas. Essa conexão gera inclusive alguns ganhos que não poderiam ser pensados presencialmente: a troca rápida, o fluxo constante, a maior acessibilidade (poder se ver, “se encontrar” de qualquer lugar por meio de dispositivos), os cortes e possibilidades de ação, os efeitos que o audiovisual proporciona, a ampliação da recepção e disseminação, os recortes diversos etc. Entretanto, para que todos possam usufruir desses recursos é necessário resolver o problema da desigualdade social ou, ao menos, amenizá-la.

A prática educativa humanista e libertária não deve se ater somente aos momentos em sala de aula, mas estar para além dela. Em uma das turmas na Escola Juventina Drummond, uma aluna do 1º ano do Ensino Fundamental sempre apresentou problemas comportamentais, agressividade, indisciplina e pouca participação nas aulas. Em um episódio específico, a garota de seis anos de idade, havia escondido o objeto de uma colega debaixo da mesa de outro menino a fim de incriminá-lo, o que funcionou e fez com que ele levasse um tapa no rosto e se instaurasse o caos e desordem na sala. O diálogo a seguir mostra o restante do incidente:

Marianna: XXX, eu vi que foi você que colocou o objeto debaixo da mesa do XXX.

Aluna: Não fui eu!

Marianna: EU VI!

Aluna: MAS NÃO FUI EU, EU NÃO TAVA...

Marianna (*interrompendo*): Eu vi, XXX, e a sua atitude fez com que seu colega XXX levasse um tapa, você acha isso certo?

Aluna: Mas não fui eu, foi ele que pegou.

Marianna: Você então está dizendo que eu estou mentindo?

(*Silêncio sepulcral na sala de aula, todos observam a situação*)

Aluna (*enquanto se encaminha para a janela*): Eu não quero mais fazer essa aula.

O que se seguiu foi a professora levando os outros alunos para uma sala vazia onde se poderia realizar os jogos e aula prática. A aluna, que havia se sentido exposta e com os olhos marejando, continuou na janela enquanto os demais faziam fila e iam esvaziando a sala, o que levou a uma conversa "em particular":

Marianna: XXX, você quer falar alguma coisa?

(Silêncio, aluna de costas)

Marianna: Olha XXX, eu só queria que você percebesse que o que fez não foi legal porque outra pessoa apanhou, você consegue ver isso? *(Pausa)* Não quer dizer que você seja uma pessoa ruim, que ninguém te quer por perto.

(Aluna se vira)

Aluna *(cabisbaixa, lágrimas vertem de seus olhos)*: Desc...

Marianna: Você não tem que pedir desculpas a mim especificamente. Eu mesma faço várias coisas que não são legais. Depois penso sobre elas e vejo que tem coisas que dá para melhorar. Ninguém se resume só às coisas boas ou ruins que fez e você também não. Mas às vezes a gente precisa refletir quando não faz alguma coisa muito legal, entende?

(Aluna acena com a cabeça positivamente)

Marianna: Eu vou lá para outra sala agora. Queria muito que você participasse da aula. Se você precisar de mais um tempo aqui, tudo bem, mas, você pode entrar lá a hora que quiser. Você é bem-vinda!

(Diário de Bordo da autora, 17/09/2019)

Após essa conversa, a aula continuou em outro ambiente e, inesperadamente, a aluna que não participava das aulas anteriores, adentrou à sala. Dançou, brincou, cantou, jogou e se divertiu. Este pode ser um exemplo de uma ação micropolítica, nesse momento específico, inclusive no diálogo que se deu no particular. São pequenas atitudes na microesfera, mas foi essa ação singular que, dali em diante, mudou todo o comportamento daquela aluna nessas aulas específicas. Se sentir bem-vinda, nesse caso, fez com que o interesse da aluna nas aulas fosse despertado. Essa atitude foi favorável à expressão dos desejos, uma expressão micropolítica de acolhimento. Sobre a necessidade da ação micropolítica, Félix Guattari (2005) pondera:

Contra esse tipo de afirmação costuma-se usar o famoso argumento "se a política está por toda parte, ela não está em parte alguma". A isso eu responderia que, efetivamente, a política e a micropolítica não estão por toda parte, e que *a questão é, justamente, pôr a micropolítica por toda parte*: em nossas relações estereotipadas de vida pessoas, de vida conjugal, de vida amorosa e de vida profissional, nas quais tudo é guiado por códigos (Guattari, 2005, p. 135).

O pensamento desse autor no nível das micro transformações reflete as perspectivas que suscitam a transformação da macrosfera no futuro, e o fato de que todas as instâncias da vida possuem relações entre si. A macrosfera só é passível de mudança se há a transformação na microesfera.

As micropolíticas devem agir de acordo com os desejos e as necessidades, mas como pensá-las em uma realidade em que imperam as problemáticas entre liberdade e servidão? A filósofa Marilena Chauí (2013) trata deste assunto e conclui – analisando o

pensamento de vários outros filósofos – que "nascemos livres e servos de ninguém" (CHAUI, 2013, p. 46). Mas, apesar da existência dessa ideia, a atualidade mostra o contrário, pois a liberdade pressupõe que exista a igualdade, o que de fato não acontece.

O que existe é o poder concentrado nas mãos de poucos, de forma a assegurar a exclusão. A imposição de valores se dá no totalitarismo, no autoritarismo e na soberania do exercício do poder. Essas relações construídas sistematicamente endossam o argumento de que o que existe é a "servidão voluntária" (CHAUI, 2013, p. 43-46). Ou seja, a sociedade elege um déspota porque compactua, em grande medida, com os seus pensamentos e com as maneiras de opressão aos que consideram inferiores. É comum essa identificação com uma figura opressora porque a própria sociedade também o é. As pessoas submetidas à opressão e exclusão do Estado são as mesmas que, em algum momento oportuno, oprimem e subjagam o que acreditam estar abaixo.

O Estado opressor, autoritário, totalitário e soberano só existe porque a sociedade assim foi constituída em função de que cada um presente nela tem o “desejo próprio” de perpetuar as relações já construídas. Sobre isso, Marilena Chauí observa:

Servidão voluntária é mau encontro porque o desejo de servir precisa de mediação para se cumprir, pois nela desejo e desejado são termos separados: "querem servir para ter bens". O tirano quer ter homens; o povo, pão e circo e segurança miserável; os grandes querem ter mando e parte nos espólios. O desejo de posse, a heteronomia do desejo que se realiza apenas pelo que ele não é, a necessidade de encontrar o que possa preenchê-lo, eis o mau encontro (CHAUI, 2013, p. 49).

Ou seja, os desejos de liberdade são desviados, ou ainda, oprimidos, uma vez que a servidão voluntária é a intersecção entre servir por vontade própria e a necessidade de se configurar nessas relações desiguais, que apenas repetem modelos ditatoriais. Se as pessoas se dobram à servidão voluntária é porque também há o desejo de ser servido, e assim se perpetua essa cadeia de relações até que se possa tomar consciência dela.

Ainda que possam parecer utópicas, as circunstâncias reforçam a necessidade de acabar com a ideia de que ensinar é transferir conhecimento, e afirmam as possibilidades de construção coletiva de outras relações entre educadores e educandos(as), de forma que todas as vozes sejam ouvidas, ao colaborar com a criticidade das pessoas envolvidas em suas esferas sociais e culturais, tendo em vista as contingências de cada espaço escolar, familiar e seus limites diversos.

Pensando nos limites e no momento atual de uma certa “virtualização” da vida e da presença, pensar na educação, em seu sentido amplo, é uma tarefa difícil e árdua. Se já é difícil para os(as) discentes que, muitas vezes não acompanham e não compreendem

as propostas, é uma odisséia para o(a) docente que se vê no meio do “fogo cruzado” e tem que lidar e aprender com todas as novas maneiras de poderes e de se construir os saberes. Existe uma esperança de que este tempo pandêmico passe da melhor forma e de que logo os corpos possam estar em comunhão, no compartilhamento durante as aulas presenciais. Que possam compartilhar o olhar, a escuta, os imprevistos, o calor das afetividades, as presenças. Que a interação nas redes sociais continue existindo, de maneira complementar, mas não como forma única, já que o que se deseja são as práticas dos encontros dos corpos na arte. Sobrevivências.

Referências bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. 2ª ed. São Paulo, Boitempo editora, 2007, p. 9-63.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. p. 41-53.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989. p. 131-135.
- AYRES, Amanda Aguiar. **Diferentes Qualidades de Presença em Processos Compositivos Interconectados**. VIII Congresso da ABRACE, Belo Horizonte, 2014.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- CABRAL, Beatriz A. V. **Ação cultural e teatro como pedagogia**. Sala Preta, n.12, p.4-17. 2012.
- CHAUÍ, Marilena. **Contra a servidão voluntária**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2013, p. 9-72.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI) (Org.). **Relatório: Violência contra os povos indígenas no Brasil - Dados de 2019**. Rio Branco, 2020. 216 p. Disponível em: <<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Seguido do prefácio da 4ª edição italiana; Conteúdo parcial de: DEBORD, Guy. Comentários sobre a sociedade do espetáculo. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEMOCRACIA em Vertigem**. Direção de Petra Costa. São Paulo: Busca Vida Filmes, 2019. 1 DVD (121 min.).
- FÉRAL, Josette. **Além dos limites - teoria e prática do teatro**. 1. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013. p. 3-9;
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.
- FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo. Paz e Terra. 37ª Ed. 2008.
- GRUPO GAY DA BAHIA (GGB) (Org.). **Relatório: Observatório de mortes violentas de LGBTI+ no Brasil - 2020**. Salvador, 2021. 79 p. Disponível em: <<https://static.poder360.com.br/2021/05/Observatorio%20de%20mortes%20violentas%20de%20LGBTI-13mai2021.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica – Cartografias do desejo**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005. p. 127-177.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação**. (Pnad Contínua TIC) 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NEVES, André. **Obax**. 1 ed. São Paulo: Brinquebook, 2010.

NASCIMENTO, Maria Livia do. “Proteção à infância e à adolescência nas tramas da biopolítica.” In: Resende, Haroldo de. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015, p. 281-291.

PASSETTI, Edson. “Foucault em Transformação e notas sobre o Intelectual modulador”. In: Resende, Haroldo de. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015, p. 85-103.

PELBART, Peter Pal. **Biopolítica**. Sala Preta, n.7, p.57-65. 2007.

PELBART, Peter Pál. **Vida Capital**. São Paulo, Editora Iluminuras, 2016, p. 30-84.

UNICEF. **30 Anos da convenção sobre os direitos da criança - Avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/6276/file/30-anos-da-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca.pdf>>. Acesso em 28 de jul. de 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. “Por que governar a infância?” Palestra de abertura ao II colóquio Nacional de Michel Foucault - O Governo da Infância, promovido pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, em 12 de dezembro de 2011. In: Resende, Haroldo de. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015. p. 49-57.