



Tornar-se Professora Performer Pesquisadora: um réquiem para uma servidora pública da rede municipal de ensino de São Paulo

*Becoming a Professor
Performer Researcher: a
requiem for a public servant
in the municipal education
system of São Paulo*

Denise Pereira Rachel¹

¹. Doutora em Arte pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestre em Arte e graduada em Educação Artística - habilitação em Artes Cênicas pela UNESP. Professora no curso de licenciatura em Arte-Teatro e no PPG Artes do IA-UNESP. Integrante do Coletivo Parabolo. <https://orcid.org/0000-0002-9008-322X>

Resumo |

Este texto parte da forma literária-musical réquiem para apresentar pensamentos esparsos e fragmentários a respeito do processo de tornar-se professora performer pesquisadora de Denise Rachel. Na tentativa de escapar das armadilhas narcísicas que podem incorrer em uma escrita que contém elementos autobiográficos, optou-se pelo recurso narrativo em terceira pessoa. Dessa forma, almeja-se abrir espaço para um certo distanciamento necessário à problematização de uma perspectiva meritocrática em torno de uma trajetória de vida que pode ser lida como "bem-sucedida", ao ser assimilada por uma lógica capitalista globalitária neoliberal. Assim, pretende-se demonstrar que tornar-se professora performer pesquisadora consiste em um processo complexo, inconcluso, dependente de uma coletividade e vinculado a aspectos sócio-histórico-culturais.

Palavras-chave: Pedagogia da assimilação; Professor performer; Coletivo Parabelo; Educação de Jovens e Adultos.

Abstract |

This text uses the literary-musical form of requiem to present scattered and fragmentary thoughts about Denise Rachel's process of becoming a professor performer researcher. In an attempt to escape the narcissistic traps that can occur in writing that contains autobiographical elements, the third-person narrative feature was chosen. In this way, the aim is to open space for a certain distance necessary to problematize a meritocratic perspective around a life trajectory that can be read as "successful", when assimilated by a neoliberal globalist capitalist logic. Thus, it is intended to demonstrate

that becoming a professor performer researcher consists of a complex, inconclusive process, dependent on a collective and linked to socio-historical-cultural aspects.

Keywords: Assimilation pedagogy; Professor performer; Coletivo Parabelo; Youth and adult education.

Não sou necessariamente a melhor intérprete dessa personagem que sou, e aquilo que se conhece como minha "biografia" não estaria mais disponível para mim do que para outros; é só diante de outros, no exercício de endereçamento a um outro, que posso vir a ser. Não sou nem a origem nem o princípio organizador do meu pensamento e da minha escrita.

Marcos Natali

Réquiem é uma palavra que vem do latim e significa "descanso, repouso", mas conhecida por nomear um tipo de prece filiada ao catolicismo ou composição musical dedicada aos mortos. Esta escrita foi composta como uma tentativa de elaboração de uma despedida, que também pode ser compreendida como um encerramento de ciclo para uma servidora pública da rede municipal de ensino de São Paulo. Uma escrita que se dá em caráter fragmentário, circular, mais próxima de uma coletânea de pensamentos dispersos. É uma escrita repleta de lacunas, pelo fato de estar ainda tateando experiências na tentativa de atribuir sentidos ao processo de tornar-se professora performer pesquisadora de Denise Rachel, durante os doze anos em que o Coletivo Parabelo realizou práticas performativas públicas com a comunidade escolar do CIEJA Ermelino Matarazzo. Consiste, portanto, em uma escrita dedicada a todas/es/os as/es/os estudantes, professoras/es e funcionárias/os do CIEJA que participaram desse processo e a todas as pessoas que fizeram ou fazem parte do Coletivo Parabelo, em especial a Diego Marques e Bárbara Kanashiro. No decorrer dessa escrita, uma das questões que parece permanecer de fundo é: no que consiste o descanso para uma servidora pública municipal que exerceu a docência durante duas décadas na educação básica? Há de fato descanso em relação

à identificação com um cargo público, bem como ao ofício da docência? Ou ainda, qual o papel das práticas artísticas e de pesquisa enquanto crítica a um paradigma pastoral policialesco profético que ronda a prática docente?

Quando alguém se prepara para deixar um lugar ou mesmo é obrigado a deixá-lo por diversos fatores ou ainda, o deixa sem qualquer preparação, por contingências da vida, enfim, quando se deixa um lugar significativo, que de fato contribuiu para a constelação de relações que compõem sua experiência de vida vislumbrada em uma curta existência, é comum ter que lidar com um sentimento nostálgico, uma instabilidade pela perda de chão, pela perda de uma certa acomodação. Vive-se uma espécie de luto, que traz a necessidade de aprender a lidar com a perda em maior ou menor grau. É comum que se fantasie memórias das experiências vividas nesse lugar com exagero, pendendo mais para aspectos positivos do que negativos e vice-versa, como se a dimensão da realidade se perdesse no embalo de um impulso nostálgico. Ainda mais se a permanência nesse lugar permeou praticamente toda a sua trajetória de vida até o momento. Neste caso, o referido lugar é a escola pública de educação básica no contexto brasileiro, ou ainda mais especificamente, a escola pública da rede municipal de ensino de São Paulo. Um lugar em disputa fragmentado entre interesses diversos, os quais poderiam ser simplificados em binômios como interesses: pessoais/profissionais, progressistas/conservadores, emancipatórios/opressores e assim por diante. No entanto, o conjunto desses pares de interesses em disputa não conseguem alcançar a complexidade que é estar em uma escola pública de educação básica no Brasil, nas diferentes posições que se pode assumir nessa instituição, como docente, discente e mais. Principalmente se compreendermos uma escola enquanto ocorrência única, em processo, constantemente redefinida pelas relações estabelecidas em seu contexto, que corrobora com a máxima

freiriana de que: "A escola não é, a escola está sendo" (Freire, [1980], 1992, p. 7), a qual poderia se estender às pessoas que ocupam diariamente o cotidiano escolar, seres em processo, participantes desse processo. Apesar das especificidades de cada unidade escolar pública, quando se considera somente suas peculiaridades corre-se o risco de obliterar um aspecto comum e relevante que, no Brasil, marca a instituição escolar: ter sido forjada pelo exercício do poder de matriz colonial. Diante de tal fato, estar na escola, esse lugar em disputa, pode ser uma experiência traumática, pois essa instituição incorpora o que foi nomeado como pedagogia da assimilação (Rachel, 2019). Isto é, um conjunto de práticas difundidas com o intuito de promover a assimilação de preceitos coloniais, patriarcais, capitalistas que conformam a sociedade em que vivemos. Por esta perspectiva, a escola se constitui enquanto espaço de reprodução de uma lógica secular de violência, expropriação e assimilação de um padrão de humanidade definido pela reiterada afirmação da supremacia branca, do patriarcado, do elitismo classista e da heteronormatividade, em detrimento de corpos historicamente enquadrados como anomalias sociais.

Caso alguém perguntasse à Denise Rachel sobre qual o lugar em que havia passado mais tempo até este momento de sua vida, teria que responder: uma escola pública da cidade de São Paulo. Desde que entrou na escola, aos seis anos de idade, entre idas e vindas em momentos de crise existencial quando adulta, nunca mais havia saído da escola. Ainda aos quatro anos de idade ansiava pelo momento em que finalmente poderia frequentar a escola como seu irmão mais velho. Quando criança passava horas observando seu pai corrigir as redações das turmas em que lecionava. Uma coleção de folhas de caderno pautadas, grafadas das formas mais diversas, se sentia desafiada a decifrar aquelas letras, cada grafia uma pessoa. Memória próxima e distante, que a faz perceber como a escola se espraiava até chegar em casa, pelo fato de seu pai ter sido

professor e agora, pelo fato de ter se tornado professora. Estar em uma escola pública da rede municipal de São Paulo, tornar-se professora de arte parecem ser questões incontornáveis nesse curto intervalo de quatro décadas de existência. Apesar da familiaridade com que circulava pelos ambientes escolares e suas atribuições, os primeiros dez anos em que trabalhou como professora de arte foram extremamente conflituosos, de muitos embates cotidianos que deixavam explícito uma inadequação àquelas escolas pelas quais passou. Embora tenha vivido episódios gratificantes de troca de saberes, de experimentação de práticas artísticas e de alguma proximidade com os estudantes de diversas faixas etárias, principalmente os adolescentes, sentia-se como um corpo estranho naqueles ambientes. Não conseguiu criar vínculos duradouros, não permaneceu naquelas realidades, seja pelo caráter temporário do contrato, seja por enfrentar dificuldades para experimentar propostas que perturbavam em algum nível a rotina escolar, seja por não se sentir minimamente acolhida naquelas instituições. Durante muitos momentos cogitou abandonar a docência diante das dificuldades enfrentadas, como é comum acontecer com muitas pessoas que ingressam no magistério. Apesar de tratar-se de uma realidade de duas décadas atrás, infelizmente ainda hoje não há uma política instituída para a recepção de novos professores na rede pública de ensino da cidade de São Paulo. O fato de Denise Rachel ter escolhido arte, especificamente arte da performance, como matéria moldável para experimentar, investigar, lecionar, talvez só tenha complicado mais essas relações institucionais. Até porque o reconhecimento da área de arte enquanto campo do conhecimento no Brasil era algo bastante recente, uma conquista dos movimentos organizados por artistas educadores ao menos desde a década de 1970, o qual se consolidou apenas na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Nesse sentido, a relação com a arte no contexto da educação básica pública brasileira, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) – em que havia uma distinção da área em quatro linguagens, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, contrária à ideia de polivalência

vinculada ao antigo componente denominado Educação Artística –, ainda estava em processo de incorporação².

Embora a escola possa ser interpretada como uma instituição responsável pela manutenção de determinada ordem social, a escola pública brasileira também se tornou sinônimo de caminho para uma possível mobilidade social para as classes mais pobres, principalmente para pessoas negras e mulheres. Podemos citar como exemplo disso, a presença de professoras negras já no início do século XX em escolas brasileiras, algo que poderia ser inimaginável diante da violência colonial secular direcionada às mulheres negras no país. É possível citar ainda o processo de luta por emancipação de muitas mulheres por meio da carreira do magistério, das quais destacam-se, em um crescente interesse pela memória dessas trajetórias em estudos acadêmicos, Nísia Floresta (1810-1885), Maria Firmina dos Reis (1822-1917) e Antonieta de Barros (1901-1952). Desde a virada do século XIX para o século XX há um processo de "feminização do magistério", que segue uma tendência mundial imposta pela urbanização, industrialização e difusão da mentalidade positivista de "ordem e progresso" que, pela divisão social generificada e racializada do trabalho atribuía a responsabilidade de educar, cuidar, assimilar os preceitos civilizatórios às mulheres, em um processo de naturalização da figura feminina como "mãe", "ama-de-leite", "dócil" e "cuidadora" (Almeida, 1998, 2014; Louro, 2004; Oliveira,

2. Esse processo não se consolidou ainda hoje na cidade de São Paulo, em que é cobrado do professor que assume a disciplina de Arte dar conta das quatro linguagens artísticas, ao desconsiderar a especificidade de sua área de formação acadêmica e o nível de familiaridade com as demais linguagens. Também é importante observar que mesmo no recente anúncio por parte do governo federal relacionado à Prova Nacional Docente (PND), um concurso em âmbito nacional que prevê a contratação de professores para a educação básica pública brasileira, Dança e Teatro, linguagens que compõem as Artes Cênicas, não figuram entre as vagas oferecidas. Fato que dá margem à compreensão de que pessoas licenciadas nessas áreas não terão a possibilidade de serem professores da rede pública de ensino, inclusive da rede municipal de São Paulo, a qual anunciou sua adesão a este concurso para o ingresso de novos docentes.

2009). De acordo com estudos em torno da historiografia da educação (Barros; Bezerra, 2020), é possível notar a presença de pessoas negras exercendo a docência ao menos desde a segunda metade do século XIX no Brasil, enquanto meio de ascensão social associado tanto a práticas artísticas como a literatura, quanto à luta por direitos relacionados aos movimentos abolicionistas, a pautas historicamente feministas e de reivindicação do acesso à educação para todos. Desse modo, segundo as autoras, reitera-se a ideia de que "[a] o demandar sua própria educação, o(a) professor(a) cria uma demanda social pela escolarização dos outros", (Barros; Bezerra, 2020, p. 21), neste contexto, podemos compreender esses "outros" como negros, mulheres e pobres, isto é, pessoas que historicamente existem à margem da sociedade brasileira. Embora seja notável, por meio de evidências historiográficas, que o exercício da docência por mulheres, negros e pobres possa estar vinculado a tendências contestatórias em relação ao *status quo*, não é possível desconsiderar a permanência de um caráter assimilatório inerente ao exercício do magistério. A expressão "[f]azer-se Estado fazendo o magistério" (Barros; Bezerra, 2020, p. 14) poderia ser instituída como um dos lemas da Primeira República brasileira, enquanto afirmação do caráter civilizatório da dita modernidade propagada no período em que o processo de urbanização das cidades, como é o caso de São Paulo, começa a ter um crescimento exponencial. Portanto, o processo de "tornar-se professor" também pode ser compreendido como uma incorporação do Estado ou do exercício de um poder designado, a partir de Foucault, de performances pastorais policialescas proféticas, as quais promovem "relações de dependência, hierarquização e subalternização que impossibilitam a abertura ao diálogo e à constituição coletiva de conhecimentos por meio da troca de experiências" (Rachel, 2019, p. 32). Isto é, "tornar-se professor" passa a ser sinônimo de tornar-se um representante do poder estatal, ao exercer o "saber poder" docente (Foucault, 2005). Ainda sobre esse processo de "feminização" da carreira do magistério, em linhas gerais e sem estabelecer uma relação

causal, é possível observar que ao mesmo tempo em que o magistério abria espaço para as mulheres ingressarem no mercado de trabalho e a escola pública passava a atender cada vez mais a população pobre nos contextos urbanos do país ao longo do século XX, as condições de trabalho docente e de funcionamento da instituição escolar pública gradativamente pioravam. De acordo com Guacira Lopes Louro (2004), a associação da carreira do magistério a uma carreira para as mulheres foi um dos fatores que contribuiu para justificar baixos salários, por exemplo, pelo fato de ser visto como um trabalho temporário, com uma jornada de meio período, uma atividade que consistia em uma renda complementar a qual não impossibilitava que cumprissem suas "obrigações domésticas":

A *fragilidade* feminina, constituída pelo discurso religioso, médico, jurídico e educacional é também constituinte de sua proteção e tutela. A professora terá de ser produzida, então, em meio a aparentes paradoxos, já que ela deve ser, ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora. (Louro, 2004, np.)

No período em que Denise Rachel alcançou um limite de esvaziamento de sentido em relação ao desejo de ser professora, saiu da educação básica pública para trabalhar no campo do ensino não formal entre 2005 e 2007, em um projeto da secretaria municipal de cultura de São Paulo chamado Vocacional. Nesse período, o Vocacional era voltado à participação de pessoas com idade acima de 14 anos interessadas em fazer teatro, bem como, almejava proporcionar orientação artística de grupos teatrais já existentes nas quatro regiões da cidade, ao realizar atividades artístico pedagógicas em diversos equipamentos culturais (Casas de Cultura, CEUs e

bibliotecas)³. Foi nesse contexto que Denise Rachel conheceu, em 2007, um grupo independente de teatro que estava há dois anos em atividade no bairro de Pirituba, zona Norte de São Paulo, que viria a se tornar o Coletivo Parabelo⁴. Nesse período, o poeta, dramaturgo e cineasta espanhol Fernando Arrabal (1932) havia concedido ao grupo os direitos autorais da dramaturgia de *Fando e Lis* (1955), para uma montagem que marcou uma Virada Performativa no trabalho artístico realizado pelo grupo até então, a partir de uma concepção estética que se aproximava de um Teatro Performativo (Ferál, 2008). No decorrer dessas duas décadas de existência, muitas pessoas de diferentes contextos integraram as ações do coletivo, as quais proporcionaram um trânsito entre a educação não formal, a educação básica e a universidade pública. Atualmente, o Coletivo Parabelo é composto pelas professoras performers pesquisadoras Bárbara Kanashiro, Denise Rachel e pelo professor performer pesquisador Diego Marques. Conhecer e fazer parte do Coletivo Parabelo foi para Denise Rachel, em um primeiro momento, uma forma de se reconectar com a arte da performance, em torno da qual nutria um interesse desde os tempos da graduação, a partir da realização de trabalhos inspirados pelas vanguardas históricas europeias e por sua participação no Alerta!, um grupo de intervenção urbana do qual fez parte entre 2002 e 2005. Além disso, fazer parte do Coletivo Parabelo também proporcionou a criação de vínculos afetivos, os quais não tinha conseguido até então, na maior parte dos contextos artísticos pelos quais passou, assim como nas escolas em que trabalhou como professora de arte. Após alguns anos, com o retorno à sala de aula como professora da educação básica pública na rede municipal de ensino de São Paulo, os integrantes do coletivo naquele período começaram

3. Posteriormente o Projeto Vocacional tornou-se um Programa da secretaria municipal de cultura de São Paulo, que promove atividades artísticas pedagógicas em teatro, dança, artes visuais e literatura. Para mais informações acesse: <https://portadeentrada.prefeitura.sp.gov.br/vocacional/>. Acesso em: 21 nov. 2025.

4. Nesse período o grupo era conhecido como Teatro Parabelo, passou a se chamar Coletivo Parabelo a partir de 2010.

a perceber que havia uma cisão entre o trabalho que Denise Rachel desenvolvia como professora, do trabalho que realizava como artista da performance no Coletivo Parabelo. Tal percepção desencadeou uma segunda virada no trabalho do coletivo, a qual identificamos como uma Virada Educativa (Mariano; Marques; Rachel, 2016; Mariano; Marques, 2018).

Enquanto na escola Denise Rachel buscava se adequar às demandas da polivalência nas aulas de arte e às cobranças em torno do controle dos estudantes, reiterando performances pastorais policiaiscas proféticas, as quais se evidenciavam pelos conflitos e insatisfações que enfrentava em seu cotidiano; no trabalho com o coletivo experimentava práticas performativas investigando a relação corpo, performance, cidade e educação. Desse modo, mantinha práticas muito distantes e distintas, pois ao se aproximar das performances pastorais policiaiscas proféticas estava operando na reprodução de violências, por meio da identificação com a autoridade docente em defesa do "bom funcionamento" da unidade escolar e do "bom andamento" das aulas. Portanto, havia uma grande contradição com as investigações promovidas pelo Coletivo Parabelo, ao compreender a arte da performance enquanto um operador de desestabilizações cognitivas (Greiner, 2013; 2019), que problematiza paradigmas, padrões e hábitos os quais formatam nossos modos de agir no mundo. O trabalho do Coletivo Parabelo, então, tornou-se um processo de reconhecimento e modificação dessas contradições, ao abrir possibilidades de interlocução artística pedagógica que poderiam ser sintetizadas pela pergunta: "o que pode a educação aprender com as artes sobre a prática da educação?" (Eisner apud Mariano; Marques, 2018, p. 158), ou ainda, o que uma professora poderia aprender com a arte da performance sobre a prática da docência? O interesse por perguntas como estas, se materializaram em quase duas décadas de pesquisa em práticas performativas públicas na chave da arte como educação. Para compreender a importância dessa percepção em relação à retomada de sentido da práxis docente, é necessário trazer a referência ao pensamento da professora performer pesquisadora Kristina

Lee Podesva, com o qual se compactuava intuitivamente antes mesmo de conhecer a ideia de "arte como educação":

a arte como educação consiste na construção de formas de conhecimento que exigem a experimentação de formas de vida educativas, comprometidas com uma espécie de desinstitucionalização do saber poder ao espraiar modos de poder saber pelos espaços tempos da cotidianidade. Nesse sentido, a professora performer pesquisadora [Podesva] reconhece uma ligação ontológica entre arte e educação, compreendendo a arte como prática educativa e a educação como prática artística. Logo, a arte como educação pode ser lida a partir de uma relação de contiguidade entre arte e educação propriamente ditas, sem hierarquias, sobreposições e instrumentalizações entre si (Mariano; Marques, 2018, p. 171).

Arriscar essa aproximação entre arte e educação nas práticas cotidianas em diferentes contextos da cidade, como em uma escola pública da rede municipal de São Paulo, poderia ser uma forma de problematizar modos de perceber, aprender e conviver. Conforme propõe Diego Marques (2016), tais práticas promovem questionamentos às ideias pré-concebidas do que faz um artista tornar-se um artista, um professor tornar-se um professor, um estudante tornar-se um estudante, uma aula tornar-se uma aula, uma ação artística tornar-se uma ação artística; além de proporcionar certos níveis de indistinção entre práticas artísticas, pedagógicas e investigativas. Por meio dessa aproximação entre arte e educação, ao promover um trânsito entre conhecimentos produzidos no âmbito do ensino superior e da educação básica públicas, além de espaços públicos de educação não formal, o Coletivo Parabelo propôs a realização do que chamou de aulas performáticas (Rachel, 2014; 2019; Marques, 2016; Mariano, Marques, Rachel, 2016; 2021). Um dos espaços públicos em que o coletivo experimentou de forma continuada a proposição de aulas performáticas foi o CIEJA Ermelino Matarazzo.

No decorrer do processo de constituição de um Estado-Nação, conforme ocorreu na passagem dos séculos XVIII e XIX na Europa, concomitante à obra colonial, quando se admite a necessidade de oferecer um mínimo de instrução para esses "outros", pessoas negras, indígenas, mulheres e pobres que compõem a sociedade e precisam ser transformados em mão-de-obra produtiva, surgem tratados como o escrito pelo filósofo aristocrata francês Destutt de Tracy, em 1802, a respeito da educação pública, o qual afirmava a necessidade de uma radical diferenciação entre a escola destinada ao operariado e a escola destinada ao que designou "classe erudita". Ao estabelecer uma distinção entre a classe responsável pela continuidade da "tradição do trabalho penoso a que se destina" e que, portanto, não pode "perder tempo nas escolas"; e a classe erudita, de espírito amadurecido e capacidade para se desenvolver intelectualmente (Tracy apud Harper et al., 1992, p. 28). Tal distinção traça uma evidente separação entre quem seria responsável por trabalhos entendidos como manuais e que exigem força braçal, e quem teria o privilégio de investir tempo em atividades intelectuais, de acordo com uma ordem natural e, portanto, inquestionável. Um tratado escrito com o intuito de legitimar a manutenção de um sistema de exploração amplamente exercido nas colônias europeias. Essa cisão permeia o sistema educacional brasileiro e perdura até a atualidade, basta observarmos as condições estruturais de grande parte das escolas públicas que, a partir da segunda metade do século XX passaram a ser ocupadas paulatinamente pelas classes mais pobres em contextos urbanos como São Paulo, enquanto as escolas particulares começaram a ganhar notoriedade e ostentar uma estrutura de ensino considerada mais adequada, porém restrita àqueles que possuem condições de pagar por um serviço essencial. A instituição da precarização do ensino público em nível básico no Brasil ocorreu de forma concomitante à chamada universalização do acesso à educação. Tal universalização do acesso à educação,

projetada também por pressão de mobilizações sociais, está em processo ao menos desde 1930 como uma preocupação na esfera governamental. Alguns dos fatores que denotam a precarização no ensino público enquanto característica de sua implementação no contexto brasileiro são, por exemplo, a falta de manutenção e adequação da estrutura dos prédios escolares e uma crescente desvalorização e desprofissionalização docente (Nóvoa, 2017). De acordo com Antonio Nóvoa, professor e pesquisador português que, ao menos há trinta anos, defende uma concepção de profissionalização da docência enquanto forma de reconhecimento, investigação, sistematização e difusão da práxis docente:

A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controlo. O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em "medidas de valor acrescentado", que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade (Nóvoa, 2017, p. 1109).

Tal precarização coincide, entre outros fatores, com a crescente influência do pensamento neoliberal nas políticas de estado, que atingem diretamente as políticas relacionadas à educação básica pública. A partir da chamada Nova Gestão Pública, a qual tem como uma de suas estratégias a redução do poder estatal e ampliação do poder empresarial/econômico, ocorre a disseminação de práticas de desvalorização do serviço público e, consequentemente, da carreira docente na educação básica pública no contexto brasileiro ao menos há quatro décadas (Fárfan; Diniz-Pereira, 2022). De acordo com o sociólogo francês Christian Laval, a escola pública passou a ser tratada como uma empresa, conforme ocorre um alinhamento com o discurso neoliberal na gestão da educação básica pública em que se difunde a ideia de que uma reforma educacional se equipara a uma espécie de

liquidação, há uma tendência à desinstitucionalização, quando a gestão escolar se submete à apresentação de resultados, inovações e adequações a demandas externas. Além disso, a docência é gerida por meio de cobranças de eficácia em uma lógica meritocrática, em que o único valor que importa é o econômico (Laval, 2004, p. 38-42). Tornar-se professor, nesse âmbito, vira sinônimo de desenvolvimento de competências e habilidades individuais averiguadas pelo seu desempenho de forma quantitativa. Nesse processo de precarização, desvalorização, desprofissionalização, cria-se um paradoxo para mulheres, negros e pobres que almejam ser assimilados socialmente por meio do magistério. O que antes era tido como exceção, como a presença de mulheres negras no exercício da docência, começou a se tornar mais comum no que se refere ao âmbito da educação infantil e ensino fundamental, ou ainda, do que anteriormente era chamado de ensino primário, ensino das primeiras letras. Uma profissão antes vista como detentora de certo prestígio social, decai a ponto de sequer ser compreendida como profissão pelo senso comum difundido inclusive em campanha publicitária de uma rede de ensino privada, que trazia o slogan "Torne-se professor e aumente sua renda", a qual reduz a docência a uma atividade para complementar a renda, também conhecida popularmente como "bico"⁵. Isso sem mencionar a crescente tendência do ensino à distância, seguida pela fantasmagoria que ronda os rumos da educação e da docência a partir do desenvolvimento da Inteligência Artificial.

5. Trata-se de uma campanha publicitária veiculada em 2017, tendo como garoto-propaganda o apresentador de televisão e empresário Luciano Huck, a qual foi retirada do ar após mobilização de professores, instituições de ensino e sindicatos como a APEOESP. Essa campanha está vinculada ao sistema Kroton Educacional, responsável pela gestão de uma das maiores redes de ensino superior particular no Brasil, da qual a Faculdade Anhanguera faz parte. Para uma discussão mais detalhada sobre o episódio vide: MELO, V., CAVALCANTE, M.S.A.O. "Torne-se Professor e Aumente sua Renda": O Discurso de Negação da Docência como Profissão. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*. Teresina, Ano 24, n. 42, mai./ago. 2019.

Ao perceber os conflitos e insatisfações relacionados à docência na educação básica pública enfrentados por Denise Rachel, os integrantes do Coletivo Parabelo incentivaram-na a retomar os estudos no âmbito da pós-graduação como um meio de ressignificar o trabalho docente e pensar sobre as possíveis relações entre prática artística e prática pedagógica. Assim, começou o processo de pesquisa de mestrado publicada em livro, intitulada "Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer" (Rachel, 2014) sob orientação da professora Carminda Mendes André, realizada no Programa de Pós-graduação em Artes do Instituto de Artes da UNESP, entre os anos de 2011 e 2013. No decorrer dessa pesquisa, foi esboçada uma cartografia de performances docentes, a qual teve como ponto de partida uma das referências de estudo do Coletivo Parabelo, a dissertação de mestrado da professora performer brasileira Naira Ciotti, defendida originalmente em 1999 e publicada em livro intitulado "O professor performer" (2014). A leitura do trabalho de Naira Ciotti também consiste em um dos fatores que contribuiu para a virada educativa no trabalho do Coletivo Parabelo.

Uma das questões que surgiram a partir desse processo foi: como fazer de uma aula de arte um acontecimento performático? A partir dos desdobramentos deste questionamento, foi possível elaborar coletivamente maneiras de experimentar a não separação entre prática docente com a educação básica pública, prática performativa com o espaço público e prática de pesquisa com a universidade pública. Ao delinear uma cartografia de performances docentes foi possível compreender diferentes modos de praticar a docência e suas abordagens no ensino de arte. No esboço cartográfico realizado durante esse período discorreu-se sobre pelo menos cinco performances docentes distintas em diálogo com diversos autores, além da proposta do professor performer, a saber: professor profeta, que se considera detentor do conhecimento capaz de indicar o melhor caminho a seguir de acordo com referências canônicas da arte; professor mediador, o qual promove um diálogo a partir

de diferentes perspectivas entre conhecimento artístico e estudantes, sem impor uma verdade unívoca; professor militante, preocupado com as desigualdades sociais, atuando enquanto vetor de ações coletivas; professor pesquisador, que questiona a predominância da racionalidade técnica no âmbito educacional; professor animador, interessado em promover aulas participativas, motivadoras, criativas, que flertam com o universo do entretenimento. Enquanto o professor performer, ao criticar paradigmas tanto da prática artística quanto da pedagógica, proporciona uma abertura à experimentação da aula como ação performática ou o que passou a ser chamado pelo Coletivo Parabelo de aula performática (Rachel, 2014). Uma aula performática acontece quando se compactua o que o Coletivo Parabelo denominou de pacto performativo, o qual se aproxima de outras nomenclaturas atribuídas por diferentes artistas da performance como: instruções, partituras, programas, atividades entre outras proposições em que corpos co-presentes experimentam ações que geram outras ações, ao se instaurar um espaço tempo de performance (Rachel, 2014; 2019; Marques, 2016; Mariano; Marques; Rachel, 2016; 2021). Ao experimentar o que aconteceria se algo escapasse às convenções do que entendemos por aula, arte, corpos docentes e corpos discentes, mesmo que por alguns instantes. Entre outros aspectos, uma aula performática promove uma espécie de descentramento da figura do professor que transita de uma ação monológica para uma ação dialógica, ao propiciar um reconhecimento mútuo dos saberes compartilhados pela coletividade que constitui uma aula. Por esta perspectiva, almejamos desmantelar relações de dependência, hierarquização e subalternização entre docentes e discentes.

Ao longo da investigação no âmbito da educação básica pública, percebeu-se a necessidade de alternar aulas performáticas com o que o Coletivo Parabelo designou como aulas de performance. As aulas de performance se constituem em movimentos de contextualização, produção e fruição da arte da performance, ao estabelecer um diálogo com a

Abordagem Triangular proposta pela arte educadora brasileira Ana Mae Barbosa (Rachel, 2014). Esses três movimentos – contextualizar, produzir e fruir – não seriam etapas ou estágios do processo performático pedagógico, pois apresentam ênfases distintas desse processo. Quando o Coletivo Parabelo começou a realizar aulas de performance e aulas performáticas com o CIEJA Ermelino Matarazzo, em 2012, pensou-se em maneiras de propor estas aulas, a princípio utilizando como referência o trabalho de diferentes artistas da performance e experimentando relações com as materialidades que compõem o imaginário do que seria uma aula. Contudo, no decorrer do processo de pesquisa, passou-se a experimentar a criação dessas aulas por meio de uma abordagem autoetnográfica performativa enquanto maneira de perceber, expor e discutir um contexto permeado por discriminações relacionadas aos enquadramentos sociais instituídos na intersecção entre raça, gênero, sexualidade e classe. Assim, assumiu-se uma abordagem autoetnográfica performativa como possibilidade de criação de aulas performáticas, ao promover um movimento paralático em que a docente enquadradora se enquadra no momento do enquadramento em uma atitude crítica ao regime das aparências escolares (Dussel, 2005; Rachel, 2019). Isto é, em resumo, uma crítica ao regime que estabelece o modo como determinados corpos devem aparecer ou desaparecer no contexto escolar. A compreensão de movimento paralático possibilitou problematizar e não incorporar automaticamente interpelações disciplinares que almejam controlar a subjetividade de alguém que é enquadrado socialmente como mulher, negra, lésbica e pobre, na tentativa de ser assimilado ao padrão de sujeito moderno em uma lógica capitalista globalitária neoliberal⁶. Dessa forma, a relação com a universidade pública tem contribuído para a sistematização dos processos investigativos concebidos pelo Coletivo

6. Para mais detalhes a respeito do que consiste o capitalismo globalitário vide: Rolnik, Suely. O novo tipo de golpe de estado: um seriado em três temporadas. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/78-noticias/578928-o-novo-tipo-de-golpe-de-estado-um-seriado-em-tres-temporadas>. Acesso em: 21 nov. 2025.

Parabelo, registrados em dissertações, teses, artigos e livros⁷ que proporcionaram a valorização de tais processos enquanto produção de conhecimento. Esse diálogo com a universidade pública também ampliou o espaço tempo de elaboração das experiências artísticas pedagógicas do coletivo, ao propiciar o contato com diferentes autorias e diversas concepções de performance, corpo, cidade e educação. Dessa forma, também se reforça a proposição freiriana de que o hábito da pesquisa é inerente à prática docente em uma perspectiva crítica e emancipatória (Freire, 2001) e não acontece de forma isolada, individual, mas por meio da relação com uma coletividade, nesse caso, as práticas performativas públicas na chave da arte como educação realizadas pelo Coletivo Parabelo com o CIEJA Ermelino Matarazzo.

O projeto moderno civilizatório vinculado à implementação de escolas públicas, também impulsionado por mobilizações sociais que reivindicavam o direito à educação, não se concretizou por completo no contexto brasileiro. Tal fato pode ser demonstrado pelos dados publicados pelo IBGE, segundo o Censo de 2022 ainda temos cerca de 11,4 milhões de pessoas com idade acima de 15 anos que não foram alfabetizadas no Brasil, a maior parte dessas pessoas vive na região nordeste do país, são negras,⁸ indígenas e pobres. Na publicação desses dados, há uma preocupação em demonstrar que desde 1940, quando mais da metade da população brasileira com mais de quinze anos não era alfabetizada, há um crescimento dos níveis de alfabetização no Brasil. Esse fato se deve às lutas populares vinculadas a

7. As publicações do Coletivo Parabelo estão disponíveis em: <https://www.coletivoparabelo.com/escritos-errabundos>. Acesso em: 21 nov. 2025.

8. Para mais informações sobre os níveis de alfabetização no Brasil, de acordo com o Censo de 2022, acesse: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acesso em: 21 nov. 2025.

movimentos anarquistas, negros, camponeses, sindicais e religiosos que trabalharam em grande parte de forma voluntária para garantir que parte da população brasileira historicamente marginalizada tivesse acesso à educação. Segundo histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentado em uma publicação organizada pela rede municipal de ensino de São Paulo, a primeira vez que consta uma regulamentação para essa modalidade na legislação nacional, foi na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Nesse período, o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) foi implementado pelo governo federal durante a ditadura civil militar, enquanto mecanismo de supressão de movimentos como o promovido pelo MCP (Movimento de Cultura Popular) em Pernambuco, com participação de Paulo Freire, com o intuito de promover a "alfabetização de adultos pela expressão artística e conscientização política" (SME, 2020, p. 14). Em síntese, o MOBRAL além de suprimir as iniciativas populares, deturpou o chamado método Paulo Freire, utilizando de forma descontextualizada a ideia de "palavra geradora", reduzindo o processo de alfabetização de adultos à instrumentalização para suprir as demandas do mundo do trabalho. Isto é, a alfabetização promovida enquanto política pública, nesse contexto, ficou restrita à promessa de inserção no mercado de trabalho das pessoas que não tiveram acesso à educação básica na idade considerada adequada, como mão de obra muitas vezes superexplorada. No caso da rede municipal de ensino de São Paulo, atualmente são oferecidas diferentes modalidades de atendimento a este público, com o intuito de promover uma educação de qualidade que não se restrinja às necessidades do mundo do trabalho, apesar dessa concepção ainda estar muito presente inclusive no discurso dos estudantes. Entre as modalidades de EJA Regular, EJA Modular, MOVA-SP (Movimento de Alfabetização Popular), CMCT (Centro Municipal de Capacitação e Treinamento), destacamos aqui o CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos), pelo fato de o Coletivo Parabelo ter desenvolvido uma pesquisa continuada em pedagogias da performance ao longo de doze

anos em uma de suas unidades, o CIEJA Ermelino Matarazzo. O projeto do CIEJA é proveniente de uma proposta elaborada durante a gestão de Luiza Erundina (1989-1993), quando Paulo Freire foi nomeado secretário municipal de educação. Inicialmente esse projeto se chamava CEMES (Centro Municipal de Ensino Supletivo), lançado somente no final dessa gestão foi apropriado pelas gestões Paulo Maluf e Celso Pitta (1993-2000), descaracterizando a proposta inicial ao dar prioridade para atendimentos individualizados e práticas de ensino a distância com aplicações periódicas de provas classificatórias. No entanto, após avaliação feita durante o período de transição para a gestão de Marta Suplicy (2001-2004), notou-se uma baixa adesão ao modelo de funcionamento dos CEMES, com altos índices de reprovação e evasão. Por meio dessa avaliação, houve um interesse em retomar o projeto inicial da gestão Erundina, sem os recursos do ensino a distância, fazendo a crítica ao uso da nomenclatura "supletivo", a qual possui uma carga pejorativa no sentido de suprir algo que está defasado, uma forma de "recuperar o atraso" (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 117).

Dessa forma, os CIEJAs foram criados a partir de princípios que os aproximavam das reivindicações das iniciativas populares: gestão democrática, abordagem pedagógica diferenciada em relação ao ensino regular, formação e planejamento em horário coletivo para os professores, perspectiva crítica emancipatória e flexibilidade de horário. No ano em que Denise Rachel começou a lecionar no CIEJA Ermelino Matarazzo, o funcionamento dos CIEJAs foi regulamentado a partir de projeto escrito coletivamente pelos gestores desses centros, por meio da Lei nº 15.648 de 14 de novembro de 2012 (SME, 2020, p. 37). Essa regulamentação foi criticada internamente pelo receio de que, ao serem regulamentados, os CIEJAs perderiam a autonomia que possuíam para formular seus Projetos Político Pedagógicos (PPP) que almejavam atender às peculiaridades de sua comunidade escolar, os quais "davam uma cara" para cada CIEJA. Entretanto, o que se notou durante a década em que o Coletivo Parabelo esteve presente no CIEJA Ermelino

Matarazzo, foi o fato da lei ter assegurado que o projeto não se descharacterizasse e deixasse de existir por conta dos frequentes ataques à Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes desvalorizada, esquecida ou considerada um gasto supérfluo por determinadas gestões municipais.

"O que fizeram essas mãos?". Esta pergunta nomeia a última série de aulas performáticas realizada com o CIEJA Ermelino Matarazzo. Uma série de aulas performáticas de caráter testemunhal que proporcionou um espaço tempo para pensar sobre as experiências de vida compartilhadas e o que foi feito dessas experiências até aquele momento. Nessa série de aulas performáticas testemunhais, o pacto performativo com o qual se compactuou evocou um "dever de memória"⁹. Uma memória que não figura em livros didáticos, mas está latente na pluralidade de vidas que compõem o espaço tempo de uma aula. Assim, a emergência de testemunhos nessa série de aulas performáticas se constituiu, entre outros aspectos, como uma tentativa de elaborar experiências passadas ainda presentes e muitas vezes traumáticas, que não encontram espaço tempo para indignação, ressignificação, uma possível cura em meio ao sufoco da rotina cotidiana das pessoas que compõem a comunidade escolar do CIEJA Ermelino Matarazzo. Ao levar em consideração o entendimento proposto pelas professoras pesquisadoras Maiane Ourique e Eliana Pedroso de que a docência, neste caso aliada às práticas artísticas e de pesquisa, "possui uma tarefa complexa, que envolve não apenas aspectos acadêmicos e pedagógicos, mas também ético-estéticos, responsáveis pela atribuição de sentido aos conceitos ensinados em aula" (Ourique, Pedroso, 2016, p. 203). Essa "tarefa complexa" extrapola o espaço tempo de uma aula

9. Expressão utilizada pela escritora ruandesa Scholastique Mukasonga (1956): "Eu escrevo por um dever de memória". Essa declaração foi feita pela escritora durante conversa com a jornalista brasileira Bianca de Santana, realizada na Biblioteca Municipal Mário de Andrade, em São Paulo, no mês de novembro de 2019.

e continua a reverberar sentidos. O que aconteceria se as/es/os estudantes entrassem em uma sala de aula e, em vezsde encontrarem fileiras de carteiras voltadas para uma lousa, se deparassem com a mesa reservada para o professor no centro da sala, coberta por uma toalha branca sobre a qual se dispunha uma quantidade crescente de objetos os mais variados; uma mesa rodeada por cadeiras? Em uma manhã de junho de 2023, o burburinho comum ao início de uma aula foi interrompido por expressões de surpresa e estranhamento, quando as/es/os estudantes do Módulo 3¹⁰ começaram a entrar na sala de aula. Alguns entravam na sala olhando ao redor, outros procuravam uma referência: onde estava a professora? Alguns passeavam entre as cadeiras observando os objetos que aos poucos eram colocados sobre a mesa pelos colegas: uma boneca de pano trajando um vestido rosa, um isqueiro da mesma cor do vestido, uma tesoura de metal, um pano de prato branco, uma fotografia de duas mulheres pelando arroz em um pilão de madeira, um caderno brochura vermelho, uma linha de costura branca, um pente garfo de cabo preto, uma caixinha de música em forma de baú com detalhes dourados, um relógio de pulso preto, uma lixa de unha estampada, um par de óculos com armação de metal, uma rede rosa de embalar frutas, um corte de tecido verde, uma chave prateada, um controle remoto preto. Esses objetos dispostos de modo aparentemente aleatório sobre a mesa reverberavam memórias a partir da pergunta: o que fizeram essas mãos? Conforme as/es/os estudantes entravam na sala, recebiam em mãos um papel, um pacto performativo:

Aqui e agora, enquanto pensa sobre a pergunta: o que fizeram essas mãos? Encontre um lugar para expor um objeto escolhido. Enquanto pensa sobre a pergunta: O que fizeram essas mãos? Aqui e agora. Quando se sentir à vontade, sente-se na cadeira do testemunho. Aqui e agora, enquanto pensa sobre a pergunta: o que fizeram essas mãos? Compartilhe seu testemunho. Ouça

10. A organização do ensino fundamental no CIEJA é feita em módulos, sendo que os módulos 1 e 2 compõem o ciclo de alfabetização, o módulo 3 constitui o ciclo interdisciplinar e o módulo 4 equivale ao ciclo autoral.

atentamente outros testemunhos. Enquadre esse momento em uma fotografia. Aqui e agora, enquanto pensa sobre a pergunta: o que fizeram essas mãos? O que aconteceria? (Coletivo Parabelo, 2023-2024).

Esse foi o pacto performativo com o qual o Coletivo Parabelo e o CIEJA Ermelino Matarazzo compactuaram entre os anos de 2023 e 2024. "O que fizeram essas mãos?" foi a questão que fez emergir uma série de testemunhos, na relação com objetos guardados na memória ou materializados sobre uma mesa, em torno da qual várias pessoas se sentaram e partilharam palavras em uma profusão de emoções, por vezes contraditórias. Palavras que se desprenderam no ar rarefeito da sala de aula, sobre concepções de trabalho, *tripalium*, sacrifício e redenção que perpassou todas as linhas da fala, do caderno, da lousa, do chão, das mãos: olhar as próprias mãos, espelhar o rosto nas mãos, as histórias que partem da relação com os outros – o estranhamento do ambiente circular em torno de objetos pequenos, antigos, pessoais que em grande parte não pertenciam à sala de aula. As marcas não cessam a denúncia da passagem do tempo e guardam memórias no gesto de bordar, trançar, crochetejar, limpar, curar, esconder, plantar, lavar, alimentar, sustentar, costurar, vender, viajar no espaço tempo da lembrança de pessoas guardadas em baús maciços que cruzaram águas, das tábuas que fazem a trama que impede o corpo de afundar. Esteiras, colchões d'água que envolvem o corpo como grandes mãos que afagam e apedrejam. Estancar o sangue, envolver o corpo, abraçar um ente querido. Esconder o rosto, esticar a pele com fios de outro. Ver avós, as vozes do sofrer acolhimento. Sofrer o não domínio das letras e cálculos, a pressa da idade, da vida escoando pelas mãos. Uma lâmina de metal se desprende ao vento e perfura a perna de uma criança. Ver por instantes a morte. Em uma manhã de junho, ao sentar-se na cadeira do testemunho e segurar uma caixinha de música em suas mãos, Maria¹¹ disse:

11. Os nomes mencionados aqui das participantes das aulas performáticas testemunhais "O que fizeram essas mãos?" são todos fictícios por questões éticas.

Eu era a máquina de lavar roupa da minha mãe. Não tinha direito a namorar, muito menos me casar, porque minha mãe precisava dos meus braços no tanque todos os dias. Meu marido foi meu primeiro namorado e tivemos que fugir pra conseguirmos casar. O meu primeiro presente de namoro foi uma caixinha de música muito parecida com essa, um pouquinho maior, ela se desfez, porque virou brinquedo dos meus filhos. Eu e meu marido vivemos mais de trinta anos juntos, todo esse tempo como se fossemos namorados. Vira e mexe largávamos tudo pra ir ao cinema. Ele era muito inteligente, entendia muito de política, de história, muito do que eu sei hoje devo a ele. Em 2021 a Covid nos separou (Maria, 2023).

O som da voz de Maria despertou um longo silêncio na sala. Quando Maria terminou seu testemunho, Lucia se levantou e se aproximou dela, abraçou-a, em seguida, enquadrou-a em uma fotografia, na qual segurava com as duas mãos em frente ao peito a caixinha de música aberta, reproduzindo o mesmo silêncio que pairava na sala. Assim que Lucia voltou a se sentar, Roberta levantou-se como que impelida pelo testemunho de sua colega, aproximou-se da mesa para pegar um objeto que já estava observando há um tempo. Roberta empunhou um pente garfo em suas mãos e disse, permanecendo de pé e olhando para as pessoas à sua volta:

Não consigo me acostumar a usar meu cabelo natural. Cabelo ruim, desde pequena usava um pente como esse pra separar em partes e alisar mecha por mecha... Diferente da Maria, caixinha de música pra mim é uma tortura, porque na minha casa não tinha televisão e minha mãe dava essas caixinhas, que nem eram bonitinhas como essa, eram umas engrenagens pra gente se distrair e meus irmãos passavam o dia inteiro me infernizando com a mesma música. Eu não suporto esse som. Quando criança, eu e meus irmãos apanhávamos todos os dias na escola por sermos pretos. Aí, a gente descobriu que se ficasse dormindo o tempo inteiro nas aulas ninguém mexia com a gente. Então, eu frequentava a escola, mas não aprendia nada, porque passava as aulas dormindo (Roberta, 2023).

Um burburinho se espalhou em comentários sobre como a escola poderia ser um lugar opressor, sobre o porquê de se referir ao cabelo como um cabelo ruim, sobre como o CIEJA era diferente das escolas vividas na infância, na adolescência. Enquanto isso, Lucia se aproximava de Roberta, enquadrando-a em uma fotografia na qual empunhava o pente garfo rente ao rosto. Quando Lucia e Roberta voltaram a se sentar, Laura se aproximou da mesa, pegou um pano de prato branco e apertou-o em suas mãos, contou que quase enlouqueceu trocando as fraldas do seu filho:

Esse pano me faz lembrar das fraldas que tinha que trocar e lavar o dia inteiro, porque meu filho tinha um problema de saúde que o deixava em carne viva quando era bebê, e não tinha ninguém pra me ajudar. Não conseguia fazer mais nada, apenas lavar e trocar aquelas fraldas. Graças a Deus ele sarou, mas, ainda hoje, se ele fica muito nervoso, as feridas tomam conta do seu rosto (Laura, 2023).

A arte em sua potência simbólica, de imaginação comprometida com o real pode consistir em um modo de elaboração de experiências muitas vezes traumáticas, enquanto testemunho que permite imaginar o inimaginável, propiciar uma política da memória em que a experiência individual não está apartada da coletividade, na manifestação do caráter dialógico da performance testemunhal, que não faz sentido sem a presença do outro (Rivera, 2016). Conceber aulas performáticas de caráter testemunhal pode se tornar um exercício de alteridade, ao considerar o ato de testemunhar como abertura à experiência do outro, ao se permitir perpassar pelos estilhaços expostos de outras vidas. Pois, ao mesmo tempo em que se perpassa a experiência do outro é possível (re)elaborar o modo de lidar com as próprias experiências de vida. Conforme sugere uma das formulações coletivas sobre o significado da palavra testemunho, feita por estudantes do Módulo 2 no CIEJA Ermelino Matarazzo, após a realização de uma das aulas performáticas testemunhais "O que fizeram essas mãos?":

"testemunho é lembrar de uma história do passado, sobre aquilo que vivemos, passamos, observamos. Histórias que foram importantes e deixaram marcas". No embate entre memória e esquecimento, alguns testemunhos emergem como um jorro, em que um fato desemboca em outro, muitas vezes sem preocupação com uma sequência lógico-temporal, outros aparecem com maior dificuldade, em pedaços, rodeios, no meio de observações aparentemente banais a respeito do objeto escolhido enquanto desencadeador de memórias. Nessas narrativas testemunhais não-lineares que se entrecruzam em aula, é possível estabelecer uma aproximação com o que o professor brasileiro Seligmann-Silva (2003; 2022) considera como testemunho na era das catástrofes e a professora estadunidense Shoshana Felman (2000) nomeia como testemunho em uma era pós-traumática, em referência aos acontecimentos que marcaram o século XX – principalmente em relação às duas grandes guerras – e continuam a reverberar em nosso cenário macropolítico atual. Esta série de aulas performáticas testemunhais dialoga com o que Seligmann-Silva observou enquanto uma característica de determinadas manifestações artísticas contemporâneas de caráter testemunhal, as quais promovem "a construção de um outro tipo de memória e de autoimagem, mais aberta, tensa e não resolvida, com fronteiras porificadas, e não purificadas, como ocorre nessas imagens monumentais mobilizadas nas guerras políticas da era moderna" (Seligmann-Silva, 2022, p. 32), nas constantes investidas para conquistar a concretude do mito eugênico da unidade nacional, da ideia de progresso, da narrativa historiográfica que almeja dar conta do passado como um todo generalizante, corrigindo e desconsiderando as singularidades que emergem das memórias individuais e coletivas em um movimento de normalização do passado. Em uma perspectiva divergente das "grandes narrativas purificadas", o autor cita Walter Benjamin ao apresentar a prática do testemunho como emergência de narrativas labirínticas, circulares, condizentes com a dificuldade de lidar com o fardo da memória, das catástrofes de vidas violadas (Seligmann-Silva, 2003). Como

o testemunho que Jô, uma estudante do CIEJA, proferiu ao ser interpelada pela pergunta "o que fizeram essas mãos?": "Eu estava lá. Eu vivi isso, eu fui escrava em troca de um prato de comida, acorrentada. Olha as marcas das chicotadas. Aqui dessa sala não escaparia quase ninguém nos tempos da escravidão." Um testemunho impregnado nas paredes daquele edifício escolar no bairro de Ermelino Matarazzo, sem que fosse possível imaginar o que estar presente naquela antiga casa de família adaptada para se tornar um edifício escolar significava para Jô e para tantas pessoas que lutam diariamente para serem reconhecidas como pessoas.

A forma literária-musical de um réquiem, tradicionalmente, propõe uma separação em partes denominadas andamentos, compostas em variados tons e intensidades, as quais se referem de diferentes maneiras à pessoa homenageada, enfatizando suas virtudes e feitos, ressaltando suas contribuições em vida de modo a elevar sua memória. Para tanto, parte de um testemunho ou diversos testemunhos de pessoas que conviveram com a pessoa homenageada e, talvez por uma convenção em respeito à gravidade atribuída ao ceremonial em torno da morte em um contexto euro-ocidental cristão, há uma tendência a romantizar a trajetória de vida de quem partiu, ao evitar se referir aos erros, aos desvios e conflitos que também compõem tal trajetória. Há uma tendência a higienizar, purificar as impressões em torno dessa memória vista como um "exemplo de vida", atribuindo-lhe um caráter heroico individualizante. No caso desta escrita, esse tom elevado, o qual geralmente se associa a um réquiem, dificulta uma necessária problematização dos processos que levaram Denise Rachel a tornar-se professora performer pesquisadora, relacionada à idealização de uma trajetória constituída graças às capacidades individuais que lhe concederam o mérito. Tal problematização se faz necessária, com o intuito de compreender que tornar-se professora performer pesquisadora

consiste em um processo que depende de uma coletividade. No caso de alguém enquadrado socialmente como mulher negra lésbica pobre, é preciso considerar também os esforços no sentido do reconhecimento enquanto pessoa que, na trajetória de Denise Rachel, se relacionam ao processo de identificação com um cargo de servidora pública e a obtenção de títulos acadêmicos, por meio de práticas assimilatórias vinculadas a uma primazia da razão, da aparência e da distinção de classe social. Ao se identificar como servidora pública, Denise Rachel passa a exercer uma autoridade institucional reiterada pela adesão às performances pastorais policialescas proféticas, que são normalizadas e profetizadas em relação a alguém que almeja desempenhar a função Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Arte¹², para poder assimilar e ser assimilada no contexto do serviço público municipal de São Paulo, para ser considerada uma "servidora", inclusive nas acepções coloniais desta palavra. Assim, ao almejar mover-se para além da identificação assimilatória atrelada à conquista ou ao abandono de um cargo como servidora pública, esta escrita pode ser compreendida como uma espécie de testemunho constituído por meio de diferentes andamentos e perspectivas – limitada pelo espaço tempo de um artigo – do processo de tornar-se professora performer pesquisadora. Uma escrita que se constituiu diante da recente saída de Denise Rachel da educação básica, depois de uma trajetória de vinte anos como professora de arte, sendo mais da metade desse tempo dedicado à pesquisa artística pedagógica com o Coletivo Parabelo e o CIEJA Ermelino Matarazzo. A saída de Denise da educação básica ocorreu apenas depois de muitas conversas com seus companheiros de jornada, que evidenciaram a possibilidade de continuar o trabalho desenvolvido no chão da escola pública sob uma perspectiva diferente, ao exercer a docência em um curso de Licenciatura em Arte-Teatro, no Instituto de Artes da UNESP, ao contribuir com o processo de tornar-se professor, artista, pesquisador de pessoas que estão ingressando na

12. Nomenclatura utilizada para designar o cargo/função de um professor de arte na secretaria municipal de educação de São Paulo.

universidade pública e já trabalham ou pretendem trabalhar no contexto da escola pública. Outro fator que impulsionou a saída de Denise da educação básica foi um processo de adoecimento, infelizmente comum entre docentes da rede municipal de ensino de São Paulo que adoecem por diversos fatores relacionados à precarização das condições de trabalho como, por exemplo, não possuírem espaço tempo reservado ao descanso e ao lazer pelo acúmulo de cargos cada vez mais frequente para garantir a subsistência. Durante dois anos Denise Rachel tentou exercer a docência de forma concomitante, no CIEJA e no Instituto de Artes da UNESP. O adoecimento também contribuiu para a percepção de que não havia nada de heroico nessa dificuldade em abrir mão de um dos cargos públicos quando, no limite, se coloca o valor econômico em detrimento da vida. Nesse âmbito, vale ressaltar que o trabalho do Coletivo Parabelo, além de ter sido um dos principais fatores que contribuíram para a permanência de Denise no chão da escola pública, juntamente com o significado que a docência ganhou durante a experiência com a educação de jovens e adultos, foi determinante para seu ingresso na universidade. Um processo que contribuiu para a compreensão de que não se pode afirmar ser professora, ser performer, ser pesquisadora, pois afirmações como essas parecem incorrer em uma espécie de captura por uma essencialização que almeja fixar uma identidade, assimilar e ser assimilada por uma identidade funcional. Enquadrar-se em um modelo limitado e estereotipado proveniente de determinado entendimento do que é ser uma professora, ser uma performer, ser uma pesquisadora. Enquanto a ideia de tornar-se professora performer pesquisadora, remete a uma compreensão de que se trata de um processo que não pode ser visto como uma conquista individual, mas uma tentativa de combater práticas assimilatórias que reiteram a crença em um mérito atribuído exclusivamente a um indivíduo, o qual passa a ser considerado um "exemplo de vida". Tornar-se professora performer pesquisadora consiste em um processo complexo, em andamento, inconcluso, um processo intrínseco a um contexto sócio-histórico-cultural devedor e dependente de uma coletividade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Letramento e escrituras: as professoras no contexto do simbólico das práticas de formação e profissionalização docente. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 43, p. 911-937, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.043.AO04. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2053>. Acesso em: 19 mar. 2025.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ARRABAL, Fernando. Fando e Lis. Trad. Wilson Coêlho, sd. Disponível em: <https://retrateinterior.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/fando_e_lis_-_fernando_arrabal.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de; BEZERRA, Amália Cristina Dias da Rocha. Não brancos(as) e periféricos(as): histórias da docência no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250042, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782020250042>. Acesso em: 19 mar. 2025.

CHAUVIN, Jean Pierre. Ut Musica Poesis: leitura do Requiem (1791), de Mozart. **Cerrados**, Brasília, n. 56, jul. 2021.

CIOTTI, Naira. **O professor performer**. Natal: EDUFRN, 2014.

DUSSEL, Inés. Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (Siglos XIX-XX). **Pro-posições**, v. 16, n.1 (46), jan./abr., pp. 65-86, 2005.

ELSAS, Vanessa Porfirio de Faria. **A trajetória do Projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

FÁRFAN, Víctor Manuel Figueroa; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Carreiras Docentes, Neoliberalismo e a Nova Gestão Pública na América Latina. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v.14, n.36, p. 984-1005, mai.-ago, 2022.

FELMAN, Shoshana. Educação e crise, ou as vicissitudes do ensinar. In: NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). **Catástrofe e representação**. São Paulo: Escuta, 2000.

FERÁL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Sala Preta**, São Paulo, Brasil, v. 8, p. 197–210, 2008. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v8i0p197-210. Disponível em: <https://revistas.usp.br/salapreta/article/view/57370>. Acesso em: 21 nov. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. Apresentação. In OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; CECCON, Claudio; HARPER, Babette. **Cuidado escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Brasiliense, p. 7, [1980],1992.

GREINER, Christine. O reenactment político da performance e seus microativismos de afetos. **Revista Científica FAP**, Curitiba, vol. 21, n. 2, jun./dez., p. 18-32, 2019.

GREINER, Christine. A percepção como princípio cognitivo da comunicação: uma hipótese para redefinir a prática da performance. In: RENGEI, Lenira; THRALL, Karin (Orgs.). **Coleção corpo em cena**, vol. 5. Guararema, SP: Anadarco, p. 11-35, 2013.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, (14), Ago. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>. Acesso em: 19 mar. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In PRIORE, Mary Del (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MARIANO, Bárbara Kanashiro; MARQUES, Diego Alves. Corpos inconformados: arte e educação nas práticas artísticas contemporâneas. In ANDRE, Carminda Mendes; BAPTISTA,

Ana Maria Haddad (org). **Pedagogias em trânsito: estudos para uma ecologia de saberes em arte educação.** São Paulo: BT Acadêmica, pp. 155-195, 2018.

MARIANO, Bárbara Kanashiro; MARQUES, Diego Alves; RACHEL, Denise Pereira. Vagabundagem, performance e educação: performances delegadas como relato de si. In BAPTISTA, Ana Maria Haddad; HUMMES, Júlia Maria; DALL BELLO, Márcia Pessoa (org). **Arte & Educação: o diálogo essencial.** São Paulo: BT Acadêmica, pp. 67-87, 2016.

MARQUES, Diego Alves. Virada pedagógica: o Coletivo Parabelo e a revolta da carne do assento. **Revista Rascunhos**, Uberlândia v.4 n.1, jan./jun.2017, pp.118-132. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/36655>. Acesso em: 19 mar. 2025.

MARQUES, Diego Alves. Pedagogia do desconforto: curto-círculo entre arte da performance e teatro na sala de aula. In: **IX Congresso da ABRACE**, nov. 2016, Uberlândia, pp. 3308-3326. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publionline/abrace/hosting.iar.unicamp.br/publionline/index.php/abrace/article/view/1785.html>. Acesso em: 19 mar. 2025.

MELO, V., CAVALCANTE, M.S.A.O. "Torne-se Professor e Aumente sua Renda": o discurso de negação da docência como profissão. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 24, n. 42, mai./ago. 2019.

NATALI, Marcos. **A literatura em questão:** sobre a responsabilidade da instituição literária. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, pp.1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Arlete dos Santos. **Mulheres negras e educadoras:** de amas-de-leite a professoras, um estudo sobre a construção de identidade de mulheres negras na cidade de São Paulo. Dissertação de mestrado Universidade de São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; CECCON, Claudio; HARPER, Babette. **Cuidado escola!**

Desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Brasiliense, 1992.

OURIQUE, Maiane L.H.; PEDROSO, Eliana R.F. A docência e seus saberes: o valor do testemunho para o ensino. **Educação** (Porto Alegre), v. 39, n. 2, p. 202-210, maio-ago. 2016.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor:** reflexões em torno do híbrido professor performer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/126210>. Acesso em: 19 mar. 2025.

RACHEL, Denise Pereira. **Escrever é uma maneira de sangrar:** estilhaços, sombras, fardos e espasmos autoetnográficos de uma professora performer. Tese (Doutorado em Arte) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo: UNESP, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/182305>. Acesso em: 19 mar. 2025.

RIVERA, Tania. Ensaio sobre arte e testemunho: Rodrigo Braga e a invenção da experiência. **Dossiê**, Psicol. USP 27 (1). Jan-Abr. 2016. <https://doi.org/10.1590/0103-6564D20150014>. Acesso em: 19 mar. 2025.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Retratos da EJA em São Paulo:** história e relatos de práticas. São Paulo: SME / COPED, 2020.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A virada testemunhal e decolonial do saber histórico.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2022.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **Seção Temática.** Psicol. clin. 20 (1), 2008. <https://doi.org/10.1590/S0103-56652008000100005>. Acesso em: 19 mar. 2025.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Introdução. Apresentação da questão a literatura do trauma. In Seligmann-Silva, M. (org.). **História, Memória, Literatura:** o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora da Unicamp, p. 07-58, 2003.

Submetido em:

Aceito em: 01/12/2025