

FORMAÇÃO E PROCESSOS DE CRIAÇÃO:

pesquisa, pedagogia e práticas
performativas

Gilberto Icle
(Organização)

Rede Internacional de Estudos da Presença



**Max
Limonad**



Gilberto Icle
(Organização)

**FORMAÇÃO E PROCESSOS
DE CRIAÇÃO:**
pesquisa, pedagogia e práticas
performativas

Rede Internacional de Estudos da Presença

Maio
2021

**Max
Limonad**
desde 1944

FORMAÇÃO E PROCESSOS DE CRIAÇÃO:
PESQUISA, PEDAGOGIA E PRÁTICAS PERFORMATIVAS

Copyright: Gilberto Icle (Organizador)

Copyright da presente edição: Editora Max Limonad

Todos os textos em Open Access

Capa

Obra: “Just a hint of the Bridge”, de Linda Donohue

Arte: Educare & Imago

Edson Leonel de Oliveira

Revisão e normatização em português

IC17f

Icle, Gilberto (Organizador).

Formação e processos de criação: pesquisa, pedagogia e práticas performativas / Gilberto Icle (Organizador) - São Paulo: Editora Max Limonad, 2021.

Organizador.

Autoras e autores.

[versão eletrônica PDF pesquisável]

ISBN 978-65-88297-41-4

1. Teatro. 2. Artes Cênicas. 3. Performance. 4. Pedagogia. I. Icle, Gilberto.

CDD 340

Editora Max Limonad

www.maxlimonad.com.br

editoramaxlimonad@gmail.com

2021

Formação, Subjetividades e Criação

Gilberto Icle¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil

Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF - Brasil

Celina Nunes de Alcântara

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil

Este capítulo parte de três elementos tomados do Dossiê 3 da pesquisa em rede. O primeiro é a questão formulada pela pesquisadora Maria Fonseca Falkembach, que se pergunta: quando praticamos, quando formamos e formamo-nos, queremos dar visibilidade a quê? A que saberes? A que corpos? (Dossiê 3, 2019, p. 30). O segundo é a relação estabelecida pela pesquisadora Gabriela Pérez Cubas entre subjetividade e técnica. Ela afirma que, observando a sensibilidade, podemos nos dar conta de que sempre há uma técnica “atuando” nas práticas e que isso significa um elo permanente com a subjetividade, tratar-se-ia de modos de uso do corpo. Como tomamos a ideia de corpo para além da porção física, corpo supõe, então, o conjunto de práticas sociais que nos corpos tomam a forma de subjetividades (Dossiê 3, 2019, p. 18). Por fim, o terceiro elemento é a observação do pesquisador Tiago Porteiro sobre a necessidade de se compreender as dimensões contextuais das práticas de criação (históricas, culturais, ética, poéticas, pedagógicas), aludindo à impossibilidade de se pensar a formação como algo meramente técnico (Dossiê 3, 2019, p. 40).

Esses três elementos funcionaram, na nossa leitura e análise, como catalisadores de questões que estão, de fato, espriadas por todos os dados produzidos durante o trabalho de pesquisa da Rede. Com efeito, eles mostram uma preocupação e uma articulação movente entre formação e subjetividade. Tal relação é, na nossa prática como formadores de artistas e de professores, essencial para desenhar e fazer emergir os problemas que enfrentamos nos dias de hoje.

Assim, desses três elementos tomamos estes três eixos – formação, subjetividade e criação – como os anéis de fundo para problematizar nossas práticas. Passamos a pensá-los como problemas em suas espe-

1 Pesquisador do CNPq.

cificidades. Desse modo, perguntamo-nos: que formação para qual sujeito? Que subjetividades para quais formações? Que papel joga a criação nos processos de formação em artes cênicas?

Partimos da ideia de que formação, subjetividade e criação não são termos inócuos – ideia de veras sublinhada nos dossiês de nossa pesquisa –, porquanto estão atravessados de elementos sociais, políticos e culturais que nos entornam e nos conclamam como sujeitos de um tempo e de lugares específicos.

Para falar de subjetividade, consideramos importante pontuar de que subjetividade, ou, dito de outra forma, a que modos de pensar a subjetividade aduzimos. No senso comum, a ideia de subjetividade está bastante amparada num pensamento *etno*, euro, branco, masculino, heteronormativo, cujas bases são um sujeito uno, consciente, centrado, dono e razão de ser de toda a natureza (meio ambiente). A individualidade é, ao mesmo tempo, a referência e a medida para o funcionamento do mundo tal qual o conhecemos. Porém, o mundo tal qual conhecemos, como cidadãos do século XXI, com suas tecnologias, organizações sociais, políticas, culturais, educativas etc., não é a única referência de organização nem de modos de constituir as subjetividades na atualidade. Fazem parte desses mundos (de forma mais ou menos próxima) representantes dos povos originários, quilombolas, pessoas organizadas na busca por direitos básicos como terra, moradia, alimentação, saúde, educação, enfim, por suas próprias existências.

Sendo assim, para tomarmos uma noção de subjetividade diferente daquela do senso comum, elegemos como referências três vieses de pensamento e discussão representativos de três grupos sociais que vivenciam modos de subjetivação calcados em valores diferentes do status quo hegemônico e privilegiado socialmente. Trata-se de um importante líder e pensador indígena brasileiro, chamado Ailton Krenak (2019), falando de subjetivação desde a experiência dos povos originários; das ponderações do mestre quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015); e do ponto de vista da intelectual e performer negra Grada Kilomba (2019), que propõe pensar a partir de modos de subjetivação da mulher negra.

Ao tomarmos a subjetividade nessa perspectiva, decidimos ainda considerar um quarto elemento a fim de exemplificar esse tipo de atravessamento: o racismo.

Assim, a relação entre formação, subjetividade e criação² será discutida aqui a partir desse elemento essencial nessa equação. Por racismo, entendemos um sistema complexo de discursos historicamente constituídos nos jogos de saber e poder. Não se trata de colar a noção de ra-

2 Nós já havíamos trabalhado com a relação criação e formação em perspectiva um pouco diferente. Veja Alcântara e Icle (2014).

cismo àquela de injúria racial – que certamente faz parte, como expressão do racismo, da maquinaria discursiva que lhe compete –, mas de tomar a ideia de racismo como sistema de opressão e exclusão que alija determinados grupos sociais dos direitos mais básicos, tais como: saúde, moradia, educação, alimentação e, em alguns casos, a própria vida, em função do seu pertencimento étnico-racial. Para entendermos tal sistema, é importante compreender as bases sobre as quais ele se assenta, daí a necessidade de conhecer a origem dos termos raça e racismo, como veremos mais adiante.

Antes de começarmos a análise propriamente dita, ainda precisamos tomar a ideia de criação tal qual a compreendemos neste escrito. Por criação, nos contextos de formação em práticas performativas³, aduzimos aos elementos que não podem ser separados, tampouco nomeados em etapas. Trata-se de um conjunto de práticas que, ao mesmo tempo, constitui um trabalho do corpo e constitui o sujeito que trabalha. Isso significa conceber o processo de criação como um processo formativo por natureza. Dito de outro modo, significa compreendê-lo num amálgama entre técnica e o resultado de sua operação. Não há como – nessa acepção de criação – diferenciar os momentos de aprendizagem daqueles em que se cria o ato mesmo da performance.

Nesse caminho, é preciso que o leitor compreenda, então, nossa intenção. Esforçar-nos-emos a seguir para cumprir três grandes objetivos: 1) mostrar as conexões entre subjetividade-curriculo e entre subjetividade-racismo; 2) demonstrar como a formação, vista pelo viés da subjetividade, não é isenta, apartada ou isolada de práticas sociais mais amplas; 3) apresentar a ideia de que criação e formação são um amálgama inseparável nas práticas performativas.

Subjetividade como Prática Social

Subjetividade não é termo consensual. Não se pretende aqui realizar um estudo em torno das diferentes acepções que historicamente foram atribuídas às múltiplas nuances desse termo e de seus correlatos. Então, optamos por partir de uma acepção ao mesmo tempo específica e larga, para tão somente produzir efeitos no nosso objetivo principal neste texto em relação à ideia de formação.

De pronto, queremos nos afastar do senso comum, que concebe a subjetividade como atividade privada da mente, dos pensamentos e de uma interioridade essencializada. Nesse sentido,

3 O termo “práticas performativas” nos acompanha desde 2013, quando iniciamos o trabalho com a Rede Internacional de Estudos da Presença. Para maiores informações sobre esse conceito e outros resultados dessa rede, veja Icê (2019).

[...] a única matéria relevante para o investigador são decisões privadas tomadas por indivíduos que operam em um exterior mais ou menos hostil e do qual tentam extrair a máxima vantagem. Nessa mesma linha, o recurso ao cérebro como lócus específico da atividade mental não faz mais do que reforçar esse dispositivo metodológico ao essencializar os processos cognitivos e enfatizar o papel desempenhado pelas práticas culturais e pelas produções sociais na conformação do pensamento (Domènech; Tirado; Gómez, 2001, p. 115).

Essa concepção toma a ideia de formação como essencialmente ligada ao interior de um sujeito que, por sua vez, tem nas mãos a liberdade de conhecer. Tal noção é bastante difundida entre nós, deixando de lado os aspectos sociais e uma ideia de subjetividade implicada em práticas com e a partir do Outro.

Se tomarmos a produção filosófica de Michel Foucault⁴, poderíamos lembrar que “subjetividade” aparece de múltiplas maneiras. Grosso modo, o filósofo francês trabalha ao menos com duas acepções que nos interessam em torno da subjetividade. Elas têm a ver com a relação entre o sujeito e a verdade – tema recorrente na produção foucaultiana. Um primeiro modo de compreender essa relação se dá pelos processos de assujeitamento, por intermédio dos quais os sujeitos aceitam as normas e em função delas se constituem. Uma maneira diferente de compreender esse processo está mais bem desenvolvida no trabalho ulterior de Foucault, quando ele mostra a possibilidade de compreender as relações entre o sujeito e a verdade a partir do prisma da subjetivação, o que significaria uma abertura para o sujeito, um jogo com práticas de liberdade.

Segundo Fischer (2002, p. 154), “[...] para esse autor, o termo subjetividade está diretamente relacionado às experiências que o sujeito faz de si mesmo, num jogo de verdade em que é fundamental a ‘relação consigo’ – outro conceito foucaultiano básico, desenvolvido especialmente em seus últimos escritos”. Nesse sentido, a verdade não teria necessariamente referência com o real, mas com um modo de dizer, de praticar. Assim, tais práticas permitiriam pensar uma relação de abertura do sujeito consigo mesmo, evitando (ou minimizando) as práticas de assujeitamento.

Entretanto, “[...] ao mesmo tempo em que o sujeito está sempre, de alguma forma, submetido a relações de controle e dependência, está também permanentemente imerso em inúmeras práticas, nos diferentes espaços institucionais, em que é ‘chamado’ a olhar para si mesmo, a conhecer-se, a construir para si verdades sobre si mesmo” (Fischer, 2002,

4 Nesse sentido veja nossa produção anterior sobre currículo, inspirada nas tecnologias de subjetivação de Foucault: Falkembach e Icle (2016).

p. 154). Trata-se, com efeito, de um duplo caminho: assujeitamento e subjetivação. Nesse jogo, o sujeito se constitui imerso em práticas sociais que lhes são próprias. Isso indica o caráter social da subjetividade da maneira como a compreendemos aqui.

Então, não se trata de uma dimensão apenas individual, de um conjunto de sentimentos mais ou menos inconscientes que formariam um “interior” pessoal. Antes disso, trata-se de práticas sociais que *formam* os indivíduos. Melhor seria dizer sobre os processos de subjetivação antes que de uma subjetividade fixa, pois estamos a todo o momento nos movendo nesses processos. Eles, “[...] sempre são históricos e [...] devem ser vistos em sua ampla diversidade, nos modos de existência que produzem, conforme a época e o tipo de formação social que estejam sendo considerados” (Fischer, 2002, p. 154).

Nesse sentido, processos de subjetivação estão no âmago da formação, seja ela qual for, pois a própria ideia de formação está contida nos processos de subjetivação. De mesmo modo, se tais processos são históricos e sociais, se eles respondem a práticas sociais bem concretas, então, a escolaridade, a formação, qualquer percurso que estrutura um currículo e que promete determinado sujeito, não implica noutra coisa senão um processo de subjetivação que está perpetuamente no jogo entre a verdade e o sujeito, sempre entre o assujeitamento e a subjetivação.

Assim, não se pode imaginar tais processos de formação como subjetivação sem levar em conta os atravessamentos do nosso tempo. Por isso escolhemos aqui desenvolver melhor a questão do racismo⁵, pois não se trata de “um” aspecto nos processos de formação, mas de um modo de subjetivação tão amalgamado em nós mesmos que temos muita dificuldade de perceber seus efeitos.

Com base nos vários modos de subjetivação apontados anteriormente e que tomam como referências o legado dos povos originários (indígenas), os saberes desde a tradição afro-brasileira e as experiências e modos de subjetivação das mulheres negras (sujeitos cuja vulnerabilidade nas relações sociais as lança para um não lugar da existência), percebemos a complexidade e impossibilidade de falar numa suposta subjetividade como algo único e pontual. Com efeito, salta-nos aos olhos os diferentes elementos, características dessas múltiplas subjetividades ou modos de subjetivação a partir das quais é possível operar. Olhamos para a subjetividade como um modo de criação ou reinvenção, levando em consideração: elementos de uma perspectiva social cuja base não é o indivíduo, mas

5 Apesar de escolhermos a noção de racismo, não vamos trabalhar especificamente com racismo e práticas performativas. Seria demasiado para nossos objetivos. Pretendemos tomar racismo como um modo de exemplificar nossas noções de subjetividade e formação. Entretanto, há inúmeros trabalhos que se ocupam da relação entre racismo e performance. Veja, por exemplo, Broguet et al. (2019).

seus grupos, suas comunidades; a compreensão de que existem outras referências de saber, que não são unívocas. Isso nos ajuda a perceber a potência de caminharmos para modos de subjetivação menos destrutivos, pois críticos de questões como o racismo, o machismo, a xenofobia, os moralismos religiosos, o individualismo etc. Assim, pensar em criação pode significar também pensar nos processos de subjetivação naquilo que os conecta aos processos de singularização e, ao mesmo tempo, associá-los à própria ideia de uma formação e, como veremos mais adiante, de um currículo.

Percebe-se, ao entrar-se em contato com o pensamento de intelectuais como Krenak (2019), Bispo dos Santos (2015) ou Kilomba (2019), que coexistem na engrenagem de nosso mundo contemporâneo modos de constituição da subjetividade cuja gênese, por exemplo, pode aduzir a uma relação mais harmônica com toda a natureza (ecossistema), da qual o ser humano seria, tão somente, uma parte e não o centro. As palavras do líder indígena Ailton Krenak (2019) evidenciam de maneira cabal essa perspectiva:

Como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização, que queria acabar com seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas ‘pessoas coletivas’, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo (Krenak, 2019, p. 28).

Uma subjetividade “pessoa coletiva”, como menciona o autor, constitui-se e opera certamente de maneira muito diversa daquela do sujeito individual que nos foi legada pela tradição “civilizada”. Para Krenak (2019, p. 29), o que esses povos nos legaram/legam são estratégias de sobrevivência cujo propósito sempre foi o de “adiar o fim do mundo”, e suas resistências se deveram ao fato de que eles sempre souberam que o programa civilizatório era um grande erro. Krenak alerta para esse modo antropoceno de habitar o planeta como se fosse uma exclusividade. Ele diz que

[...] há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do

que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessadas no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com as outras companhias que fazem essa viagem cósmica com a gente (Krenak, 2019, p. 30-31).

O líder indígena chama a atenção para o modo como as grandes corporações (conglomerados econômicos que detêm o poderio econômico mundial) estão cada vez mais tomando conta da terra, enquanto uma parte significativa da humanidade vive nos ambientes artificiais produzidos por essas mesmas corporações “que devoram florestas, montanhas e rios” (Krenak, 2019, p. 20). Vivemos num modelo de progresso que aprendemos a entender como *bem-estar* no qual agimos como se estivéssemos apartados desse organismo vivo chamado terra, ao mesmo tempo que o impactamos profundamente com nossas ações. Em oposição a esse modo de operar, ele (Krenak, 2019, p. 21) nos faz ver aqueles que se mantêm ligados a essa mãe chamada terra. Trata-se daqueles “[...] que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes – a sub-humanidade”.

Ao fim e ao cabo, talvez possamos aprender com esses modos humanos de constituir suas experiências de subjetividades, outros paradigmas para moldar as nossas.

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte, não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades (Krenak, 2019, p. 32).

Como se experimentar num horizonte existencial que vê ou tenta ver adiante, para além do que está dado pela nossa racionalidade instrumental, colonizada, burguesa, capitalista, num mundo do consumo? Trata-se de um mundo cujo cerne das relações está justamente na relação de consumo, e, como atesta o pensador indígena, cuja ânsia consome não só a própria natureza (ambiência), mas, também, as nossas subjetividades.

Na mesma direção, mas operando desde outra referência étnico-racial e social, temos o mestre Antônio Bispo dos Santos (nego Bispo), líder quilombola de uma comunidade rural do Piauí e mestre de ofícios e do componente curricular Encontro de Saberes (na Universidade de Brasília - UnB). Bispo, em seu livro *Colonização, Quilombos: modos e significações*

(2015), pensa o processo de constituição do povo brasileiro como tendo sido calcado nas múltiplas opressões, silenciamentos e violências a que foram submetidos os povos negros africanos trazidos para cá, bem como dos povos originários que aqui viviam. Para ele, a origem dessa opressão estabelece-se por meio de dois modos profundamente diversos de operação sobre o mundo, a saber: “a cosmovisão cristã monoteísta e a cosmovisão pagã politeísta” (Santos, 2015, p. 37). Bispo dimensiona essa diferença da seguinte forma:

Tendo a religiosidade se apresentado como fator preponderante no processo de civilização e também por acreditar que a religião é uma dimensão privilegiada para o entendimento das diversas maneiras de viver, sentir e pensar a vida entre os diferentes povos e sociedades, busquei compreender as diferenças e a interlocução entre a cosmovisão monoteísta dos colonizadores e a cosmovisão politeísta dos contra colonizadores, refletindo sobre seus efeitos e consequências nos processos de colonização e contra colonização⁶ (Santos, 2015, p. 20).

Entende-se, desde essa abordagem, a religiosidade como raiz da própria subjetividade de um povo. Nesse sentido, Santos (2015) nos aponta como o processo colonizador teve como cerne o embate entre uma experiência religiosa cristã, monoteísta (um único deus), que tem como referência um livro, a bíblia, e cujo deus é onisciente, onipresente e onipotente, e as religiões politeístas, de povos que cultuavam as forças da natureza, como a terra, a água, o ar, o sol, a lua e outros elementos do cosmos, os quais chamavam de deusas e deuses. Conforme Santos, por intermédio dessas experiências religiosas antagônicas se constituem, também, modos de agir/experienciar/vivenciar o mundo e que entraram em choque no processo colonizador.

Ao operar com as ideias desse líder quilombola, damos-nos conta de como o processo de colonização, de uma maneira geral, e a escravização, de forma específica, destituíram “[...] os povos afropindorâmicos⁷ de valores socioculturais, atacando suas identidades individuais e coletivas, a começar pela tentativa de substituir o paganismo politeísta pelo cristianismo euro monoteísta” (Santos, 2015, p. 37). Esse processo fez com que essas pessoas fossem (e continuem sendo) inferiorizadas do ponto de

6 Bispo entende contracolônização e colonização como “os processos de enfrentamento entre povos, raças e etnias em confronto direto no mesmo espaço físico geográfico” (Santos, 2015, p. 20). Nesse sentido, os contracolônizadores são aqueles que resistiram – de muitas formas – ao processo de colonização.

7 Termo cunhado por Bispo para nomear o povo descendente de indígenas e africanos em oposição à nomeação colonizadora de negros e índios.

vista religioso, intelectual, estético, cultural, artístico, emocional, ou seja, em sua subjetividade. Em suma, “[...] se a identidade coletiva se constitui em diálogo com as identidades individuais e respectivamente pelos seus valores, não é preciso muita genialidade para compreender como as identidades coletivas desses povos foram historicamente atacadas” (Santos, 2015, p. 38).

Eis que o pensamento do líder indígena se encontra com o do líder quilombola justamente naquilo que Antônio Bispo remonta à tradição de resistência, à qual as trajetórias desses povos aduzem, e que, para ele,

[...] é visível e palpável materialmente e pode ser sentida imaterialmente, tanto quando olhamos para o passado e fazemos referências aos nossos ancestrais como hoje quando visitamos as comunidades da atualidade e dialogamos com as suas organizações e manifestações culturais (Santos, 2015, p. 38).

Entendemos também que, para pensar processos de subjetivação para além da referência euro branco historicamente pautada, é fundamental falar desde a experiência das mulheres negras. Isso porque,

[...] mulheres negras têm sido [...] incluídas em diversos discursos que mal interpretam nossa própria realidade: um debate sobre racismo no qual o sujeito é o homem negro; um discurso genderizado no qual o sujeito é a mulher branca; e um discurso de classe no qual a ‘raça’ não tem lugar (Kilomba, 2019, p. 97).

Com efeito, as mulheres negras parecem habitar uma espécie de não lugar, um vão, para quem e além das “[...] margens da ‘raça’ e do gênero, o chamado ‘terceiro espaço’”. Habitamos uma espécie de vácuo de apagamento e contradição [...]” (Kilomba, 2019, p. 97-98). As mulheres negras são seres tão diversos quanto as concepções de gênero e raça que as atravessam, trata-se de múltiplas subjetividades constituídas também a partir de opressões múltiplas. Assim, mulheres negras transgêneras são subjetivadas pelos conceitos de raça e gênero de formas muito diversas de mulheres negras cisgêneras moradoras de comunidades periféricas ou mulheres negras cisgêneras intelectuais/acadêmicas, para citar alguns exemplos. Faz-se imprescindível pensar como, por quais modos, são forjadas essas múltiplas subjetividades de mulheres negras desprovidas de referências que lhes considerem, uma vez que as referências discursivas ainda são de mulheres brancas (em termos de gênero) e homens negros (em termos de raça). Conforme aponta Kilomba (2019, p. 102), “[...] como é geralmente argumentado por feministas brancas: feminismo é sobre sexismo, não sobre racismo”. No caso das mulheres negras, trata-se sempre do encontro dos dois marcadores em seus corpos/peles. Essa con-

junção de opressões, às quais os corpos negros femininos são submetidos, constitui suas subjetividades desde princípios importantes, como o próprio racismo.

Currículo e Subjetividade

Pensamos em currículo, prioritariamente, como um documento que sintetiza e organiza as “coisas” que devemos ensinar como professores e o que os alunos e as alunas devem aprender num determinado espaço (a escola, a universidade, um curso etc.) e num determinado tempo (num trajeto formativo, num curso, num ano, num bloco, numa aula etc.). Essa é talvez a ideia mais assentada sobre currículo: uma lista de conteúdos. Essa lista, entretanto, assume um caráter imperativo. Listar o que aprender pode significar uma obrigação, um mandamento. Torna-se naturalizado que tal e tal conteúdo não apenas pode ser ensinado, mas deve ser ensinado.

Com efeito, listar conteúdos não é apenas organizar o trabalho de professores e alunos. Não é inocente. Não se trata apenas de uma “seleção e organização do que vale a pena ensinar” (Lopes; Macedo, 2011, p. 20), não é apenas algo técnico, imparcial, inofensivo.

Alguém diz, alguém lista, alguém estabelece o que devemos ensinar e aprender e essa operação produz efeitos no interior das operações subjetivas que ela propõe. Assim, os currículos produzem sujeitos, ou seja, fazem aparecer os sujeitos que são “prometidos” na lista de conteúdos. Isso porque qualquer lista de conteúdos supõe uma promessa de formação. Tratar-se-ia de imaginar que tal e tal conteúdos “prometem” que, ao final de determinado percurso (ele também organizado pelo currículo), os sujeitos por ele atravessados serão assim ou assado. Portanto, um currículo produz sujeitos, mas o faz sujeitando-os a determinações objetivas. Então, se um currículo lista ou deixa de listar determinados conhecimentos, hierarquiza a produção desses sujeitos dizendo o que vale a pena e o que se deve deixar de lado.

Um currículo que desconsidera as diferenças, por exemplo, promete um determinado tipo de sujeito. Temos visto essa operação produzir currículos, a partir de determinados centros (de poder, de saber, de ação), que significam privilegiar aspectos específicos do teatro, da dança, da performance, hegemonicamente privilegiando a arte branca, europeia, masculina, heterossexual etc.

De toda a forma, currículo implica uma prática. Não se trata de uma lista de conteúdos registrada em algum lugar. Quando dizemos prática, compreendemos não apenas aquilo que as pessoas fazem com seus corpos, mas também as práticas sociais, as ideias, os pensamentos e as

ações no conjunto das práticas sociais. Portanto, currículo supõe uma didática que, por sua vez, supõe sempre um currículo que lhe determina o marco de ação.

Didática, assim, seria a “vivificação do currículo”. Segundo Corazza (2015, p. 111), a didática pode ser tomada como um processo de tradução e criação, ao mesmo tempo. Para ela,

[...] a tradução não ambiciona atingir qualquer semelhança com o original, desde que a própria vida deste consiste, desde sempre, em renovação das suas marcas de historicidade. Mediante essa concepção didática e práxis tradutória, os originais se modificam, ao mesmo tempo em que as línguas se transformam. Em vez de as palavras originais se manterem e de a tradução desaparecer, ambas as formas são transformadas e vivificadas pelas variações de leituras e variantes de escrituras, feitas com e por dentro dos textos e dos discursos.

Atualização, com efeito, é o modo como didática e currículo se praticam nos processos de formação, o que nos leva a pensar na subjetividade como processo intrínseco à formação.

Essa relação entre currículo e didática, compreendida como produção de subjetividade, faz com que a questão do currículo seja muito mais complexa do que simplesmente uma lista inocente de conteúdos, metodologias, tempos e espaços da ação pedagógica.

Vejamos então. Tomá-lo como uma lista classificada de conteúdos deixaria de fora questões fundamentais, como, por exemplo, quem escolhe os conteúdos? A quem eles servem? Quais expectativas eles criam? Quais promessas eles engendram? E, por fim, no ápice dessa contestação: que sujeitos o currículo busca formar?

Dessa maneira, as teorias do currículo, especialmente aquelas a partir dos anos 1990, influenciadas por autores como Michel Foucault ou Jacques Derrida, dão uma importância superlativa à questão da linguagem.

É sobretudo esse aspecto, o da linguagem, que interessa aqui em nossa discussão sobre o currículo. Deve-se salientar que tais teorias legaram à discussão curricular um elemento novo, em relação às acepções até então em voga.

A ideia de linguagem não é tomada segundo a lógica da teoria semiótica tradicional, mas a partir da ideia de que a linguagem constrói o mundo. Tal ideia constitui a chamada *virada linguística*, ligada ao trabalho do filósofo inglês John Austin.

Pode-se encontrar, na teoria dos atos de fala de Austin, a distinção entre atos de fala *constatativos* de atos de fala *performativos*. Para o Austin de *How to do things with words* (1975), uma *sentença performativa* ou *proferi-*

mento performativo é um ato de fala que indica a realização de uma ação. Nele, dizer é fazer. Isso explica porque para Austin o performativo não trata de um mero dizer que buscaria tão só descrever um fato ou um estado de coisas, de constatá-los – e aqui se depreende o sentido dos atos de fala constatativos –, mas um uso de linguagem em cujos proferimentos se ultrapassariam os limites do próprio meio (a fala, o corpo) e da própria significação (pela fala, pelo corpo).

A obra magistral de John L. Austin, *How to do thing with words* (1975), de 1955, aborda a performatividade da linguagem, mostrando como determinadas sentenças que proferimos assumem não um caráter descritivo, mas performativo, ou seja, fazem coisas ao invés de apenas descrevê-las. Além de sua contribuição ímpar para a chamada virada linguística, da qual a Filosofia da Linguagem tornou-se protagonista, a obra desse inglês permitiu pensar na qualidade de performance própria da linguagem, na sua performatividade como possibilidade de realização: ao falar realizamos, não apenas representamos o mundo.

Entrementes Austin afirmar a diferença entre os constatativos e os performativos (um exemplo que se tornou clássico alude ao juiz que abre uma sessão no tribunal ou ao padre que torna pela sua palavra os noivos marido e mulher), seu trabalho ulterior irá indicar que toda a linguagem possui caráter performativo, assim, construímos o mundo por intermédio da linguagem.

É esse aspecto da linguagem, tomado da noção de performativo de Austin, que vai colapsar tanto as ideias tradicionais de currículo, quanto as acepções neomarxistas, porquanto essa ideia de linguagem permite tomar o currículo como texto.

O que significa tomá-lo como texto? Ocorre que, para as teorias pós-estruturalistas do currículo, o conhecimento não pode ser tomado a partir de uma verificação da verdade, pois ela é um ponto de vista, logo, mutável e que se engendra nos jogos de poder próprios da vida social.

Assim, toma-se do pós-estruturalismo, entre outros aspectos, a indefinição e a indeterminação como elementos basilares para uma ideia de currículo. Ao tomar como referência especificamente Foucault, Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 124) lembra que, para os pós-estruturalistas, não se trata de “saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo se tornou verdadeiro”. Tal postura frente ao conhecimento implica em desfazer os binarismos próprios do estruturalismo, portanto, na perspectiva pós-estruturalista a questão identitária é fundamental, pois não faz sentido sustentar identidades fixas ou pares binários como branco/negro, homo/hétero, masculino/feminino entre tantos outros. Nas palavras de Lopes e Macedo (2011, p. 39): “[...] na medida em que a linguagem não representa a realidade, qualquer significado pode ser atribuído a um significante e isso é um processo cultural”.

Por conseguinte, podemos compreender as distintas e móveis identidades e o modo como elas se erigem na linguagem, atravessadas por práticas machistas, racistas, sexistas, GLTBQI+ fóbicas etc. Afinal, as práticas sociais não estão desprovidas de relações morais, de poder, de religiosidade, de saber, e, ainda que essas questões subjazam à própria linguagem, o fato é que os diferentes modos pelos quais elas são praticadas, próprios de cada tempo, espaço, relações sociais, vão determiná-las profundamente, assim como os processos de subjetivação. Nesse sentido, mesmo questionando, por princípio, os binarismos, há que se pensar no modo como eles se constituíram como experiências de verdade, como modos de subjetivação que alcançam também os currículos.

Dito isso, marcamos a noção de currículo como sendo atravessada pela cultura e por relações de saber e poder. Aqui está o anelo por intermédio do qual podemos pensar o currículo como espaço de subjetividade: pleno de significados arranjados socialmente e, ao mesmo tempo, com espaço para a multiplicação dos significados.

Racismo e Subjetividade

Um dos atravessamentos do currículo (e da formação), e que constitui as práticas sociais no Brasil e em muitos outros lugares, é o racismo. Para compreendermos o racismo, é necessário entendermos a gênese da ideia de raça, base do pensamento racista, e de onde se originou a ideologia de superioridade e inferioridade racial. Na concepção de Quijano (2000), a origem está no nascimento da América e no surgimento do capitalismo colonial, moderno e europeu, que inaugura um novo padrão de poder mundial. Uma das marcas fundamentais desse padrão de poder é a divisão e classificação social da população mundial a partir da ideia de *raça*, uma construção discursiva que expressa a experiência básica da dominação colonial. A partir daí essa ideia lapida e sedimenta as formas de poder e domínio mundial.

Fundamentado nos estudos de evolução biológica do século XIX, o conceito de raça passou a povoar as relações, marcando a ideia de superioridade e inferioridade entre colonizadores e conquistados. Tal concepção justificou e embasou as relações de dominação levadas a cabo no processo de colonização, enquanto a classificação racial (que atribuiu aos colonizadores o poder de separar a população entre “superior” e “inferior”) expandiu-se por todo o mundo, criando novas identidades sociais (índios, negros, mestiços) e redefinindo outras, como, por exemplo, quem passou a ser considerado pobre, rico, aristocrata, burguês, primeiro ou terceiro mundo etc.

Assim, o advento da ideia de raça nas Américas legitimou as relações de dominação europeia, bem como justificou a visão eurocêntrica do conhecimento e a supremacia cultural a partir de um modelo que se julgava hegemônico não só na Europa, mas fora dela, desrespeitando a diversidade cultural existente em outras sociedades.

Paralelamente ao surgimento dessa perspectiva, teorias científicas, biológicas, psicológicas e sociais sobre raça são elaboradas para justificar e naturalizar as relações coloniais. Conforme Kilomba (2019, p. 37), há uma construção conceitual branca que identifica os negros com algo de “ruim” no sentido de detestável, malvado, odioso, execrável, malencarado etc. “[...] incorporando os aspectos que a sociedade branca tem reprimido e transformado em tabu, isto é, agressividade e sexualidade”. Para a autora isso constrói toda uma referência moral psicológica e social que faz com que as pessoas negras sejam, ao mesmo tempo, relacionadas com aquilo que ameaça, representa perigo, violências, mas, também, com o que é desejável, atraente. Esse mesmo procedimento permite com que a branquitude⁸ possa “[...] olhar para si como moralmente ideal, decente, civilizada e majestosamente generosa, em controle total e livre da inquietude que sua história causa” (Kilomba, 2019, p. 37). Ora, esse mecanismo psicológico ou de constituição dos aparatos psicológicos, desde uma perspectiva de relações fundadas na experiência do racismo, é fundamental para compreender os modos de subjetivação numa sociedade racista a partir dos mecanismos que lhes constituem. A psiquiatra e psicanalista Neusa Santos Souza, pensando do ponto de vista da constituição psicológica dos negros (como negros), segundo a experiência com a escravização e o racismo, afirma: “[...] a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior” (Souza, 1983, p. 19).

Dito de outro modo, o racismo criou/cria sujeitos de determinadas verdades que lhes foram atribuídas, imputadas, mas, sobretudo, por força dos processos de subjetivação, internalizadas. Isto é, produziu/produz pré-conceitos, tabus com status de ciência como forma de explicar as relações entre colonizadores e colonizados sob a falsa ótica de superioridade e inferioridade entre seres humanos. Essa construção, que é histórica e que se dá, também, desde uma narrativa, constrói relações sociais, políticas e de subjetividade.

Para romper com o processo de subjetivação promovido pelo racismo não basta opor-se, é preciso reinventar o próprio processo, há a necessidade de tornar-se sujeito desse processo (Kilomba, 2019). Trata-se

8 Para saber um pouco sobre o conceito de branquitude, sugerimos a leitura de Sovik (2009) e Ware (2009).

de fazer aparecer essas subjetividades apagadas, silenciadas a partir de suas próprias narrativas. Trata-se também de compreender os meandros desde os quais foram fundadas essas relações de opressão e subjetivação. Pensar um currículo em consonância a uma perspectiva antirracista, por exemplo, implica em abordar outros temas, histórias, heróis, heroínas, mitos, perspectivas, historicamente silenciadas e/ou apagadas. Significa tomá-lo como texto, que não possui nada naturalizado, mas tudo a ser negociado, pensado, aberto à multiplicação de sentidos.

Formação, Subjetividades, Criação

Quando se chega a um determinado fim, mesmo que provisório, é quase inevitável repensar de onde partimos. Nesse caso, tomamos como princípio e pressupostos três elementos tomados do Dossiê 3 da pesquisa em rede e os tornamos eixos de análise: formação, subjetividade e criação.

Referenciamos também nos modos não hegemônicos de constituir subjetividades a partir dos legados dos povos originários (Krenak, 2019), da experiência em comunidade desde a cultura afro-brasileira (Santos, 2015) e do ponto de vista das experiências e lutas travadas pelas mulheres negras como subjetividades/corpos oprimidos pelo gênero e pela raça (Kilomba, 2019).

Para pensar e propor potências, para além do constatado e discutido, vamos trazer à baila a pensadora negra estadunidense, filósofa, escritora, professora, feminista bell hooks⁹, que, em sua obra *Ensinado a Transgredir, a educação como prática de liberdade* (2018), elucida e nos aponta algumas perspectivas para modos contra-hegemônicos de formação e, por conseguinte, de constituição de subjetividades.

Tomaremos dessa autora também três questões cernes. A primeira, diz respeito à sua abordagem para uma perspectiva contra-hegemônica. Em seu texto, ela principia contando como as escolas de ensino fundamental segregadas, frequentadas apenas por negros e negras, nos anos 1960, nos Estados Unidos, compreenderam e praticaram a ideia de que a devoção ao estudo, à vida intelectual, consistia em “[...] um ato contra hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (hooks, 2018, p. 10). Para além do fato de que isso nos faz ver que existem questões anteriores ao currículo que também constituem e subjetivam uma formação escolar, como o próprio acesso a ela, por exemplo, chama-nos a atenção a ideia de uma formação que se constrói como um ato contra-hegemônico, contra as

9 A autora prefere que seu nome seja grafado em minúsculas.

estratégias de colonização racistas. Conforme a autora, tratava-se do fato de que, nessas escolas segregadas, as/os professoras/es ocupavam-se das crianças negras de forma a garantir-lhes um futuro intelectual e perante o qual elas “edificariam a raça”, ou, dito de outra forma, garantiriam outro estatuto social como negros e negras mesmo em uma sociedade racista. Nas palavras de hooks (2018, p. 10-11): “[...] minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anti colonial”. Por isso, quando hooks foi obrigada a trocar de escola (no ensino médio) e passou a frequentar escolas para brancos e negros “dessegregadas”, ela compreendeu “[...] a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação” (hooks, 2018, p. 12). E ela conta que, mesmo tendo passado por “[...] experiências intensamente negativas, me formei na escola ainda acreditando que a educação é capacitante, que ela aumenta nossa capacidade de ser livres” (hooks, 2018, p. 13). É justamente essa crença da autora, objetivada numa proposição de educação como prática de liberdade, que nos interessa trazer e pensar aqui. Ora, as proposições possíveis de depreender dessa obra de hooks aduzem mais à relação pedagógica (aquela de sala aula) do que propriamente à curricular, embora elas não se separem. A autora fala, num primeiro momento, de elementos, ideias, proposições, experimentações a partir de sua experiência como aluna, mas, na sequência, ganha relevo sua vivência como professora.

Vem de sua experiência pedagógica a segunda questão que vamos trazer para a nossa discussão. Conforme sua narrativa, uma das questões paradigmáticas que permeou sua experiência pedagógica “[...] foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio” (hooks, 2018, p. 16). A autora entende que produzir entusiasmo tem a ver com estabelecer uma relação na qual o interesse de uns pelos outros seja a base. O interesse se manifesta no ouvir, em reconhecer a presença uns dos outros, em exigir que a presença de todos seja reconhecida e demonstrar isso por meio de práticas pedagógicas. Para ela: “[...] o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica de sala de aula, que todos contribuem” (hooks, 2018, p. 18).

Para além do ideário pedagógico da autora, “entusiasmo” como mola mestra de uma relação pedagógica parece aduzir diretamente ao âmago da tão propalada inclusão, que tem lugar, principalmente, mas não exclusivamente, nos espaços pedagógicos. Inclusão pensada não no sentido moral benevolente, cristão, ao qual estamos mais acostumados, quase uma busca por “salvar os diferentes”, mas, antes, na compreensão da importância e da necessidade do outro. O outro não como aquele que precisa ser aceito, incluído, tolerado, mas muito mais como aquele sem o qual não se constitui a própria singularidade eivada nas relações.

No seu texto, a filósofa estadunidense traz, ainda, outra questão essencial na relação pedagógica que pode também espalhar-se para nossa discussão sobre os currículos, ela considera que

[...] ensinar é um ato teatral. E é justamente esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma (hooks, 2018, p. 20).

Portanto, a terceira questão vem do fato de a autora tomar o teatro como arte performativa para pensar a potência da relação com os outros da cena, bem como as estratégias performáticas que o professor/a poderia usar, tal qual um performer¹⁰, na medida em que

Na vida cotidiana, falamos de um jeito diferente com as diferentes plateias. Para nos comunicar melhor escolhemos um jeito de falar determinado pelas particularidades e características únicas das pessoas a quem e com quem estamos falando. Nesse espírito, nem todos esses ensaios têm a mesma voz. Refletem meu esforço de usar a linguagem de modo a levarem em conta os contextos específicos, bem como o meu desejo de me comunicar com plateias diversificadas. Para lecionar em comunidades diversas precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos (hooks, 2018, p. 22).

Como já dito, a referência central da discussão dessa autora é a relação pedagógica, entretanto, cremos que essas questões poderiam igualmente referenciar um currículo capaz de romper com discursos hegemônicos pautados por racismos, machismos, sexismos, heteronormativo, colonizador, segregador e tantos outros pontos que excluem diferentes subjetividades dos ambientes de formação, mesmo quando já dentro desses lugares.

Com efeito, as três questões que circunscrevemos de hooks nos ajudam a atingir (ou ao menos nos fazem avançar) nossos objetivos primeiros neste trabalho.

Tomar a perspectiva contra-hegemônica nos ajuda a pensar o currículo como um jogo de ações, promessas e expectativas de formação dadas por alguém que fala (e, portanto, pratica) de um determinado lugar. Essa operação implica convocar os sujeitos em formação a tomar partido,

10 Especificamente sobre as relações entre práticas performativas e práticas pedagógicas, pode-se obter mais informações em trabalhos de nosso grupo de pesquisa, veja: Icle e Bonatto (2017).

a tomar lugar em determinadas subjetividades. Uma perspectiva contra-hegemônica, nesse sentido, significaria alargar o currículo para além das vozes que o professam, espriá-lo e multiplicá-lo nas suas possibilidades¹¹. Formação, então, não seria outra coisa que um jogo entre subjetividades, entre assujeitamentos e modos de subjetivação, entre discursos hegemônicos e contra-hegemônicos. Trata-se de multiplicar as performances de formação e estendê-las coletivamente na direção de todos os implicados e todas as implicadas.

Se uma postura contra-hegemônica nos ajuda a pensar as possibilidades de multiplicar as posições de sujeito implicadas no currículo, o “entusiasmo para evitar o tédio” nos permite pensar as relações entre didática e criação. Ou, melhor dizendo, a impossibilidade de imaginar uma criação que não seja didática. Aqui não tomamos didática, uma vez mais, como uma técnica de ensinar, mas como um processo de *transcriação* (Corazza, 2015) no qual criamos as condições para criar, criamos as ferramentas que nos permitem criar e criamos (formamos) os sujeitos que criam.

Por fim, hooks nos ajuda a compreender que criação é o mesmo que formação, a partir da ideia de imaginar o “ensinar como [um] ato teatral”. Nós diríamos “performativo” para ampliar seu espectro, para não delimitá-la à palavra teatro – circunscrita por uma tradição eurocentrista –, e permitir pensar segundo qualquer prática performativa. Assim, como uma prática performativa, ensinar, aprender é próprio da criação. Os processos de criação não estão isentos de subjetividades múltiplas, ou seja, de processos que nos interpelam e que nos formam como sujeitos de um tempo. Lembremos de nosso exemplo aqui neste texto: o racismo. Como sujeitos ao sistema racista, nós, brancos e negros, estamos assujeitados a esse sistema sempre pronto a nos convocar. Ao mesmo tempo, os diferentes modos de subjetivação nos permitem realizar esforços para sairmos desse círculo nefasto e termos relações singulares com o que nos convoca. Essa abertura, que chamamos aqui de modos de subjetivação, não nos permite localizar a criação em um lugar e em um tempo diferente daqueles da formação, portanto, no contexto das práticas performativas. Condição que reflete a ideia de que a todo tempo, e em diferentes dimensões, formamos a nós mesmos enquanto criamos e criamos enquanto nos formamos, pois nenhuma prática pode estar isenta de modos de assujeitamento/subjetivação.

11 Nesse sentido, há um conjunto de autores que trabalha com a noção de “decolonial” – que não podemos trabalhar aqui, em função do tamanho do texto. Grosso modo, aliar a ideia de currículo à de decolonial visa ampliar e diversificar as possibilidades formativas. Veja, por exemplo, O’Shea (2018).

Referências

ALCÂNTARA, Celina Nunes de; ICLE, Gilberto. Escrever, incorporar, inscrever-se: práticas de criação de si na formação teatral. **Revista Educação**, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, p. 463-470, 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/16600/12455>. Acesso em: 02 mar. 2020.

AUSTIN, John L. **How to do things with words**. Cambridge: Harvard University Press, 1975.

BROGUET, Julia et al. Argentina, ¿de dónde sos? Estrategias performativas y pedagógicas para abordar el racismo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, UFRGS, v. 9, n. 1, e82467, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-266082467>. Acesso em: 9 mar. 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1 (76), p. 105-122, jan./abr. 2015.

DOMÈNECH, Miguel; TIRADO, Francisco; GÓMEZ, Lucía. A dobra: psicologia e subjetivação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**. Nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 111-136.

DOSSIÊ 1. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2017. Texto não publicado. 41 p.

DOSSIÊ 2. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2018. Texto não publicado. 90 p.

DOSSIÊ 3. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2019. Texto não publicado. 48 p.

FALKEMBACH, Maria; ICLE, Gilberto. Três tecnologias de subjetivação para pensar o ensino de dança na escola. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, UNICAMP, v. 18, p. 628-650, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v18i3.8642170>. Acesso em: 06 mar. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

hooks, bel. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

ICLE, Gilberto (Org.). **Descrver o Inaprensível**: performance, pesquisa e pedagogia. São Paulo: Perspectiva, 2019.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. Por uma Pedagogia Performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cadernos CEDES**, Campinas, Cedes, v. 37, p. 7-28, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622017000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 06 mar. 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação, episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

O'SHEA, Janet. Decolonizar o Currículo? Possibilidades para desestabilizar a formação em performance. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, UFRGS, v. 8, n. 4, p. 750-762, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-266078871>. Acesso em: 09 mar. 2020.

QUIJANO, Aníbal. **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significações. Brasília: UNB, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro** ou as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

WARE, Vron (Org.). **Branquitude**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.