

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MICHELLE BOCCHI GONÇALVES

**PERFORMANCE, DISCURSO e EDUCAÇÃO:
(re)construindo sentidos de escola com professores em formação na
Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza**

CURITIBA

Dezembro de 2016

MICHELLE BOCCHI GONÇALVES

PERFORMANCE, DISCURSO e EDUCAÇÃO:

**(re)construindo sentidos de escola com professores em formação na
Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – Doutorado, Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em educação.

Orientadora: Prof. Dra. Odissea Boaventura de Oliveira

Curitiba

Dezembro de 2016

Catálogo na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Gonçalves, Michelle Bocchi.

Performance, discurso e educação: (re) construindo sentidos de escola com professores em formação na licenciatura em educação do campo – ciências da natureza. – Curitiba, 2016.

142 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Odissea Boaventura de Oliveira

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Desempenho. 2. Discurso. 3. Educação rural. 4. Escola. 5. Formação de professores. I. Título.

CDD 370.71



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER



Defesa de Tese de Michelle Bocchi Gonçalves para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Odisséa Boaventura de Oliveira, Prof.^a Dr.^a Patrícia Barbosa Pereira, Prof.^a Dr.^a Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig, Prof. Dr. Julio Cesar David Ferreira, Prof. Dr. Marcelo de Andrade Pereira, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "PERFORMANCE, DISCURSO E EDUCAÇÃO: (RE)CONSTRUINDO SENTIDOS DE ESCOLA COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS DA NATUREZA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Odisséa Boaventura de Oliveira		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Patrícia Barbosa Pereira		aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig		aprovada
Prof. Dr. Julio Cesar David Ferreira		APROVADA
Prof. Dr. Marcelo de Andrade Pereira		APROVADA

Curitiba, 14 de dezembro de 2016.



Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César
Coordenadora do PPGE

*Dedico este trabalho aos dois grandes amores da minha vida:
Para meu amor Jean, meu esposo, meu companheiro, meu maior incentivador,
meu primeiro interlocutor.
Gratidão pelo amor, carinho e cumplicidade de cada novo dia.
Para nossa pequenina Antonia, nossa doce Totô.
Filha, você é um raio de sol que aquece e ilumina nossos dias.
Vocês dois são a razão de eu querer seguir em frente
Amo vocês pra sempre!!*

Agradecimentos

A Deus, pelo sopro da vida, pelas oportunidades diárias que me concede para viver cada dia, pela proteção, pela saúde, por me oportunizar exercitar a fé.

Aos meus pais, Salete e Realdino, pelo incentivo aos estudos desde pequenina, por terem zelado e demonstrado tanto amor e confiança em mim. Não há palavras para descrever o amor e gratidão que sinto por vocês!! Vocês são fundamentais na minha vida!!

À minha Orientadora, Doutora Odissea Boaventura de Oliveira, e por que não dizer também, minha mãe acadêmica desde o mestrado. Obrigada por sua orientação atenta e crítica, sempre disponível, pela dedicação, carinho, pelas interlocuções que sempre foram mais que acadêmicas, pelos conselhos fundamentais na minha trajetória profissional...por me incentivar a ir cada vez mais longe...pelo exemplo de educadora que és e que me inspira! Obrigada pela confiança, pela amizade. Sua voz está presente neste texto e também ecoando quando estou lecionando. Foi um privilégio ter sido orientada por você, e um presente precioso ter sua amizade, e ver minha pequena Antonia chamando você de Vovó Didi.

Aos professores Doutores Kátia Kasper e Marcelo de Andrade Pereira, pela leitura atenta e carinhosa que fizeram desta tese no momento da qualificação, por todas as leituras sugeridas, pelas contribuições importantes que trouxeram para o texto, que me possibilitaram desvelar novos caminhos. Muito Obrigada por terem aceitado participar também da avaliação final deste trabalho.

À professora Doutora Otília Lizete de Oliveira Martins Heinig, por ter aceitado participar da avaliação final deste trabalho, sinto-me orgulhosa em tê-la mais uma vez partilhando de um momento especial em minha vida.

Ao amigo e professor Doutor Júlio Cesar Ferreira, companheiro de grupo de pesquisa, e também colega educador da Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), pelo privilégio de tê-lo como membro da banca de avaliação deste trabalho, e pelas ricas contribuições ao longo de nossa caminhada acadêmica e profissional.

Aos colegas do grupo de pesquisa Processos Formativos e Linguagens na Educação em Ciências da Natureza, obrigada pelo incentivo, pelas risadas, cafés, encontros, leituras, interlocuções, pelas discussões acaloradas de sempre e pelas contribuições na construção dessa tese e dos estudos da Análise de Discurso francesa.

À turma de estudantes em formação da LECAMPO - Cerro Azul, participantes dessa pesquisa: sem vocês esta tese não teria sentido...Obrigada a cada um dos estudantes pela disponibilidade, pelo frutífero diálogo, por aceitarem olhar para o corpo, reinventar, redescobrir,partilhar suas histórias de vida, os sentidos de escola, de escola do Campo.

Aos educadores e amigos Gilson e Vanessa, que compartilharam a docência comigo durante a realização dessa tese junto aos estudantes da Turma de Cerro Azul. Obrigada pela disponibilidade de sempre, foi um privilégio partilhar momentos da docência com vocês, aprender com vocês, e por cada palavra de incentivo, pelo diálogo, pelo carinho, pela amizade!

Aos colegas Educadores do colegiado da Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza (LECAMPO) da UFPR – Litoral, por terem apoiado, principalmente, meus momentos finais de escrita para conclusão dessa tese. Gratidão pelo apoio, incentivo e compreensão.

Aos colegas da turma de Doutorado/2014, valeu pelo diálogo, pelo partilhar de suas pesquisas, de nossas pesquisas, pelos momentos ricos de aprendizagem.

Aos educadores que me inspiram e que buscam todos os dias mover-se, repensar suas práticas cotidianas e propiciar aos seus estudantes momentos de diálogo e aprendizagem.

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo compreender os sentidos atribuídos à escola por professores em formação por meio de um processo de experimentações performáticas vivenciado na Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral. O percurso metodológico foi composto por uma série de jogos e brincadeiras que desembocaram em uma vivência metodológica a partir da proposição de Jean-Pierre Ryngaert denominada de Rituais Cotidianos. Os acadêmicos discentes do referido curso de licenciatura foram convidados a realizar, durante o Tempo Comunidade, produções audiovisuais e narrativas escritas sobre o processo da pesquisa, tendo como foco a (re)construção dos sentidos de escola, em uma perspectiva performático-discursiva, pela qual práticas corporais e de escrita são consideradas como performance. O embasamento teórico se ancora nos Estudos da Performance na Educação (Pedagogia crítico-performativa) e na Análise de Discurso de linha francesa. Os resultados apontam para sentidos relacionados à memória discursiva escolar e à formações imaginárias de uma escola hierarquizada e permeada por relações de poder. Ao mesmo tempo, os sujeitos apontam para uma escola que, enquanto professores em formação, querem transformar, por uma perspectiva localizada espaço-temporalmente em futuro utópico, porém possível. O estudo apresenta, ainda, a triangulação entre Performance, Discurso e Educação como possibilidade de se pensar uma dimensão pedagógica ético-estética, por meio da qual a ação corporal (presentificada no próprio corpo, no gesto, na expressividade e na escrita) se configure enquanto ação de resistência dos sujeitos para com a sua realidade, na sua comunidade e no seu processo de formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Performance; Discurso; Educação do Campo; Formação docente.

ABSTRACT

This research aims to understand the meanings attributed to the school by teachers in formation through a process of performative experiments in the Degree in Educação do Campo - Ciências da Natureza - Setor Litoral. The methodological way was composed of a series of plays that resulted in a methodological experience from the proposition of Jean-Pierre Ryngaert. The academic students of this undergraduate course were invited to carry out during the Community Time, audio-visual productions and written narratives about the research process, focusing on the (re)construction of the meanings about school, in a performative-discursive perspective, by the which bodily and writing practices are considered as performatives. Theoretical basis is anchored in the Performance Studies in Education (Critical-Performative Pedagogy) and French Discourse Analysis. The results point to meanings related to the school discursive memory and to the imaginary formations of a school hierarchized and permeated by relations of power. At the same time, the subjects point to a school that, as teachers in formation, wants to transform, from a space-temporally localized perspective into a utopian but possible future. The study also presents the triangulation between Performance, Discourse and Education as the possibility of thinking about an ethical-aesthetic pedagogical dimension, through which the bodily action (present in one's body, gesture, expressiveness and writing) is configured as an action of resistance of the subjects towards their reality, in their community and in their process of teacher formation.

KEY WORDS: School; Performance; Discourse; Field Education; Teacher in formation.

RESUMÉ

Cette recherche vise à comprendre les significations attribuées à l'école par les enseignants élèves par le biais d'un processus de réalisation d'essais expérimentaux en en Licence d'éducation - Sciences naturelles, Université fédérale du Paraná - Secteur Litoral. L'approche méthodologique a consisté en une série de jeux et d'activités qui ont abouti à une expérience méthodologique de Jean-Pierre Ryngaert proposition appelée rituels du quotidien. On a demandé aux étudiants universitaires d'effectuer ce cursus pendant l'heure communautaire, des productions audiovisuelles et les récits écrits du processus de recherche, en se concentrant sur la (re) construction du sens de l'école, dans une perspective performative-discursive, les pratiques du corps et de l'écriture sont considérées comme des performances. Le fondement théorique est ancré dans les études de performance en éducation (pédagogie critique-performative) et dans l'analyse du discours français. Les premiers résultats indiquent des explications liées à la mémoire discursive scolaire et une perception d'une formation imaginaire d'une école hiérarchique et imprégnée par les relations de pouvoir. Dans le même temps, des sujets scolaires indiquent qu'une possible transformation de la perception actuelle de l'école, par un point de vue espace-temps, serait, dans un futur utopique bien possible. L'étude présente également la triangulation entre la performance, la parole et l'éducation comme une possibilité de penser à une dimension éducative éthique-esthétique, à travers l'action corps (présentifiée dans le corps, le geste, l'expression et de l'écriture) qui est configurée comme une action de résistance des sujets à leur réalité, dans leur communauté et dans leur processus de formation des enseignants.

LES MOTS-CLÉS: l'école, performance; la parole; éducation en milieu rural; la formation des enseignants.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: BLACKBOARD BY WINSLOW HOMER, JO ANN AND JULIAN GANZ JR. 1877	13
FIGURA 2: ESPETÁCULO INFANTIL DONA ROMA E OS DEFENSORES DA NATUREZA, BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC.....	18
FIGURA 3: ESPETÁCULO INFANTIL DONA ROMA E OS DEFENSORES DA NATUREZA, BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC.....	18
FIGURA 4: PROJETO VERÃO LIMPO. BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2008.	19
FIGURA 5: PLANTAÇÃO DE ARROZ, CÂNDIDO PORTINARI (1903-1962).....	24
FIGURA 6: MAPA DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA.	32
FIGURA 7: MAPA DA REGIÃO LITORAL DO PARANÁ.	33
FIGURA 8: QUADRO CURRICULAR SISTEMÁTICO DA LECAMPO	38
FIGURA 9: MATRIZ CURRICULAR – LECAMPO - 1º ANO	39
FIGURA 10: MATRIZ CURRICULAR – LECAMPO - 2º ANO	40
FIGURA 11: MATRIZ CURRICULAR – LECAMPO - 3º ANO	41
FIGURA 12: MATRIZ CURRICULAR – LECAMPO - 4º ANO	42
FIGURA 13: CAMINHADA NO ESPAÇO	47
FIGURA 14: MUITO PRAZER	50
FIGURA 15: DANÇA DAS CADEIRAS	51
FIGURA 16: BATATA QUENTE, QUENTE, QUEIMOU.....	53
FIGURA 17: JANA CABANA	54
FIGURA 18: RITMO E VISUALIDADE	56
FIGURA 19: ESTOURAR BALÕES	57
FIGURA 20: JOGO DO ABRAÇO.....	58
FIGURA 21: RITUAIS COTIDIANOS 1	61
FIGURA 22: RITUAIS COTIDIANOS 2	62
FIGURA 23: RITUAIS COTIDIANOS 3	62
FIGURA 24: RITUAIS COTIDIANOS 4	63
FIGURA 25: VILLAGE SCHOOL, ALBER ANKER (1831-1910).....	66
FIGURA 26: PLAYING SCHOOL, HARRY BROOKER (1848-1940)	105
FIGURA 27: PRODUÇÃO AUDIOVISUAL “TACO DE BEISEBOL”[00:01].....	108
FIGURA 28: PRODUÇÃO AUDIOVISUAL “TACO DE BEISEBOL”[00:32].....	109
FIGURA 29: PRODUÇÃO AUDIOVISUAL “TACO DE BEISEBOL”[04:28].....	112
FIGURA 30: CRIANÇAS BRINCANDO, HEITOR DOS PRAZERES (1888-1966)	124
FIGURA 31: AULA NA LECAMPO 1	125
FIGURA 32: AULA NA LECAMPO 2	127
FIGURA 33: AULA NA LECAMPO 3	128
FIGURA 34: AULA NA LECAMPO 4	129
FIGURA 35: MÍSTICA DE ENCERRAMENTO DO I ENCONTRO DE TURMAS DA LECAMPO NO SETOR LITORAL (TURMA CERRO AZUL)	130
FIGURA 36: AULA NA LECAMPO 5	131
FIGURA 37: TURMA FLOR DO VALE - LECAMPO CERRO AZUL	134

Sumário

EXPERIMENTAÇÃO PERFORMÁTICA 1: AUTO-PERFORMANCE	13
EXPERIMENTAÇÃO PERFORMÁTICA 2: EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CENA	24
2.1. A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA (UFPR LITORAL)	31
2.2. PERCURSO METODOLÓGICO	43
2.2.1. DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS	45
2.2.2. RITUAIS COTIDIANOS: DOS JOGOS À PRODUÇÃO AUDIOVISUAL	59
2.2.3. CARTA-CONVITE: UM CONVITE À PERFORMANCE ESCRITA	64
EXPERIMENTAÇÃO PERFORMÁTICA 3: OS ESTUDOS DA PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO - CORPO, ESCRITA E DISCURSO	66
3.1. CORPO PERFORMÁTICO	81
3.1.1. RITUAIS COTIDIANOS COMO PERFORMANCE	87
3.2. ESCRITA PERFORMÁTICA	91
3.2.1. NARRATIVAS DE SI COMO PERFORMANCE	96
3.3. DISCURSO E PERFORMANCE: PRELÚDIO SOBRE MEMÓRIA DISCURSIVA E FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS	98
EXPERIMENTAÇÃO PERFORMÁTICA 4: PERFORMANCE EM PRÁTICA	105
EXPERIMENTAÇÃO PERFORMÁTICA 5: UMA CONCLUSÃO UM TANTO PERFORMÁTICA	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
ANEXO	142

*Eu me disponho a correr esses riscos,
todavia, uma vez que estou convencida de
que somente por intermédio da performance
- ainda que se queira definí-la –
pedagogias libertadoras podem ser
desenvolvidas, as quais capacitarão os estudantes
a construir significados que são vividos no corpo,
sentidos nos ossos e situados dentro de uma
política corporal mais abrangente.
(Elyse Pineau)*

EXPERIMENTAÇÃO PERFORMÁTICA 1: AUTO-PERFORMANCE



Figura 1: Blackboard by Winslow Homer, Jo Ann and Julian Ganz Jr. 1877¹

¹ Fonte: <http://www.able.com.br/e-se-retirassemos-os-quadros-negros-das-salas-de-aula/>

*O ato de escrever é ato inaugural cujo maior desafio é começá-lo, no todo e em suas partes.
Mario Osório Marques.*

Experimentação. Esse é o tom textual que essa tese pretende buscar. Entre corpo e escrita, entre cotidiano e academia, a performance foi se instaurando e crescendo neste trabalho de uma forma não programada, produzindo mais que respostas, questões e problemas que foram, aos poucos, sendo alvo de investigação e enfrentamento. Desestabilizando as certezas de uma professora bióloga que tem as atividades experimentais como uma paixão de pesquisa, a performance tem se apresentado, de forma inseparável da própria educação, como um aprendizado de mim, uma possibilidade de olhar-me e (re)construir sentidos sobre ser professora, pesquisadora, escritora, mãe, mulher, esposa, filha, amiga, aluna e tantos outros papéis performados por mim ao longo das vinte e quatro horas de cada dia.

As perspectivas propostas nessa tese, para se pensar a relação entre Performance, Discurso e Educação, suscitam a produção de modos de existir instáveis e abertos ao acontecimento como instância fundamental para a construção do conhecimento. Na dificuldade acadêmica de trabalhar com expressões abertas a encontros e diálogos, os signos do imprevisível e do incalculável se manifestam reorganizando o que tanto se discute como rigor e validade científica em ciências humanas. Nos universos existentes entre vida e mundo, ciência e arte, corpo e escrita, essa tese se interessa pela experimentação das intensidades de sensações que irrompem os corpos, as histórias, os sujeitos, nos diversos processos que abarcam diferentes práticas performáticas que, na relação com a educação, se sugerem como importantes dispositivos de análise das práticas educativas e cotidianas.

Começo esse texto falando das motivações e inquietações que me fizeram chegar a este lugar. Mas afinal de contas, quem é esta pesquisadora? Quais as posições-sujeito que me constituem? Performer de mim e das posições-sujeito das quais vou me apropriando em cada nova formação discursiva, constituo-me a cada nova formação ideológica a qual me filio. Ao dizer “isto ou aquilo”, parto sempre das posições-sujeito que ocupo. Meu discurso está impregnado de memórias e formações imaginárias que me

permitem estar sempre em construção e a aprender, reaprender, significar e resignificar os sentidos, os dizeres.

Sou menina nascida em Toledo-PR, marcada por uma trajetória de mudanças e convívios em/com diferentes cidades, escolas, vizinhos, amigos, fatos bastante variáveis que me constituíram e me levam a memórias de toda sorte. Uma menina que, com todo o mimo e pompa de filha única de uma família de classe média do interior, quis ser ginasta olímpica, bailarina, pianista, atriz, cantora... Em meio a abandonos de pequenos sonhos e enfrentamentos de novas realidades fui me tornando uma adolescente impregnada pela vontade de ser médica (uma vontade performada, não necessariamente minha, mas convidativa pelo status social da profissão).

Da vontade (não muito minha) de cursar Medicina, escolhi a Biologia pela proximidade (que eu enxergava naquele momento) com as áreas da saúde e da natureza e entrei em um curso de Bacharelado em Ciências Biológicas – Ênfase em Biotecnologia, na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI - Santa Catarina). Esse curso tinha como complementação à formação a opção pela Licenciatura em Ciências Biológicas, que resolvi cursar primeiramente como uma possibilidade a mais de trabalho e deparei-me, então, com um universo de paixões quando tive o primeiro contato com as disciplinas pedagógicas educacionais desse currículo: Metodologia, Didática e Prática de Ensino, que me oportunizaram o contato com a escola, não mais como estudante, e sim como professora de Ciências em formação. Aqui se justifica meu interesse por realizar uma pesquisa junto a sujeitos que se encontram nesta fase de suas vidas: a formação, o tornar-se professor.

Após o estágio, comecei a lecionar como professora substituta em 2003, antes mesmo de concluir a licenciatura, nas redes municipais e estaduais nos municípios de Itajaí e Balneário Camboriú. Nesse período me propus a incluir em minha prática pedagógica, as atividades experimentais (aqui refiro-me a práticas laboratoriais no ensino de ciências), sempre que possível, mesmo que de forma simples e com materiais alternativos, com o objetivo de instigar os estudantes a conhecerem a pesquisa a partir de uma ótica prática e vivenciada como experiência da/na ciência e da/na escola.

No ano de 2005, terminando a graduação, fui aprovada em concurso público para o magistério básico em Ciências, na rede pública do município de Balneário Camboriú/SC e passei a atuar, então, como professora laboratorista. Todas as escolas deste município possuem Laboratório de Ciências e contam com um professor laboratorista, além dos demais professores de Ciências da escola. Não existia, no currículo formal dos estudantes, horário específico para as aulas no laboratório. Uma das premissas do uso do laboratório, neste município, era a de que ele atendesse toda a comunidade escolar, não somente no âmbito das aulas de Ciências e, sim, numa perspectiva de abrangência multidisciplinar, incorporando turmas e professores do primeiro ao nono ano. Assim, cada professor da escola poderia levar seus estudantes ao Laboratório de Ciências, agendando os horários e encaminhamentos das aulas, junto ao professor laboratorista. Trabalhei como professora laboratorista de 2005 a 2010, quando exonerei de minha função para fixar residência no município de Curitiba/PR, em virtude de uma reorganização familiar.

Em 2010, motivada pela minha atuação como professora laboratorista e pelo interesse em pesquisar os sentidos das atividades experimentais a partir do discurso de professores de Ciências, realizei o processo seletivo para o mestrado em educação, da turma 2011, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR) e ingressei como aluna regular na linha de pesquisa Cultura, Escola, Ensino. Minha dissertação de mestrado foi defendida no mês de março do ano de 2013, assim intitulada: *“Atividades experimentais em Discurso: Com a palavra os professores de Biologia do estado do Paraná”*.

No final desse mesmo ano de 2013, e agora mãe de Antonia, realizei o processo seletivo com intuito de cursar o Doutorado em Educação, também no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), ingressando como aluna regular na turma de 2014. Para minha surpresa, logo após a minha entrada no curso, fui aprovada em concurso público para atuar na área de Ciências da Natureza no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, da UFPR – Setor Litoral. Como professora na instituição, o tema de pesquisa foi se articulando (ou se performando) de forma a pensar a triangulação entre

Performance, Discurso e Educação. Eis aqui a minha motivação para pesquisar, nesta tese, a (re)construção de sentidos de escola na formação de professores de Educação do Campo. Estou atuando como professora desses futuros professores das escolas do campo, e a cada nova aula, a cada novo encontro, temos (re)significado os sentidos de escola, de escola do campo e, conseqüentemente, do papel do professor na construção e mediação do conhecimento.

Esse lugar de pesquisadora não apaga, no entanto, as minhas memórias e o exercício de outras funções que atravessam a minha trajetória e, por sua vez, não estão desconectadas do tempo e do espaço nos quais estou inserida. Além de minha atuação enquanto professora, tive a oportunidade de compartilhar experiências estéticas (aquelas que o eu-menina um dia vislumbrou) em vários contextos - desde dançar e atuar em espetáculos amadores de dança e teatro ligados às igrejas cristãs até a participação em acessórias de cunho ambiental em projetos cênicos. Tive a oportunidade de exercer, também, o papel de roteirista, diretora e atriz de teatro em um projeto que unia a minha formação em Biologia e a minha vontade de performar e me arriscar em outros universos.



Figura 2: Espetáculo infantil Dona Roma e os defensores da Natureza, Balneário Camboriú/SC²



Figura 3: Espetáculo infantil Dona Roma e os defensores da Natureza, Balneário Camboriú/SC³

² Fonte: Projeto cênico apresentado em 2008. Acervo pessoal da pesquisadora.

³ Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Este espetáculo foi o estopim para outras experiências estéticas, como a minha participação no Projeto Verão Limpo (2008), no qual pude atuar como performer, em uma iniciativa de preservação ambiental da costa catarinense. Aqui tive a oportunidade de me aproximar, novamente, do universo da música (lembram daquela menina que queria tocar piano?)



Figura 4: Projeto Verão Limpo. Balneário Camboriú, 2008.⁴

Essas memórias vieram à tona no processo de escrita desse texto. Se estou trabalhando com histórias, trajetórias, impregnação do corpo nas práticas (cotidianas e educativas), sinto a necessidade de retomar, também, a minha trajetória, auto-performando-me nesse texto, buscando nas minhas lembranças as motivações que hoje me fazem ser a professora-pesquisadora que me tornei.

A partir dessa minha aproximação com o universo da cena, sempre que possível tenho utilizado em minha prática pedagógica diferentes vivências lúdicas e jogos populares, especialmente, após o meu ingresso como docente na Licenciatura em Educação do Campo. Estas experiências, denominadas ao

⁴ Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

longo do texto como práticas corporais, foram utilizadas no decorrer da pesquisa como um recurso disparador/potencializador para chegar ao trabalho com os rituais cotidianos, compreendidos nesta tese como experimentações performáticas. Nesse processo, as experiências vivenciadas tem sido fundamentais no que se refere a uma outra compreensão de ciência e de educação, tanto para mim quanto para os estudantes da licenciatura. A construção de outros modos de interação, de novas formas de compartilhar nossas vidas e de possibilidades de, juntos, chegarmos a lugares antes impensados, impulsiona o desejo de pesquisa e de continuarmos nos arriscando à exposições, a sermos pouco compreendidos em determinados campos teórico-práticos e questionados quanto à contribuição dessa perspectiva de estudo para a ampliação do conhecimento sobre formação de professores.

É necessário, então, anunciar as teorias que embasam essa investigação: os Estudos da Performance na Educação (Pedagogia crítico-performativa) e a Análise do Discurso de linha Francesa (AD), que tenho estudado como um campo teórico-metodológico desde o meu ingresso no mestrado em educação em 2011. Essas teorias, que também foram encontrando espaços de diálogo (experimentais) nesta tese, fundamentam toda a análise de dados e permeiam a pesquisa em sua construção.

Para a Análise do Discurso de linha francesa (AD) a linguagem é lugar de embate, de conflito ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade. Uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais, ela nos permite discutir a intersecção do discurso, do sujeito e da história na elaboração de sentidos. Para os Estudos da Performance (Pedagogia crítico-performativa) interessam o conhecimento educacional que toma a “escolaridade do corpo” como ponto de partida e a compreensão de performance como uma categoria que pode ser plenamente integrada e estudada do início ao fim do processo de aprendizagem.

A temática de pesquisa desta tese está articulada com a linha de pesquisa Cultura, Escola, Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, pois a linha vem apresentando trabalhos à comunidade, que tem por interesse a Escola, na sua imensa gama de possibilidades,

complexidades e pedagogias. A escola é um local para a aprendizagem, repleta de sujeitos que usam linguagens próprias, em busca de comunicação, no qual a linguagem e a aprendizagem são processos sociais. Olho para a escola como uma educadora que busca compreender os sentidos construídos na/da/sobre escola no discurso de professores em formação.

Desse modo, o tema geral dessa pesquisa tem interesse nos sentidos de escola no âmbito da formação de professores da Educação do Campo, tendo seu lócus de centralidade teórica no campo dos Estudos da Performance na Educação (Pedagogia crítico-performativa) articulado aos estudos da Análise do Discurso de linha francesa. A pesquisa é realizada no contexto da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Paraná (Setor Litoral) e tem como pergunta principal:

Quais os sentidos de escola atribuídos por professores em formação no contexto de uma Licenciatura em Educação do Campo, a partir de rituais cotidianos na/da/sobre a escola desencadeados por meio de uma proposta crítico-performativa?

Para respondê-la, foi escolhida como mote de ação a metodologia de vivência com os rituais cotidianos (RYNGAERT, 2009), que implica a repetição/reprodução de ações cotidianas como forma de ressignificar o vivido a partir de lentes aumentadas sobre o dia-a-dia. Embora parta do campo da improvisação teatral, essa metodologia não se restringe ao treinamento de atores, podendo ser mobilizada como disparadora para outras criações discursivas e considerada como experiência de um campo performático.

Como será explicitado mais adiante, durante a pesquisa os professores em formação foram convidados a realizar produções audiovisuais tomando como ponto de partida os rituais cotidianos na/da/sobre escola e, ao fim do processo, a produzir narrativas escritas que pudessem abarcar atribuições de sentido sobre as experimentações performáticas realizadas (os rituais cotidianos), bem como sobre a relação com a escola no acesso crítico e reflexivo de suas histórias, trajetórias e perspectivas de futuro.

O objetivo geral dessa pesquisa é compreender os sentidos atribuídos à escola por professores em formação por meio de um processo de experimentações performáticas vivenciado na Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza.

Os objetivos específicos se desdobram em:

- a) aproximar os pressupostos dos Estudos da Performance na Educação e da Análise do Discurso de linha francesa, investigando encontros teórico-conceituais na triangulação Performance, Discurso e Educação.
- b) Analisar as formações imaginárias de escola, presentes nas produções audiovisuais dos professores em formação, realizadas a partir do trabalho com os rituais cotidianos e em suas narrativas escritas sobre o processo de pesquisa.

O texto está organizado em cinco seções que denomino de Experimentações Performáticas. Esta primeira experimentação teve como objetivo apresentar ao leitor o tema de pesquisa e sua articulação com a trajetória de sua autora.

A segunda experimentação tem como foco de discussão noções e conceitos que norteiam a Educação do Campo, desembocando em uma descrição das condições de produção da pesquisa e seu lugar físico: O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPR – Setor Litoral.

A terceira experimentação apresenta os Estudos da Performance na Educação e sua relação com o que denominei de *Corpo Performático e Escrita Performática*, acessando as relações com a metodologia dos rituais cotidianos e com as narrativas escritas produzidas pelos sujeitos participantes da pesquisa. Nesta seção também apresento alguns fundamentos da Análise de Discurso de linha francesa (AD Francesa), atendo-me, especialmente, às noções de memória discursiva e formação imaginária.

A quarta experimentação tem como proposta o olhar para as materialidades recorrentes dessa pesquisa no diálogo com a Pedagogia crítico-performativa com os estudos da Análise de Discurso de linha francesa. A partir da análise da produção áudio-visual *Taco de Beisebol* e de fragmentos das *narrativas escritas* dos professores em formação, exploro as relações entre Performance, Discurso e Educação.

A última experimentação, que denominei de *Uma conclusão um tanto performática*, se configura como uma bricolagem performático-discursiva a partir de diferentes textos verbais e imagéticos. Ao extrapolar o campo de produção de dados da pesquisa e convidar outros autores e discursos a se pronunciarem sobre os sentidos de escola, essa seção aponta, subjetivamente, algumas contribuições dessa tese no que tange ao fato de que os sentidos na/da/sobre a escola estão em permanente reconstrução, reconfiguração e ressignificação.

EXPERIMENTAÇÃO PERFORMÁTICA 2: EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CENA



Figura 5: Plantação de arroz, Cândido Portinari (1903-1962)⁵

⁵ Fonte: < <http://deniseludwig.blogspot.com.br/2013/05/arte-na-natureza-em-pinturas-de-campo-e.html?m=0> > Acesso em 03 de maio de 2016.

*Na cidade ou no campo
O saber nunca é demais
Divergências sempre tem
Nas questões educacionais*

*Um lugar para aprender
Um cantinho pra brincar
Os amigos sempre ao lado
Uma escola para amar*

*Ser do campo, ser humilde
Querer muito aprender
Compreender o seu lugar
Das coisas do seu viver*

*É no campo que ele vive
A Zona Rural é seu espaço
Sua escola querida
É sua escolha e seu abraço
(Juciara Brito)*

A cena educacional brasileira passou por transformações significativas nas duas últimas décadas. Uma dessas transformações é o protagonismo do Movimento de Educação do Campo, que articula as “exigências do direito à terra com as lutas pelo direito à educação” (MOLINA, 2011, p. 18). A partir de um projeto que não se restringe somente à escolarização, o próprio espaço escolar pode ser compreendido como o lugar onde os processos educativos estão diretamente relacionados aos processos sociais, culturais e políticos. Estes, por sua vez, integram-se ao ser humano e à sociedade, incluindo aí as comunidades regionais com suas especificidades e demandas.

Com o olhar voltado para os diversos sujeitos sociais do campo e com sua origem nos processos de luta dos movimentos sociais pela desapropriação de terras, a Educação do Campo inaugura um projeto de educação da classe

trabalhadora, buscando garantir, para seus sujeitos, o acesso ao conhecimento e o direito à educação.

Para que fosse possível um descolamento da concepção de educação rural, esta vinculada a uma noção de precariedade, assistencialismo e controle político sobre o homem da terra, tornou-se necessário dar voz aos sujeitos do campo. Enquanto o projeto de educação rural, alicerçado desde as primeiras décadas do século XX, em uma relação de poder que visava à formação dos “pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura” (MOLINA, M; FERNANDES, 2004, p. 62), o pensamento educacional para a Educação do Campo é criada pelos povos do campo, que adquiriram forças para quebrar paradigmas da educação rural, buscando os direitos e melhores condições pedagógicas e administrativas para suas escolas, sua gente e sua realidade local. A escola, para os povos do campo é, então, questão crucial e primordial, tanto na relação com o direito à educação como nas expectativas de formação de professores para essa realidade específica.

Do ponto de vista humano e social, a situação educacional no campo tem um histórico injusto e discriminatório, bem como as políticas públicas gerais de universalização do acesso à educação, que não têm dado conta da realidade específica dos povos do campo. Nesse contexto surge a Educação do Campo como mobilização de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas articuladas às lutas por reforma agrária partindo-se de uma compreensão de campo carente de terra e condições de trabalho, de escolas apropriadas para as pessoas que ali residem visando maior desenvolvimento de seu território (CALDART, 2008).

Assim, a Educação do Campo desponta primeiro, organizada pelos movimentos sociais do campo, e aos poucos, vai integrando em um movimento, contraditório e tenso, a agenda de alguns governos do poder público. Este debate, com os diferentes atores da sociedade, tem evidenciado que não se trata apenas de expandir no campo o modelo de escola predominante para garantir a educação básica de qualidade.

A Educação do Campo se apoia, desse modo, em outra lógica de organização escolar e do trabalho pedagógico. Tais transformações não

conseguem se sustentar em uma racionalidade administrativa e econômica apenas, e sim no acúmulo pedagógico, político, cultural que existe nesta nova dinâmica da sociedade instituída pelas lutas sociais dos trabalhadores do campo (CALDART, 2010).

Investigar os sentidos de escola no âmbito da formação de professores, por intermédio dos Estudos da Performance e da Análise do Discurso francesa em uma Licenciatura em Educação do Campo se configura, portanto, como uma pesquisa centrada em um interesse de compreensão dos discursos na/da/sobre a escola. Discursos resultantes de um trabalho orgânico, corporal, estético e, por sua vez, performático, especialmente no que se refere à produção de sentidos e à experiência estética como forma de resignificar a própria escola.

Investigar os sentidos de escola para educadores do campo em formação é uma escolha justificada por minha atuação enquanto professora da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, em que a prática pedagógica com os futuros educadores do campo tem se mostrado um espaço de trocas. Ouvir os discentes tem sido uma metodologia realizada desde o primeiro dia de aula, quando foi solicitado que falassem de suas histórias de vida. Nesse processo, chama a atenção a importância da escola na constituição desses sujeitos, seja pelas inúmeras dificuldades encontradas para que conseguissem, durante suas vidas, permanecer na escola, ou por buscarem no estudo formas de empoderamento e compreensão de si como sujeitos participantes de realidades específicas. Os sentidos de escola para esses educadores em formação passam, assim, pelo próprio projeto discursivo da Educação do Campo.

Alguns aspectos que norteiam esta investigação, baseados no verbete que integra o Dicionário de Educação do Campo (CALDART, 2012), auxiliam uma compreensão de limites e escolhas imprescindíveis a quem pretende realizar uma pesquisa em um lócus ainda em processo de constituição e ocupação de um lugar histórico e social.

O primeiro deles diz respeito ao acesso dos trabalhadores do campo a uma educação “feita por eles mesmos e não apenas com seu nome” (CALDART, 2012, p. 263). Esse processo é, por sua vez, constituído pela luta

social, de modo que os camponeses tenham a posse da sua educação, isto é, não são meros agentes receptores ou participantes de uma política ou causa. Eles são a própria causa, legitimando o que queria Paulo Freire ao defender a pedagogia do oprimido (FREIRE, 2014).

Outro aspecto a se considerar é o fato de que é preciso pensar as particularidades de cada grupo social que compõe a Educação do Campo, olhando para as especificidades pela via do direito e não dos impedimentos para que o processo de conhecimento se estabeleça como prioridade. É aí que, no coletivo, a consciência de pressão por políticas públicas mais amplas e direcionadas às necessidades de cada realidade se tornam pautas de embate que implicam rediscutir a própria política educacional brasileira, que ainda se prende a uma perspectiva macro-globalizante que não consegue atender as demandas do campo.

É, também, direcionar o olhar para a relação de origem da Educação do Campo com os movimentos sociais justificada pela luta por educação combinada com a “luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território”. (CALDART, 2012, p.263). Há um distanciamento, então, com qualquer concepção de uma educação apenas escolar ou mesmo de uma educação com fim em si mesma.

A Educação do Campo defende, ainda, uma imbricação entre as especificidades, acima citadas, e as contradições sociais amplas que produzem as particularidades dos seus sujeitos. Não é possível desvincular, portanto, os processos de educação dos modos de vida ou de lógicas de produção da vida no campo. É pelo enfrentamento dessas contradições que os sujeitos reconfiguram sua própria noção do que é ser e viver no mundo e conseqüentemente, de lutar por seus direitos. Trata-se de uma guerra contra a pedagogia que oculta as identidades, um grito contra os aparelhos ideológicos de despojo e marginalização, que insistem em diminuir saberes cotidianos e práticas consideradas menores ou redutíveis.

Quando a cotidianidade do viver é subvertida se subvertem identidades, memórias, culturas, saberes porque se subvertem as ações, experiências coletivas e as relações sociais que as informam e dão significado. Um padrão de poder/saber/destruição das bases do viver tão específico e tão

persistente em todas as empreitadas colonizadoras e incorporado da pedagogia capitalista. (ARROYO, 2014, p. 75)

Nessa perspectiva, essa pesquisa busca trabalhar com a diversidade dos seus sujeitos, considerando toda a sua riqueza social e humana, sob a ótica da busca da superação das relações sociais capitalistas, tanto no campo quanto na cidade. Reafirmar constantemente esse viés caracteriza-se, portanto, como um percurso de tensão, que não se esgota na construção de uma escola ou na transmissão de um saber. É no diálogo, constitutivamente tenso e confrontante, que as bases dos processos em educação se configuram, tendo na coletividade e no grupo social sua matriz de força.

As primeiras questões postas pela Educação do Campo foram de ordem prática, como são até hoje, não se resolvendo apenas na dimensão teórica (CALDART, 2012). No entanto, a teoria a integra justamente porque em seu escopo de interesses estão práticas e lutas contrahegemônicas, que lhe conferem o *status* de uma “concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo” (idem, p.264). É na portabilidade de um futuro que esta concepção se alicerça teoricamente; entre as práticas e os livros, entre as estantes e a terra.

A forma escolhida para olhar o discurso dos professores em formação na/da/sobre a escola encontra nos Estudos da Performance na Educação um lugar privilegiado de embasamento teórico-prático, o que dialoga, também, com os pressupostos da Educação do Campo. É pela teoria que o olhar para a prática se estabelece e vice-versa, garantindo aí, que os sujeitos tenham consciência dos seus direitos e do amparo às suas lutas. A partir do trabalho com os rituais cotidianos sobre a escola, será explicitado na seção Percurso Metodológico, os professores em formação terão espaço para a produção de sentidos, dando ao corpo *status* de corpo discursivo, e às suas narrativas escritas sobre o processo, o caráter de uma escrita performática, que implica a compreensão do escrever como ação e reflexão do sujeito sobre sua realidade.

Para McCowan (2014), o direito à educação não pode estar desvinculado de outros direitos humanos, porque ele é um processo educativo

para o qual não importam apenas ingressos ou resultados. Por isso, o direito à educação não pode prescrever resultados universais para o que se quer como aprendizagem. É necessário que os sujeitos tenham garantido o seu direito de participar de processos significativos em educação, incluídos aí todos os níveis de educação e em diferentes etapas ao longo da vida. A relação com o direito também justifica a metodologia da pesquisa, já que um dos pressupostos significativos do estudo é dar voz aos professores em formação para que se expressem, a partir de diferentes materialidades, sobre sua relação com a escola.

É em uma compreensão de educação que abarque os direitos dos sujeitos e uma sincera relação entre teoria e prática que a Educação do Campo se fundamenta, importando aí, mais uma totalidade dos processos do que a pedagogia em si. Os sujeitos, ao exercitarem seu direito de pensar a pedagogia desde uma realidade específica não visam só a si mesmos e, sim, uma apropriação e produção do conhecimento que dialoga diretamente com a escola como objeto central das lutas e reflexões pedagógicas. É na possibilidade de articulação entre Performance e Discurso, portanto, que essa pesquisa se debruça, ao buscar compreender o discurso dos professores por meio de experiências estéticas (corpóreo-visuais e escritas), a partir das quais eles possam (re)construir sentidos de escola.

A Educação do Campo se apresenta, nesse aspecto, como mediação fundamental no processo de formação dos trabalhadores e “como prática dos movimentos sociais camponeses” (CALDART, 2012, p.264). É na busca por uma luta pelo acesso à educação atrelada à luta contra a tutela política e pedagógica do Estado que está a centralidade dos pressupostos teórico práticos dessa perspectiva educativa.

Em todo esse processo, o educador tem um papel fundamental, principalmente no que se refere às formulações pedagógicas e à própria busca de transformação dos sentidos de escola. A Educação do Campo defende uma formação específica para o campo, buscando a valorização do trabalho docente e seu constante aperfeiçoamento para que os discentes egressos de uma licenciatura possam atuar em sua área nas suas diferentes comunidades e regiões. É aí, também, que a justificativa do tema encontra um alicerce bem

fundamentado, ao propor a investigação em uma realidade específica (Educação do Campo), articulando campos de estudos ainda não explorados conjuntamente para a produção de sentidos sobre a escola (Estudos da Performance e a Análise do Discurso francesa).

2.1. A Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (UFPR Litoral)

*Laranja na mesa.
Bendita a árvore
que te pariu.
(Clarice Lispector)*

O curso de Licenciatura em Educação do Campo – ênfase em Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Paraná (doravante LECAMPO), responde, segundo o Projeto Político do Curso (doravante PPC), às previsões do edital de chamada pública nº 2, de 31 de agosto de 2012 MEC/SECADI (Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), no qual concorreu com outras propostas de diferentes Instituições de Ensino Superior brasileiras.

O curso foi aprovado para implantação entre 2014 e 2015, com oferta inicial de cento e vinte vagas, sendo que as duas primeiras turmas começaram seus trabalhos no primeiro semestre de 2015. A primeira com oferta de sessenta vagas destinadas aos povos do campo integrantes de movimentos sociais, com funcionamento do Tempo Universidade no Assentamento do Contestado (Sede da Escola Latino Americana de Agroecologia), em Lapa/PR (ver localização, ao sul da Região Metropolitana de Curitiba, no mapa abaixo – Figura 5), e a segunda ofertando sessenta vagas destinadas aos povos do campo da região do Vale do Ribeira, com aulas do Tempo Universidade no Polo da UAB (Universidade Aberta do Brasil) no município de Cerro Azul/PR (ver localização, ao norte da Região Metropolitana de Curitiba, no mapa abaixo – Figura 5)

A segunda oferta do curso aconteceu no segundo semestre de 2015, abrangendo mais duas turmas em um total de cento e vinte vagas disponíveis.

Uma no município de Adrianópolis - Comunidade Quilombola João Surá, localizado no Vale do Ribeira e com um público em sua maioria constituído por discentes advindos de comunidades quilombola (ver localização, ao norte da Região Metropolitana de Curitiba, no mapa abaixo – Figura 5)

A outra turma foi instalada, em primeira instância, na sede do Setor Litoral, e abarca estudantes de diferentes municípios e comunidades do litoral do Paraná como Morretes, Antonina, Paranaguá e Guaraqueçaba (ver, na página seguinte, o mapa do litoral do Paraná – Figura 6).



Figura 6: Mapa da Região Metropolitana de Curitiba.⁶

⁶ Fonte: <<http://www.curitibacvb.com.br/page/curta-curitiba-regiao-e-litoral>> Acesso em: 30 de maio de 2016.



Figura 7: Mapa da Região Litoral do Paraná.⁷

Há que se considerar que o curso está alocado no Setor Litoral da UFPR, instituição que se encontra, geograficamente, entre municípios do litoral Paranaense (Guaraqueçaba, Antonina, Morretes, Matinhos, Paranaguá, e Pontal). Essa região é historicamente marcada por ciclos de exploração e abandono que resultam, ainda hoje, em um processo de invisibilidade da população de ilhéus, povos da floresta, ribeirinhas, caiçaras, pescadores, quilombolas, assentados, acampados e agricultores familiares. Entre as dificuldades encontradas por esses povos, destacam-se o difícil acesso a

⁷ Fonte: <<http://viplinks.com.br/construtorcivil/u/app/models/img/mapa-litoralpr.png>> Acesso em: 30 de maio de 2016.

políticas e projetos de saúde, transporte e educação, principalmente vinculadas ao fator localização que impede avanços de ordem prática. Além do litoral do Paraná, o Setor tem uma imersão significativa na região do Vale do Ribeira no estado do Paraná, que engloba os municípios de Adrianópolis, Bocaiúva do Sul, Cerro Azul, Doutor Ulysses, Itaperuçu, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná. Nestes municípios, a maioria dos seus habitantes é considerada população do campo. Essa região compreende a maior faixa contínua da Mata Atlântica do Brasil, possui dezenas de ilhas nas quais os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) são baixíssimos. Um importante dado é o fato de os municípios do Vale do Ribeira ocuparem os últimos lugares do Estado do Paraná no IDH (PPC, 2012)

O Projeto Político Pedagógico (doravante PPP) do Setor Litoral foi construído com base na realidade das comunidades do Vale do Ribeira e Litoral Paranaense, buscando, como meta educacional, a autonomia e o comprometimento social dos sujeitos. É nesse contexto que o PPC da LECAMPO foi, também, construído, na expectativa de possibilitar a valorização e a troca entre saberes acadêmicos e experiências práticas de educadores advindas de suas diferentes realidades e a partir de suas especificidades de demanda e atuação.

A base do PPC tem nos pressupostos da agroecologia a sua fundamentação, reverenciando e reafirmando a necessidade de conscientização a respeito de um desenvolvimento sustentável para o campo em seus âmbitos locais e regionais. As propostas de intervenção são, portanto, de caráter político-pedagógico, pensando a educação do campo em sua perspectiva ampla e atualizada com a literatura vigente para a área, que pressupõe vínculos com a urgência da reforma agrária e com a agricultura familiar, especialmente no que se refere ao papel do educador nesse processo. Inclui, ainda, propostas metodológicas que têm na triangulação entre pesquisa, ação e reflexão o seu viés norteador para o trabalho pedagógico, sua execução e avaliação.

O Setor Litoral, implantando na UFPR em 2005, na cidade de Matinhos/PR, tem, desde sua criação, objetivos bem direcionados à proposição de rupturas com perspectivas tradicionais de ensino, buscando, entre outras,

práticas, a horizontalização, a interação e a inter e multidisciplinarização de saberes. Seu PPP se apresenta como radical em relação ao compromisso social da universidade, priorizando práticas de flexibilidade e atualidade como formas de pensar, educar, interagir e formar sujeitos. O Setor Litoral afirma-se como uma universidade que “alicerça seus compromissos com as regiões do Estado do Paraná, localizadas no litoral e região do Vale do Ribeira, que se mostram ávidas por oportunidades de um desenvolvimento sócio-econômico e cultural”. (PPP, 2008, p. 2).

Os princípios que norteiam as práticas em educação da UFPR Litoral compreendem: “a) os interesses coletivos em sua relação com o comprometimento da Universidade; b) a educação como totalidade; c) crítica, investigação, pró-atividade e ética como pautas de uma formação discente crítica que almeje a transformação da sociedade” (PPP, 2008, p 9).

Um dos aspectos que merecem atenção é o fato de a metodologia da LECAMPO ter sua base na Pedagogia da Alternância, como solicitam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Art. 7º:

o ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDBEN poderá ser estruturado independentemente do ano civil. As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem (BRASIL, 2002).

A Pedagogia da Alternância pretende assegurar a organização dos tempos e espaços de educação de modo que se privilegie a realidade do campo, utilizando-se de estratégias específicas que atendam às necessidades da formação por meio da garantia de flexibilização da construção do calendário escolar em diálogo com a vida dos discentes e seu trabalho no campo. Prevista no PPC da LECAMPO, a Pedagogia da Alternância conjuga períodos alternativos de formação na Universidade com períodos de vivência junto à família, escola e/ou agricultura familiar, a partir de instrumentos pedagógicos específicos (PPC, 2012).

O Tempo Universidade corresponde, assim, ao período de permanência dos discentes na Universidade, em contato direto com o saber em sua forma mais sistematizada, e a partir da mediação e orientação dos docentes. É um período destinado ao desenvolvimento de atividades comuns a todos os acadêmicos, independentemente de qual sejam os quadros teórico-metodológicos utilizados.

Já no Tempo Comunidade o acadêmico é motivado a intervir em sua comunidade local a partir do compartilhamento de experiências e conhecimentos vinculados à sua atividade profissional e/ou familiar. É neste período que o estudante desenvolve pesquisas, projetos e atividades de grupo, por meio das orientações e acompanhamento dos docentes, visando uma aproximação entre as atividades desenvolvidas nas comunidades e as atividades curriculares do Tempo Universidade. Cabe, também, aos docentes, resignificar a construção de seus planejamentos, levando em conta o aprofundamento do conhecimento junto às comunidades dos discentes, em uma relação que não privilegia qualquer um dos tempos como maior ou melhor e, sim, busca uma equivalência de saberes que possa ser construída por um projeto pedagógico diferenciado e específico para a Educação do Campo.

Uma característica peculiar da LECAMPO do Setor Litoral da UFPR consiste, ainda, em seu modo itinerante. Para possibilitar o acesso dos discentes a uma educação pública, gratuita e de qualidade, a estrutura universitária, aqui personificada especialmente no deslocamento de professores e em parcerias com municípios, movimentos sociais e outras instituições, o Tempo Universidade acontece junto às comunidades alcançadas, ou seja, a Universidade é alocada em lugares (físicos) emprestados, conseguidos a partir de lutas e acordos entre os professores do curso e os líderes das próprias comunidades e movimentos. Neste processo estão em jogo tanto os interesses das comunidades em ter a LECAMPO como espaço de formação em seus contextos, como da própria missão da universidade em uma visão expandida e ampla de educação para todos.

Vale destacar que o curso LECAMPO da UFPR Litoral é um dos poucos no país que funciona de forma itinerante, o que, inclusive, não estava previsto nem mesmo no projeto inicial do curso submetido ao edital de chamada pública

nº 2, de 31 de agosto de 2012 MEC/SECADI. Foi a partir da compreensão coletiva de uma demanda por aproximação da universidade aos povos do campo que o curso foi se constituindo na alternância e na itinerância. Atualmente as aulas acontecem, em três turmas (Adrianópolis, Cerro Azul e Litoral), em finais de semana alternados nos quais os discentes ficam imersos em atividades pedagógicas comuns e orientadas pelos docentes. Em Adrianópolis as aulas são realizadas nas instalações físicas de uma escola estadual na comunidade João Surá; em Cerro Azul, no prédio onde funciona a Universidade Aberta do Brasil; no Litoral, cada final de semana as aulas acontecem em um município (escolas, pavilhões e outros espaços, incluindo também as instalações do Setor Litoral em Matinhos). A turma que funciona no Assentamento Contestado fica instalada, em seu Tempo Universidade, durante sessenta dias de cada semestre, na Escola Latino Americana de Agroecologia, em Lapa/PR.

Segundo o PPC da LECAMPO, os educadores egressos devem estar habilitados, ao fim do curso, para atuar na área de conhecimento Ciências da Natureza, a fim de atender a demanda das escolas do campo em suas comunidades e regiões. “Um dos papéis creditado à docência é possibilitar aos futuros educadores, o exercício do processo de ação-reflexão-ação na prática, fortalecendo a sua formação numa perspectiva emancipatória” (PPC, 2012, p.23). Um dos papéis dos docentes do curso, nessa perspectiva, é, como apontado no PPC, trabalhar com os projetos de vida do educando, o que deve possibilitar a reconstrução da identidade pessoal em um viés que olhe para a construção do sujeito na sua relação com o seu caráter histórico-social e alicerçado na reflexão como estopim para a crítica e a ação.

A organização curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza está, como explicitado no PPC do curso, articulado ao projeto do Setor Litoral. Os Espaços Curriculares de Aprendizagem se compõem de três eixos básicos: os Projetos de Aprendizagens (PA), As Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e os Fundamentos Teóricos Práticos (FTP). Cada espaço curricular está inserido em uma fase do currículo que seriam: 1) Conhecer e compreender; 2)

Compreender e Propor e 3) Propor e Agir, conforme quadro sistemático constante do PPC:



Figura 8: Quadro curricular sistemático da LECAMPO⁸

A presente pesquisa foi desenvolvida nos primeiros três semestres do curso, no âmbito das disciplinas:

- Educação, Ciências e a questão agrária no Brasil (SLEC002 – 2015/I – 160 horas)
- Interações Culturais e Humanísticas (SL36 – 2015/I – 80 horas)
- Projetos de Aprendizagem (SL45 – 2015/II – 80 horas)
- Estágio Supervisionado I (SLEC004 – 2015/II – 80 horas)
- Estágio Supervisionado II (SLEC006 – 2016/I – 80 horas)
- A Pesquisa como princípio educativo e a Prática de Ensino (SLEC005 – 2016/I – 160 horas)

⁸ Fonte: PPC, 2012, p. 51.

Antes de iniciar a seção que trata do percurso metodológico da pesquisa e com o intuito de situar o leitor quanto à alocação destas disciplinas, segue a matriz curricular do curso:



MATRIZ CURRICULAR

1ª FASE - CONHECER E COMPREENDER			
		Temática	CH
1º ANO - Núcleo Comum	Semestre I	Reconhecimento da realidade	80
		Educação, Ciências e a questão Agrária no Brasil	160
		Interações Culturais e Humanísticas	80
		Projetos de Aprendizagem	80
		A Educação do Campo e as Ciências da Natureza	160
	Semestre II	Estágio Supervisionado I	80
		Interações Culturais e Humanísticas	80
		Projetos de Aprendizagem	80
Carga horária total:		800 h	

Figura 9: Matriz Curricular – LECAMPO - 1º Ano⁹

⁹ Fonte: PPC, 2012, p. 46.



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
Setor Litoral



2ª FASE –COMPREENDER E PROPOR			
		Temática	CH
2º ANO	Semestre I	A pesquisa como princípio educativo e a Prática de ensino	160
		Estágio Supervisionado II	80
		Interações Culturais e Humanísticas	80
		Projetos de Aprendizagem	80
	Semestre II	As ciências e a prática de ensino I	160
		Estágio Supervisionado III	80
		Interações Culturais e Humanísticas	80
		Projetos de Aprendizagem	80
Carga horária total:			800 h

Figura 10: Matriz Curricular – LECAMPO - 2º Ano¹⁰

¹⁰ Fonte: PPC, 2012, p.47



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
Setor Litoral



3ª FASE –PROPOR E AGIR - CIÊNCIAS DA NATUREZA			
		Temática	CH
3º ANO	Semestre I	As ciências e a prática de ensino II	160
		Estágio Supervisionados IV	80
		Interações Culturais e Humanísticas V	80
		Projetos de Aprendizagem V	80
	Semestre II	As ciências suas tecnologias no campo I e a prática de ensino	160
		Estágio Supervisionado V	80
		Interações Culturais e Humanísticas	80
		Projetos de Aprendizagem	80
Carga horária total:			800 h

Figura 11: Matriz Curricular – LECAMPO - 3º Ano¹¹

¹¹ Fonte: PPC, 2012, p. 48



3ª FASE – PROPOR E AGIR - CIÊNCIAS DA NATUREZA				
		Temática	CH	
4º ANO	Semestre I	As ciências suas tecnologias no campo II e a prática de ensino	240	
		Interações Culturais e Humanísticas	80	
		Trabalho de Conclusão de Curso	80	
	Semestre II	Processos da diversidade e inclusão e a Prática de Ensino	180	
		Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	60	
		Interações Culturais e Humanísticas	80	
		Trabalho de Conclusão de Curso	80	
	Carga horária total:			800

Figura 12: Matriz Curricular – LECAMPO - 4º Ano¹²

¹² Fonte: PPC, 2012, p. 49

2.2. Percurso metodológico

Essa pesquisa é de cunho qualitativo e considera, pela ótica dos estudos da performance, o discurso (corpóreo-visual e escrito-verbal) como materialidade concreta repleta de sentidos. É o olhar para a (re)construção de sentidos de escola no contexto da formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Naturais que está em jogo em todo o percurso de investigação.

A pesquisa foi realizada junto à turma que funciona no município de Cerro Azul/PR. A seguir, alguns motivos que me levaram a tal escolha:

a) o primeiro motivo por se tratar da primeira turma do curso, com vagas ofertadas em seu primeiro vestibular o que a caracteriza como a turma mais experimental, na qual, tanto estudantes quanto educadores se colocam no papel de desbravadores de um campo em construção;

b) o segundo por compreendê-la com a turma mais heterogênea no momento do início da pesquisa, ou seja, os acadêmicos discentes são advindos de diferentes realidades camponesas, distintas faixas etárias e diversos motivos e expectativas que os fizeram chegar até a licenciatura;

c) o terceiro vinculado à minha afinidade, advinda da minha experiência enquanto professora de educação básica, com profissionais da escola em uma dimensão ampla e resignificada. Essa turma é caracterizada por estudantes que, em sua maioria, trabalha no contexto escolar, seja como pedagogos e professores ou exercendo funções que não estejam ligadas diretamente à sala de aula (cozinheiras e auxiliares de serviços gerais, por exemplo);

d) o quarto motivo é relacionado ao fato de que esta, no momento inicial da pesquisa, era a única turma que tinha suas aulas acontecendo aos sábados e domingos, com intervalos de duas ou três semanas, ou seja, o acompanhamento dos discentes ao longo do semestre poderia ser de caráter bastante próximo. Mesmo que eles contassem com intervalos para o Tempo Comunidade, existia, de certa forma, uma garantia de que a cada duas ou três semanas docentes e discentes se reuniam presencialmente, o que dialogava com o projeto da tese que pretendia se constituir enquanto um processo de (re)construção de sentidos viabilizado pela familiarização dos discentes, a cada

encontro, com as práticas corporais e, conseqüentemente, com as experimentações performáticas propostas na pesquisa.

Para dar conta da produção de materialidades/dados importa destacar a abrangência de dimensões que pode ser abarcada pela performance. O estudo produziu, junto aos estudantes e a partir de um processo de aproximação com práticas de jogo e vivências corporais, textos imagéticos em dinamicidade (produções audiovisuais) e textos verbais estáticos (narrativas escritas), confeccionados pelos discentes a partir de uma carta-convite por meio da qual eu os instigava a refletir sobre as vivências com práticas corporais e experimentações performáticas realizadas. A análise toma como teorias de base os Estudos da Performance na Educação (Pedagogia crítico-performativa) e a Análise do Discurso de linha francesa (AD).

O estudo começou a ser realizado no primeiro semestre de 2015 junto aos estudantes da licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná, e estendeu-se até o primeiro semestre de 2016, no âmbito das disciplinas mencionadas na seção anterior.

Nestes três primeiros semestres da licenciatura e concomitantemente de caminhada da pesquisa, fiquei responsável, juntamente com mais dois educadores, pela turma que tem aulas no município de Cerro Azul/PR sempre aos fins de semana, totalizando uma carga horária de 24 horas por encontro (sextas, sábados e domingos). Cabe salientar que nesta turma, trabalhamos com as disciplinas integradas em forma de projetos, não havendo espaços de aulas específicos para cada disciplina.

Os estudantes estavam divididos em cinco equipes de trabalho, chamados de coletivos de trabalho (CTs). Cada coletivo escolheu uma temática norteadora para seu projeto de pesquisa, relacionada à realidade dos estudantes, do município e ou das escolas nas quais atuam. Os cinco projetos de pesquisa¹³ dos estudantes foram disparadores dos temários das aulas, para que levantássemos temas/conteúdos além das ementas das disciplinas de cada semestre. No que se refere, ainda, à organização dos encontros, cada CT ficava responsável, a cada novo final de semana de aula, pela organização

¹³ Os temas dos cinco projetos de pesquisa trabalhados nos semestres foram: 1. Preservação do Rio Três Barras; 2. Meliponário; 3. Horta Orgânica; 4. Compostagem; 5. Resgate da Cultura Local

pedagógica, bem como pelo espaço da aula: abertura dos encontros, a organização dos cafés e intervalos, e o encerramento.

Assim sendo, com o intuito de realizar essa pesquisa, uma de minhas propostas enquanto educadora da turma foi propor aos estudantes, a cada final de semana, alguma atividade com o intuito de familiarizá-los, aos poucos, com o que hoje chamo de práticas corporais. No início do processo era muito difícil conseguir que os estudantes-professores em formação se propusessem a sair das cadeiras e carteiras para qualquer prática que implicasse o movimento de seus corpos. Embora os discentes aparentassem disposição para sair da sala de aula e explorar o espaço externo, simples atividades, como alongamentos ou aquecimentos, pareciam fazer surgir certo desconforto e desconfiança com relação à própria construção do conhecimento.

Aos poucos eles foram percebendo que as práticas corporais propostas possuíam um caráter sério e comprometido com a formação e que, se render às vivências, se constituía, também uma forma de autodescoberta e autoconhecimento. A seguir faço um breve relato de algumas das atividades experienciadas, sem o intuito de aprofundar sua descrição e análise, mas em um acordo com o leitor de que, mesmo que elas não sejam o foco de análise nesta pesquisa, é a partir delas que foi possível desenvolver uma proximidade com o campo do debate estético-performativo e chegar ao *corpus* (produções audiovisuais e narrativas escritas).

2.2.1. Descrição das práticas corporais

As práticas corporais foram realizadas ao longo do processo e dentro do planejamento das aulas. Para cada encontro com o grupo, um espaço era reservado ao trabalho com atividades de caráter lúdico e jogos populares. Estas práticas não são apresentadas de modo sequencial e cronológico. A descrição que segue tem, muito mais, o intuito de familiarizar o leitor com as atividades realizadas, do que de descrever um processo metodológico com começo, meio e fim. Ressalto, ainda, que as práticas corporais continuam sendo realizadas nos encontros com o grupo, para além da pesquisa, sendo

que, nesse momento, seria impossível pensar em um recorte temporal-espacial para delimitá-las ou fechá-las.

Tais práticas foram realizadas ao longo dos encontros-aulas com intuito principal de se tornarem um disparador para a experimentação performática dos Rituais Cotidianos Escolares. E assim, a cada nova prática, nova experiência, outros horizontes se apresentam e me instigam a continuar com este projeto como prática que ultrapassa os limites dessa tese.

2.2.1.1. Caminhada no espaço

Este foi um jogo realizado em um dos primeiros momentos com a turma. Caminhada no Espaço, proposto por Spolin (2006), encenadora e pesquisadora, em Jogos Teatrais – O Fichário de Viola Spolin. A autora, ao sugerir que o jogo possa ser realizado em qualquer contexto, propõe que os sujeitos caminhem no espaço, investigando-o fisicamente, como se fosse uma substância desconhecida. Enquanto caminham, o mediador do jogo (professor/diretor do processo) deve dar algumas instruções ao grupo de participantes como por exemplo:

“Caminhe por aí e sinta o espaço à sua volta![...]Sinta o espaço com suas costas! Com o pescoço![...]Sinta a forma de seu corpo quando se move pelo espaço!” (SPOLIN, 2006, A 6).

Como áreas de experiência, Spolin afirma que a Caminhada no Espaço é um jogo sensorial que implica em movimento físico e expressão, na forma de um aquecimento silencioso que propicia o acesso ao caráter lúdico da vivência. A autora, ao falar sobre a importância dos jogos teatrais na educação, ressalta que eles podem ser utilizados em qualquer faixa etária e contexto, ampliando, assim, as suas possibilidades de aplicação em diferentes campos de formação. Na experiência com os discentes da LECAMPO foi possível perceber que a pouca familiarização com atividades práticas de caráter lúdico gerava certa timidez. Em meio à caminhada proposta, minhas indicações enquanto mediadora tentavam ser claras no sentido de deixá-los à vontade e relaxados (realidade bastante diferente da tensão corporal da sala de aula).

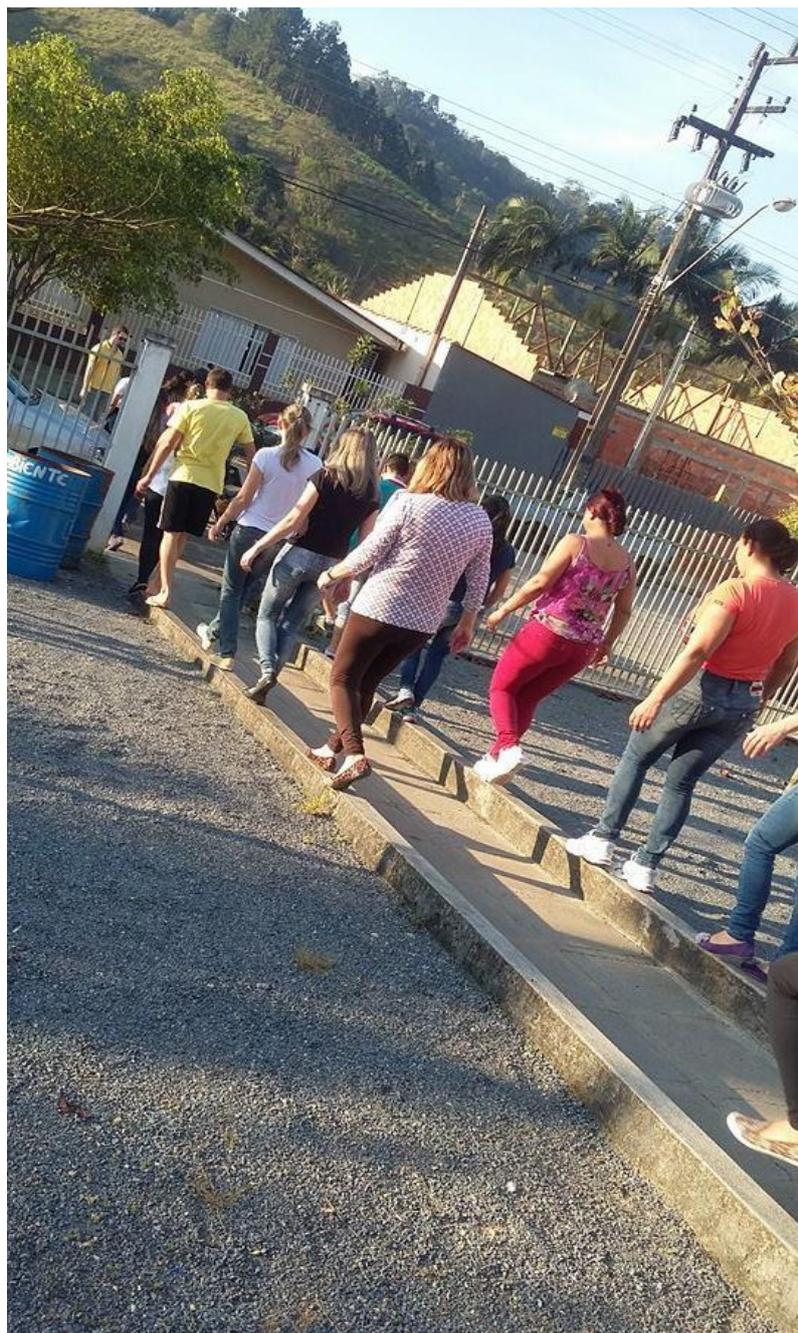


Figura 13: Caminhada no espaço¹⁴

¹⁴ Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

2.2.1.2. Muito prazer

Em outro final de semana, propus que, no espaço externo da sala de aula, cantássemos e dançássemos a seguinte canção:

Música: Muito prazer

Letra: Maria Angélica Antunes Machado

Música: Leandro Marcucci

Muito prazer

Como está você

Braço direito, Braço esquerdo

Senta, levanta

Saindo do lugar

Lê, lê, lê, lê, lê, lê

Lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá

Muito prazer

Como está você

Perna direita, Perna esquerda

Senta, levanta

Saindo do lugar

Lê, lê, lê, lê, lê, lê

Lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá

Muito prazer

Como está você

Ombro direito, Ombro esquerdo

Senta, levanta

Saindo do lugar

Lê, lê, lê, lê, lê, lê

Lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá

Muito prazer

Como está você

Bumbum pra direita, Bumbum pra esquerda

Senta, levanta

Saindo do lugar

Lê, lê, lê, lê, lê, lê

Lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá

A canção tem indicações claras sobre o que deve ser feito em cada momento. Cumprimentar uns aos outros, perguntar como o outro está, mexer os braços, pernas, ombros ou bumbum para a direita e para a esquerda, abaixar-se (senta), levantar-se (levanta) e sair do lugar, sempre nesta sequência programática.

O fato de os estudantes já terem realizado no encontro anterior uma atividade lúdica, deu a esta experiência um tom mais suavizado, ou seja, foi possível ver que os discentes conseguiram se divertir enquanto se movimentavam e interagiam. Ao cantar e dançar, o lúdico novamente foi acessado, mesmo que, provavelmente, a turma possa ter ficado intrigada com a experiência ao tentar aliá-la diretamente ao campo da formação docente. Embora, como pesquisadora, eu tenha realizado o trabalho com a consciência de que estávamos em um processo interessante e repleto de acessos ao conhecimento (especialmente corporal e estético), tive o cuidado de fazer remissões, após o jogo, ao fato de estarmos experimentando vivências que fazem parte de um projeto maior, com o objetivo de prepará-los para que pudessem, em momento oportuno, expressarem-se performaticamente.



Figura 14: Muito prazer¹⁵

2.2.1.3. Dança das cadeiras

Neste encontro convidei o grupo de estudantes a participar de uma dança das cadeiras. O jogo popular consiste em dançar entre cadeiras e, na pausa da música, sentar nas cadeiras que, obrigatoriamente estão dispostas em menor número do que o de participantes. É um jogo de infância, certamente realizado pelos discentes ao longo de suas trajetórias. Um jogo que, aparentemente, se configura enquanto brincadeira simples e corriqueira, mas quando realizado em um contexto de formação de professores pode revelar inquietantes relações com o corpo, com o que pode ou não pode ser feito em um ambiente educacional, com o que é ou não bem visto e quisto pela comunidade escolar e até mesmo mobilizar reflexões sobre a exposição de um corpo que estava tranquilo e satisfeito sentado em uma cadeira e coberto por uma carteira na sala de aula convencional.

Neste final de semana, a sensação era a de que os discentes já haviam associado as propostas da “professora Michelle” ao campo das atividades

¹⁵ Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

práticas de caráter lúdico. Já não havia muita curiosidade ou espera por alguma novidade já que, ao serem convidados a sair da sala de aula, os estudantes já esperavam que teriam contato com algum jogo ou prática que implicasse movimento e ludicidade.



Figura 15: Dança das cadeiras¹⁶

2.2.1.4. Batata quente, quente, queimou!

Em mais um dos finais de semana de aulas com o grupo, propus que os discentes realizassem o jogo popular e de domínio público “Batata quente, quente, queimou...”

Os jogadores deveriam formar um círculo com um deles sentado no centro da roda e de olhos vendados. No círculo, cada participante deveria passar um objeto (bola-batata) para o colega da direita. Enquanto o objeto

¹⁶ Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

circulasse todos deveriam cantar: “Batata quente, quente, quente, quente...” O jogador que está vendado, ao centro do círculo, a qualquer momento poderia gritar Queimou! Neste momento, quem está com a bola-batata na mão vai para o centro da roda e o jogo continua. Algumas variações poderiam ser feitas ao longo do jogo como meia-volta, para que a bola-batata mudasse de direção ou com uma mão, para que os jogadores utilizassem apenas uma das mãos para passar a bola.

A realização desse jogo, assim como a dança das cadeiras, foi bem aceita pelo grupo de estudantes e teve um caráter de recordação, já que os discentes acabavam relembrando suas histórias da infância, quando tiveram a oportunidade de participar de jogos parecidos, seja nas escolas ou em outros contextos. Embora pairasse sobre o grupo, ainda, certa desconfiança sobre o resultado e a validade das práticas vivenciadas como pesquisa científica, os participantes da turma demonstravam mais interesse na entrega de seus corpos aos jogos propostos e começavam a vivenciá-los se importando menos com a avaliação da pesquisadora e dos outros integrantes do processo.



Figura 16: Batata quente, quente, queimou¹⁷

2.2.1.5. Jana Cabana

Neste jogo, também de autoria desconhecida, duas pessoas formam uma cabana com os braços e as mãos. Uma terceira pessoa ocupa o espaço formado (cabana). Um participante do jogo (ou mediador) grita para os demais: - Cabana! Neste momento, todas as pessoas que estão com as personagens Cabana trocam de posição. Um outro participante do jogo (ou mediador) grita: - Pessoa! Neste momento somente os que estão representando pessoas nas cabanas trocam de posição e as cabanas permanecem no mesmo lugar. Quando o mediador (ou participante do jogo) grita: -Tempestade, todos os participantes do jogo trocam de lugar, tanto as pessoas quanto as cabanas e o desafio é a reorganização dos corpos em novas cabanas e novas pessoas,

¹⁷ Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

sendo que aqueles que não conseguem se organizar na nova formatação saem do jogo.

Essa brincadeira tem um potencial de movimentação e interação dos sujeitos (estudantes) bastante amplo. É necessário que os corpos estejam disponíveis ao jogo, porque, especialmente, no momento da tempestade, o caos se instaura e solicita agilidade na negociação dos sujeitos com seus pares. Em geral, os estudantes gostam de realizar essa brincadeira e pedem para que seja repetida ao longo dos encontros.



Figura 17: Jana Cabana¹⁸

2.2.1.6. Ritmo e Visualidade (Mão, mão, pé, pé)

De autoria desconhecida, a proposta deste jogo implica em mostrar as partes do corpo de acordo com o que está sendo dito em voz alta pelo mediador. O jogo tem um foco no ritmo, ou seja, o mediador pode acelerar a velocidade com a qual vai trocando as partes do corpo, e na visualidade, já que todos estão atentos às “ordens” do mediador e este, em algum momento, pode

¹⁸ Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

falar mão e mostrar o pé. O jogo pode ser realizado com os jogadores dispostos em fila ou círculo, em pé, ou sentados em cadeiras. A sequência vocal mais simples é mais ou menos a seguinte (sendo que o mediador pode mudá-la ou incluir outras partes do corpo ou ações físicas):

Mão, Mão

Pé, Pé

Cabeça, Cabeça

Ombro, Ombro

Braço, Braço

Perna, Perna,

Joelho, Joelho

Mão, Pé

Pé, Mão

Cabeça, Ombro

Ombro, Cabeça

Braço, Perna

Joelho, Joelho

Perna, Braço

Esse jogo possui um grau de dificuldade bastante alto por trabalhar com o número mínimo de dois focos: o ritmo (ordem vocal) e a visualidade (imagem corporal). A velocidade do jogo, que pode ir da mais lenta a mais ágil em poucos minutos, dependendo da supervisão do mediador. No caso da vivência com a turma da LECAMPO, entramos em um acordo de que quem não conseguisse acompanhar a sequência ia saindo do jogo. O sentido do acesso ao caráter lúdico da atividade proposta se deu de forma um pouco diferente porque os discentes comentavam que este jogo estava trabalhando a concentração, o que para eles, significava, de certa forma, um benefício à construção do conhecimento.

Alguns comentavam que este era um bom jogo para ser feito com os estudantes na escola, talvez, pelos elementos mais relacionados à cientificidade como o ritmo, a sonoridade, a velocidade e a visualidade.



Figura 18: Ritmo e visualidade¹⁹

2.2.1.7. Estourar balões

Neste jogo, cada participante recebe um balão vazio e, após encher o seu balão, deve encontrar um parceiro de jogo, ao qual terá seu tornozelo amarrado por um barbante. Com as duplas de jogadores formadas, o objetivo da brincadeira é que cada dupla proteja o seu balão e, ao mesmo tempo, tente estourar os balões dos outros participantes. À medida que os participantes vão tendo seus balões estourados, eles vão deixando o jogo até que restem apenas duas duplas. A dupla vencedora é aquela que permanece até o fim do jogo imune e com os seus balões cheios.

Esta brincadeira só acontece se os sujeitos se permitirem a pôr, obrigatoriamente, seus corpos em contato. É interessante destacar que, ao

¹⁹ Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

propor este jogo, pelas minhas experiências anteriores com o grupo, imaginei que teria pouca participação da turma. Fui surpreendida ao contar com o interesse de toda a turma de estudantes que, literalmente, se jogaram no jogo, oportunizando, assim, um momento de integração, risadas e compartilhar de lembranças sobre as brincadeiras populares da infância.



Figura 19: Estourar balões²⁰

2.2.1.8. Jogo do abraço

Este jogo, semelhante ao rito da dança das cadeiras, consiste em, na pausa da música, os participantes se abraçarem, considerando o número enunciado pelo mediador. Exemplo: Eu, professora e mediadora do jogo, ao pausar a música que os participantes estão ouvindo e dançando, falo um número: - dois! Os abraços devem ser em duplas; - quatro! Os abraços devem ser entre quatro pessoas e assim sucessivamente. O jogo geralmente termina com um grande abraço coletivo.

²⁰ Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Este é um dos jogos que despertam sensações voltadas ao bem-estar e harmonia do grupo. Mesmo não sendo esta a intenção das práticas corporais realizadas com o grupo, é preciso concordar que o trabalho em sala de aula a partir de uma pedagogia crítico-performativa (como será discutida no capítulo 3), perpassa pela dimensão das sensações como recorrência da experiência estética, ou seja, momentos de emoção, de resignificação do vivido e de trocas interacionais marcadas por leveza e tranquilidade são bem-vindos ao campo da performance na educação.



Figura 20: Jogo do abraço²¹

O trabalho com as brincadeiras e jogos que, aqui, denomino de práticas corporais foi realizado de forma a não se prender em métodos ou técnicas de aplicações que pudessem ser confundidas com um modo correto de levar essas práticas para a sala de aula. Por isso lutei por uma concepção contrária à necessidade de uma cronologia ou mesmo de uma conexão direta com o planejamento (tema/assunto) das aulas. As recorrências de sentido, os efeitos que daí surgem, e até mesmo as eventuais conexões dessas práticas com as

²¹ Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

abordagens e assuntos discutidos em cada aula são característica das próprias relações entre conhecimento e corpo.

Após as brincadeiras e jogos não era raro que algum aluno se ativesse a encontrar essas relações, fator que atribuo à necessidade de escolarização do movimento corporal, ou seja, se estamos em um ambiente escolarizado, e quase natural, ou esperado, que os estudantes tentem encontrar algum *link* entre uma experimentação corporal e a construção de conhecimento. O espaço escolar mantém-se, ainda, reduzido às subjetividades e a percursos temporais de significação mais alongados. A busca de respostas rápidas e prontas é o caminho mais fácil, mesmo que eu, em alguns momentos, precisasse recorrer a eles para que os sujeitos participantes da pesquisa compreendessem a relevância da continuidade das práticas corporais em cada encontro, bem como a importância da participação de todos nesse processo.

2.2.2. Rituais cotidianos: dos jogos à produção audiovisual

O percurso realizado com as práticas corporais descritas até aqui possibilitou que eu começasse um trabalho com os discentes da LECAMPO Cerro Azul, a partir da proposta escrita pelo encenador e professor Jean-Pierre Ryngaert (2009) denominada *A Pequena Música dos Rituais*. Nos entremeios dessa prática, sobre a qual repousa o interesse central da análise das produções audiovisuais realizadas pelos sujeitos dessa pesquisa, pude vislumbrar a produção de sentidos sobre/na/da escola. Considero, portanto, nesta tese, os trabalhos com os rituais cotidianos como experimentações performáticas, conceito que foi se ampliando ao longo da pesquisa, passando pelas experiências com os rituais cotidianos até as materialidades produzidas que constituem o *corpus* da pesquisa: produções audiovisuais a partir da metodologia dos rituais cotidianos e narrativas sobre a escola a partir do processo. Estas últimas, também consideradas, nesta investigação, como experimentações performáticas, por meio do apoio teórico dos estudos da performance na educação, conforme detalhado no capítulo seguinte.

Como essa pesquisa foi desenvolvida em um contexto de formação de professores e o seu interesse central recai sobre a (re)construção de sentidos de escola, realizei, em um primeiro momento, uma espécie de familiarização com o trabalho a partir dos rituais cotidianos, realizando jogos nos quais os participantes pudessem se ater a uma pesquisa detalhada de rituais que realizam no seu dia-a-dia. Após dois encontros trabalhando a partir desta metodologia, solicitei que retomássemos o trabalho com os rituais, agora, concentrando os esforços em reproduzir rituais cotidianos sobre/na/da escola.

Como explicitado na contextualização da pesquisa, a LECAMPO possui uma metodologia presencial diferenciada que consiste no Tempo Comunidade como um período de ativa participação dos discentes em suas comunidades e junto aos seus coletivos, ou seja, a ausência dos docentes por um período de tempo não implica a parada dos trabalhos da licenciatura, nem qualquer aproximação com ensino à distância. Utilizando o Tempo Comunidade como espaço motivador para a criação de materialidades para a pesquisa, solicitei, no final do segundo semestre de 2015, que os discentes preparassem uma produção audiovisual com o tema *A escola*, a partir do trabalho desenvolvido na licenciatura com os rituais cotidianos e considerando todo o processo de vivências com as práticas corporais anteriores (atividades lúdicas, brincadeiras e jogos populares) como bagagem performática para a produção em questão.

Aqui torna-se importante dizer que não estou trabalhando com um grupo de atores ou performers profissionais. Eu não poderia, enquanto professora da turma, chegar no trabalho com os rituais cotidianos de uma forma súbita e surpreender os corpos dos meus estudantes submetendo-os a uma experiência traumática. Não poderia, também, realizar aquecimentos e preparação corporal com eles como se eu estivesse em uma sala de aula de teatro. Considerando a realidade contextual da pesquisa, entendo as práticas corporais realizadas antes do trabalho com os rituais como uma porta para aberturas corporais que se construíram ao longo de um percurso, de um tempo. Como já haviam, de certa forma, se exposto corporalmente em brincadeiras e jogos, os sujeitos da pesquisa responderam de uma forma muito tranquila ao trabalho com os rituais cotidianos, compreendendo que não precisavam de uma experiência

profissional anterior com a performance para se aventurarem em um experimento cênico-performático.



Figura 21: Rituais cotidianos 1²²

²² Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Figura 22: Rituais cotidianos 2²³



Figura 23: Rituais cotidianos 3²⁴

²³ Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

²⁴ Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Figura 24: Rituais cotidianos 4²⁵

Instiguei-os, para o Tempo Comunidade, a se desafiarem, conscientizando-os de que não precisavam representar, pois eu não estava interessada em uma boa atuação, mas que eles já estavam preparados para explorarem sua criatividade em uma produção audiovisual por meio da qual pudessem (re)construir sentidos de escola, revisitando a escola de suas memórias, de suas infâncias, de seus tempos presentes ou de suas expectativas futuras.

A Tuma LECAMPO de Cerro Azul é composta por cinco coletivos de trabalho, como mencionado anteriormente, que se organizam também no Tempo Comunidade para estudos de grupo. Cada coletivo se comprometeu a trazer, no primeiro encontro de 2016, uma produção audiovisual conforme minha solicitação, sendo que todos acharam mais coerente com a proposta dos rituais que as produções fossem silenciosas, sem texto oral e sem trilha sonora.

²⁵ Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

As cinco produções foram entregues pelos coletivos em *pen-drives* e cd's ROM no primeiro encontro do primeiro semestre de 2016.

No encontro subsequente, assistimos juntos (educadores e estudantes), aos vídeos produzidos. Ao perceber que a produção que denominei *Taco de Beisebol* era a que mais parecia despertar memórias, sensações e, ao mesmo tempo, os instigava a falar sobre as suas experiências escolares, esta foi escolhida para compor a seção de análise dessa tese.

O detalhamento dos rituais enquanto metodologia (teoria e prática) são retomados nesse texto, no capítulo dedicado à performance na educação.

2.2.3. Carta-convite: um convite à performance escrita

No terceiro encontro semestre, apresentei aos estudantes uma carta-convite, na qual eu os convidava a produzir narrativas escritas. Essas narrativas são o foco de discussão da próxima seção.

A carta-convite teve como intenção principal oportunizar aos sujeitos participantes do processo de pesquisa, que expressassem, a partir de um texto escrito, suas considerações sobre a escola a partir das experiências vividas. A carta-convite continha o seguinte enunciado:

Convite

Eu, professora Michelle Bocchi Gonçalves, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, convido você, respeitosamente, a contribuir como colaborador(a) da minha pesquisa de doutorado. Após um tempo de vivências que temos chamado de experimentações performáticas, gostaria que você dedicasse um tempo a escrever um texto sobre a escola, a partir das três perguntas abaixo:

- a) Qual a relação entre os experimentos performáticos vivenciados e as suas memórias de escola enquanto aluno(a)?
- b) Que questionamentos os experimentos performáticos provocaram a respeito da escola que temos/tivemos e a escola que queremos/projetamos?
- c) De que forma os experimentos performáticos possibilitam reflexões sobre a sua formação enquanto professor de ciências naturais?

Obrigada,

Cerro Azul, 12 de março de 2016.

A intenção da carta-convite tinha como desejo de pesquisa um olhar para o texto não como obrigação ou mais uma atividade didática integrante da ordem do dia na licenciatura e, sim, o propiciar de um momento no qual os sujeitos pudessem refletir sobre os processos vivenciados na relação com os sentidos de escola que, inclusive no momento da escrita, poderiam ser (re)construídos.

Solicitei que cada um dos discentes escrevesse o texto individualmente, no Tempo Comunidade e entregasse no próximo encontro que aconteceria no mês de abril de 2016. Todos os estudantes aceitaram o convite. A maioria deles entregou seus textos conforme o acordo que havíamos feito enquanto grupo. As narrativas escritas são retomadas, nesse texto, no capítulo dedicado à performance na educação, na seção sobre escrita performática, ótica pela qual são abordadas nesta tese.

EXPERIMENTAÇÃO PERFORMÁTICA 3: OS ESTUDOS DA PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO - CORPO, ESCRITA E DISCURSO



Figura 25: Village School, Alber Anker (1831-1910)²⁶

²⁶ Fonte: <<https://br.pinterest.com/thebuttry/~albert-anker-/>> Acesso em 2º de outubro de 2016.

*meu corpo é um campo de batalha.
meu peito, minha arma;
minha carne, uma couraça;
meu sangue, combustível.*

*meu corpo é um campo de batalha.
fiz do coração minha morada;
de minha pele, uma muralha.
nas mãos, revolução.*

*fiz de mim metáfora.
para que as palavras dissessem menos
e os olhos gritassem mais.*

*meu corpo é um campo de batalha.
minha respiração, transgressão.
de minha existência fiz moinho,
pulsei sem permissão.*

*de mim mesmo fiz destino.
para todos, rejeição.
do querer fiz passarinho,
os que não me querem passarão.*

*meu corpo é um campo de batalha.
minha carne, insistência.
de minha pele fiz cicatriz.
de minha alma, resistência.*

(Marcelo Caetano)

Essa pesquisa tem na articulação entre Performance, Discurso e Educação a sua centralidade teórica. Esse capítulo se organiza, portanto, em alguns desdobramentos. A primeira parte é dedicada a discutir a presença recente, porém, importante, dos Estudos da Performance na Educação apresentando os pressupostos do que tem se entendido, hoje, por Pedagogia crítico-performativa. Os subtemas se fragmentam em duas direções: uma relacionada ao corpo, na qual é possível pensar o corpo performático e sua relação com a educação ao a partir da compreensão dos rituais cotidianos como forma de produção de sentidos sobre a escola. Na segunda parte, a escrita performática ganha um lugar de destaque, já que é por essa ótica que essa pesquisa compreende as narrativas produzidas pelos sujeitos participantes do estudo.

Performance. O termo, por si só, evoca diferentes acepções e tem aderência a diversos campos. Da sua aproximação com uma noção de desempenho (bom desempenho) corporal ou profissional até sua relação com os estudos em arte (*performance art*) existe um arsenal de possibilidades quando se pretende pesquisar e, mais do que isso, utilizar como teoria de base um conceito que não se prende nem se fixa em textos prontos, ou seja, não se quer como finito ou estático.

A performance têm se estabelecido enquanto forma de comunicação multicêntrica e periférica (PEREIRA, 2012). Apresentando-se como dispositivo capaz de dar visibilidade às marcas de história e cultura impressas sobre um corpo, o panorama dos Estudos da Performance só pode ser compreendido a partir de uma visão expandida, intercultural, histórica, atemporal, ritual, política e sociológica (LIGIÉRIO, 2012). O olhar para a experiência humana, interesse central do campo da performance, se dá tanto na realização de atos da vida cotidiana, nas relações sociais, conscientes ou não, como na esfera artística, na qual a *performance art* ganha espaço de produção e fruição.

O lugar da performance, nessa pesquisa, se distancia do imaginário social da performance, que a associa, não raramente, ao campo das artes (teatro, circo, ópera, dança) ou a uma concepção relacionada a desempenho, façanha, atuação ou realização. O termo performance tem sua origem na língua inglesa e não encontra traduções literais para o português. Em sua recente chegada à academia, especialmente no final do século XX, sua popularidade, especialmente nas áreas de arte, filosofia e antropologia, acaba, também, sendo responsável por um emaranhado de possibilidades de aplicação, análise e atribuição a diferentes contextos e situações.

A apropriação da performance pelo campo da educação pode ser discutida como um encontro interdisciplinar, que dialoga com áreas como os estudos culturais, a linguística, as artes e a literatura, mas não se limita a eles, justamente por seu espectro de amplo alcance. Desde a década de 80 a relação entre performance e educação vem sendo estudada, especialmente em países anglo-saxões (ICLE, 2013). No Brasil, no entanto, ainda são escassos os trabalhos que se dedicam ao tema. Mas a ousadia marcada pelo surgimento desta relação polêmica e produtiva tem se configurado, já, como

um campo que busca produzir estudos críticos, diagnósticos e pesquisas práticas e teóricas que reflitam sobre a escola e/ou os contextos educacionais sob as lentes da performance.

Performance, desse modo, compreende diferentes modos de exercício das atividades humanas, que sempre estão relacionadas aos anseios de expressão humana em uma sociedade. O problema da performance centra-se nas fronteiras, limites, territórios e, inclusive, no apagamento dessas demarcações como sua marca constitutiva. É na negação de uma conceituação segura e rígida e na impossibilidade de uma compreensão única que se encontra o estopim para o início das discussões em torno da performance.

Os estudos nos advertem que as performances são responsáveis por marcas identitárias, relacionando-se com remodulações e resignificações dos sujeitos, considerando seus corpos e suas narrativas a partir dos diferentes papéis sociais que exercem e/ou lugares sociais que ocupam. O interesse por rituais cotidianos, como acordar, escovar os dentes, almoçar, trabalhar, se relacionar com outras pessoas, dá à performance espaço para os sentidos/significados, que envolvem corpo e discursividade e estão, por sua vez, relacionados a práticas específicas de contextos e grupos sociais específicos como religião, família e escola, por exemplo. Ao aproximar teatro, vida cotidiana e ação educativa, Pereira (2012) compreende a performance como uma fronteira entre arte e vida, na qual há lugar para resistências, diferenças e críticas culturais.

Dentro de uma determinada realidade cultural, as ações cotidianas são capazes de reposicionar os sujeitos em seu mundo cultural, assim como seus comportamentos, reorganizados sob demandas e urgências presentes na própria vida e em suas relações, sempre mutantes e constitutivas. O potencial de significação da performance está, portanto, na representação das ideias, de uma ideia, das intuições, de sentimentos, de afetos, de percepções, de um ser (qualquer) que partem ou se abrigam em um corpo (PEREIRA, 2012, p. 297). Por isso cada performance é sempre única em sua relação com a rotina da vida, que contém ações não ensaiadas, inconscientes e, ao mesmo tempo, sempre reconstruídas:

A performance se origina da necessidade de fazer que as coisas aconteçam e entrettenham; obter resultados e brincar; mostrar o modo como são as coisas e passar o tempo; transformar-se em um outro e ter prazer em ser você mesmo; desaparecer e se mostrar; incorporar um outro transcendente e ser “apenas eu” aqui e agora; estar em transe e no controle; focar no próprio grupo e transmitir ao maior número de pessoas possível; jogar para satisfazer uma necessidade pessoal, social ou religiosa [...] (LIGIÉRO, 2012, p. 83)

Nessa direção, Zumthor (2007), ao falar a partir do campo da literatura, alia a performance à leitura, redesenhando as próprias noções de corpo e presença na relação com o texto. É pelas vias do texto que o corpo se manifesta, se envolve, se deixa levar por uma lembrança, se movimenta e pode se inscrever no campo da comunicação. Na defesa de uma alteridade espacial que marca o texto, o autor propõe uma acepção de performance ligada ao corpo e por ele a um espaço; acepção esta que possa se referir de modo imediato a um acontecimento, seja ele da ordem do oral ou do gestual, marcando a performance como um fenômeno heterogêneo e radical, já que é abordada pelo autor como o “único modo vivo de comunicação poética” (ZUMTHOR, 2007, p. 37).

A natureza da performance “afeta aquilo que é conhecido; a performance, de qualquer jeito, modifica o conhecimento. Ela não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando, ela o marca” (ZUMTHOR, 2007, p. 32). Nesse ponto torna-se importante destacar que a trajetória do próprio conceito de performance tem o seu surgimento no cruzamento de múltiplas linguagens e áreas de abrangência, sendo centro de interesse da filosofia, da antropologia e da arte, por olhar as ações humanas como um caminho expressivo para a ruptura e/ou fratura de conceitos aprisionados em tradições e perspectivas teóricas com qualquer indício de rigidez ou fixação.

A visibilidade da performance é, portanto, de ordem estética, já que ela não pretende afirmar ou indicar proposições e modelos. É no intuito de comunicar e materializar uma multiplicidade de sentidos que a performance se instaura e se interessa pelas relações entre sujeitos no mundo (ou em mundos e universos específicos). É aí que a performance pode ser compreendida sob

a ótica da abertura para questões da atualidade, emergindo, segundo Zumthor (2007), como uma perspectiva crescente e importante no mundo da cultura, justamente por avigorar processos criativos e educativos ao assumir o discurso estético-expressivo como passível de análise e, assim construindo um conhecimento estético-reflexivo.

Zumthor (2007) apoia a ação performativa sob a égide da comunicação, ou seja, a performance pode rerepresentar conhecimentos ao recriar, discursivamente, saberes e modos de ver o mundo. Para o autor, é necessário pensar o dinamismo da ação na relação existente entre voz e corpo, gesto e poesia, na possibilidade de criação de uma experiência virtual entre sujeitos. Ao partir da literatura como performance, Zumthor defende uma interlocução que contenha espaços de movência, expressão e percepção, que possam aliar o concreto e o sensível na comunicação do corpo. Comunicar implica improvisar. A improvisação, aqui, é considerada como ação própria da vida, o que implica que os sujeitos comuniquem-se num contexto de improvisação, também, próprio da vida. No caso de contextos de educação, a relação entre corpo e palavra é vital e se constitui como abertura para metamorfoses de linguagem.

Compreender a performance como nesta perspectiva também sugere que ela possa ser concebida como um dispositivo tanto para a análise das relações entre sujeitos como para o mapeamento de novos modos de vida e formas de expressão em diferentes contextos e condições.

Tomando como caso particular de exemplificação o contexto escolar, podemos retomar as contribuições de Ervin Goffman, que em sua obra *A representação do eu na vida cotidiana*, de 1956, publicada no Brasil em 1975, defende que grande parte do comportamento cotidiano é semelhante ao de atores no palco, ou seja, os sujeitos estão sempre envolvidos em jogo de representação uns para os outros (CORRÊA, 2001).

Desse modo, a relação entre professores e alunos seria mediada pela compreensão das exigências de cada papel desempenhado. Os sujeitos teriam, assim, formas de expressão que lhes conferem o direito de representar sua função em determinado papel. No caso da performance, o interesse central é o de possibilitar a ocupação de diferentes papéis e experimentar

fronteiras de identidade que possam questionar padrões dominantes, o que justifica e ressalta a urgência da ampliação e alcance dos estudos da performance no campo da educação.

Olhar para a pedagogia e para a formação de professores pelo viés da performance é, nesta pesquisa, uma possibilidade de entrar na dimensão do conhecimento sensível negando qualquer ideia de instrução sobre como ensinar ou de que jeito resolver problemas na educação. Pelo contrário, interessa à performance a compreensão do agir e, ainda, como os modos de agir tem o poder de marcar os sujeitos em suas histórias e trajetórias de vida, especialmente no contexto escolar.

Não raramente, coloca-se sobre o professor a responsabilidade de saber fazer/desempenhar bem o seu papel (o que, ironicamente aproxima a performance de uma aceção que ela mesmo não quer – a de desempenho ou de um bom fazer como regra de jogo). Espera-se que o professor seja aquele sujeito que se utilize bem das palavras, dos gestos, que represente uma boa educação e organização, que saiba como usar bem as construções discursivas da voz, do gesto e do corpo em sua atividade profissional, o que reduz o próprio campo de interesses da performance na educação. Esta quer, mais do que fixar papéis ou mostrar como eles devem ser desempenhados, provocar uma crise de representação do inteligível e mudar perspectivas que já não se justificam mais na descrição e adequação objetiva entre palavra e realidade; a performance demanda o imaginário, a subjetividade e, por sua vez, a presença.

A abordagem sobre a presença, em Landowski (2012) contém importantes aspectos vinculados aos processos subjetivos, especialmente no que se refere às relações entre sujeitos:

[...] se o “discurso” (verbal, claro, mas também o do olhar, do gesto, da distância mantida) nos interessa, é porque ele preenche não só uma função de signo numa perspectiva comunicacional, mas porque tem ao mesmo tempo valor de ato: ato de geração de sentido, e, por isso mesmo, ato de presentificação. Daí essa ambição talvez desmedida: a semiótica do discurso que gostaríamos de empreender - a do *discurso como ato* - deveria ser, no fundo, algo como uma poética da presença (LANDOWSKI, 2012, p. X).

Nesta perspectiva, o sentimento e/ou sensação de presença está intimamente ligado à experiência, incluindo aí, até mesmo a experiência de ausência. O debate entre tempo e espaço acaba se fazendo necessário, portanto, já que é pela relação com a memória, e conseqüentemente, com as experiências vividas ao longo de uma vida, que a presentificação do discurso no tempo presente, como ato, pode produzir espaços de (re)construção de sentidos. Espaços que podem ressignificar, no caso dessa pesquisa, para os sujeitos dela participantes, a sua própria relação com a escola, com a sala de aula, com os agentes escolares e com o que passam a compreender de si e de seus outros a partir das vivências experimentadas (em presença, em performance).

Um olhar para a vida cotidiana escolar sob as lentes dos Estudos da Performance permite, desse modo, a compreensão dos papéis sociais e suas prescrições, tais, como: vestuário, gestos, ações, formas de representação e lugares de encenação da própria vida (SCHECHNER, 2010). Em uma abordagem macro-observatória, os estudos da performance contribuem para a compreensão do que significa, em tese, ser e comportar-se como humano, considerando a complexidade da existência e das relações em diferentes contextos.

Na confluência e divergência das possibilidades apontadas pela performance como teoria, o estudo das suas especificidades temáticas, funções e relações com outros campos de conhecimento e/ou discursivos vem tomando forma e rigor científico próprios. A partir da parceria de Schechner e Turner, surgem, na década de 70, como lugar de investigação da performance, os *Performance Studies* (Estudos da Performance), abarcando uma gama de interesses e objetos que encontram na centralidade do corpo sua referência. A relação dos estudos da performance com a educação, por sua vez, oferece uma gama de possibilidades que vão desde reflexões sobre as relações sociais, passando por discussões sobre identidades de gênero e de raça, estética, infância e currículo até a análise dos rituais, vida cotidiana, entre outros (ICLE, 2013).

Schechner (2010) tem insistido na ideia de descolar a performance de campos específicos, relacionando-a a diferentes esferas de produção do

conhecimento e a diversas práticas culturais. Em seus trabalhos com o antropólogo Victor Turner e, influenciado por ele, Schechner passou a defender que cabiam nos Estudos da Performance uma diversidade de comportamentos expressivos, extracotidianos, restaurados ou recuperados de variados espaços da vida, inclusive na vida comum, cotidiana, da qual resultam múltiplas ações corporais, reveladoras de emoções, sentimentos, acontecimentos.

A consolidação dos Estudos da Performance como teoria, e da própria Performance como conceito, seria um desvio de conduta, ou seja, é pela sua indefinição e não enquadramento que a performance deve ser estudada. Taylor (2011) defende a pluralidade de percursos e trajetórias possíveis para a afirmação do(s) campo(s) de atuação da performance e sua(s) finalidade(s), que pode ser tanto político, quanto artístico ou ritualístico. É pela categoria da função poética que a performance pode abarcar o “fazer, o realizar, ou seja, levar a termo um possível tornar ato o que se encontra em potência, destruir uma ordem, inaugurar outra” (PEREIRA, 2013). É pela alteração de uma ordem estabelecida, mediada pela ação poética, concebida aqui como ação produtiva, que a performance possui uma abertura para a irrupção de novos sentidos e opera como forma produtora de cultura (o que interessa, particularmente, a essa pesquisa).

A modificação qualitativa e/ou quantitativa proporcionada por diferentes formas de ação abre espaço para que se compreendam diferentes práticas culturais e a conseqüente produção de identidades, modos de ser, agir, ocupar lugares e posições que, por sua vez, resultam em discursividades. No caso da aproximação com o campo da educação, esses modos de ser e agir passam pelo crivo da escolarização como marca constitutiva dos sujeitos envolvidos na(s) performance(s).

Embora o imaginário mais comum para a performance na educação possa remontar á ideia de análise de performatividades do ser professor e do ser aluno, os Estudos da Performance na Educação querem mais do que isso, buscando, no entendimento da performance como ação poética e produtiva, a análise de diferentes práticas culturais que estejam relacionadas com a educação. Entre estas, as que se dão no interior dos contextos educacionais e

para além deles, chegando à análise das relações, das narrativas, das memórias e das (re)construções de sentidos pelos sujeitos envolvidos nestas práticas.

A compreensão da performance deve, porém, ultrapassar suas tentativas de definição ou fechamento. É aí que se torna possível, também, pensar a performance em seu sentido extrafísico, simbólico. Nesse viés, é necessário um olhar para a performance como “percurso, atravessamento e meio por intermédio do qual algo se dá, apresenta-se” (PEREIRA, 2013, p. 26). A própria noção de atravessamento permite que a significação da performance seja redimensionada e reelaborada, passando pela transformação como modalidade intrínseca à ação. Nesse contexto, os alvos perseguidos pela performance como dispositivo de análise para o campo da educação se ampliam e se interessam por processos de incorporação e encarnação de discursos culturais e científicos.

É pela sua participação que o sujeito é/está em performance. A presença de um corpo que participa, que age, que recupera e reproduz hábitos apreendidos em uma trajetória de construção social/cultural dá, ao próprio corpo, o caráter de centralidade da performance. É pelo corpo e com ele, em primeira e última instância, que se dá a possibilidade de ação reflexiva da performance. É o corpo o objeto principal de especulação da performance. Por ele e por meio dele sintetizam-se significações de ordem histórica, social e cultural que podem, pelas vias dos Estudos da Performance, serem analisadas na sua relação com o espaço e com o tempo, sempre consideradas, nesse processo, a plenitude da presença e a possibilidade de experimentação.

A performance demanda um deslocamento do produto à produtividade e, de igual modo, da metáfora à metodologia. Não é coincidência, pois, que a maioria das inovações materiais e significativas na pedagogia performativa tenha vindo de educadores da comunicação e da performance para os quais encarnar não é nenhuma abstração teórica; é o coração de nossa prática em sala de aula (PINEAU, 2010, p. 103)

Ao explorar a relação dos Estudos da Performance com a educação, Pereira (2013) retoma as contribuições de Garoian (1999), para quem a performance pode ser concebida, também, como um posicionamento do sujeito

frente ao emaranhado de discursos que, supostamente (ou teoricamente) o sobredeterminam. Desse modo, abre-se o espaço, na performance, para que os sujeitos possam criar novos modos de se relacionar com uma práxis social. Nessa perspectiva, a relação entre performance e pedagogia se constitui enquanto lugar de interrogação, resistência e intervenção, designando, assim, uma forma libertadora de ação capaz de dissolver as fronteiras entre arte e vida, pela qual seja possível acessar memórias e reflexões sobre o vivido de modo que, aos poucos, identidades culturais possam ser reposicionadas.

Pensar, portanto, a performance e sua inserção no campo da educação é vislumbrar uma possibilidade de rompimento com convenções e amarras no que cerne à linguagem e à estética, já que interessam ao campo da performance as ritualizações, oralidades, corporeidades e tecnologias presentes nos mais variados contextos culturais, em um movimento que critica a exclusão ao propiciar a abertura ao olhar estético. As recentes repercussões dos Estudos da Performance na Educação tem possibilitado a compreensão dos processos pedagógicos que possam atuar como ponte entre o mundo escolar e o mundo da vida e promover o debate sobre a humanidade e suas contradições nos processos formativos.

A associação da performance a um campo interdisciplinar, feita por Schechner (2000), estabelece um vínculo com a interculturalidade, especialmente no que se refere a ausência de fronteiras, ao coletivo como necessidade humana de comunicação e interação. Pela performance, os modos de se comunicar e interagir ganham outras dimensões, provocando a ampliação do olhar do pesquisador, em fluxo constante, sempre vivo e ligado à presença, ao corpo, à cultura. É pela performance, então, que o sujeito pode intervir no mundo. É dela que provêm suas marcas de identidade e sua ligação com circunstâncias da existência pessoal, suas relações com a cultura, com a política, com as instituições.

Nesse ponto, compreender a performance como teoria/prática do campo da educação permite que a presença seja o centro de investigação. Olhar para um sujeito presente, imerso no mundo com toda a sua constituição e construção histórica e social implica, necessariamente, compreendê-lo como

sujeito atuante, que fala, que existe, e não como objeto inerte à espera de ser investigado. Nesse ponto é possível dialogar com Freire para quem:

[...] mais do que um ser no mundo o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu”, se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 2000, p. 51)

Pensar a relação entre presença e performance é um pertencimento do campo do real, ou seja, performar, nesta pesquisa, significa agir em um mundo que existe por meio de jogos de linguagem que se estabelecem na relação entre sujeitos reais, restituindo práticas incorporadas ao longo de suas vidas e de suas experiências. Para Schechner (2000) a performance está em todo lugar e, como conceito, pode incorporar diferentes tendências, inclusive aquelas relacionadas ao campo da educação. Nesta pesquisa a performance é, ao mesmo tempo, conceito e modo de subjetivação, teoria e prática e é pelas suas frestas que se dá o olhar para a (re)construção dos sentidos de escola no discurso de professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo.

Essa (re)construção de sentidos se aproxima, neste trabalho, da noção de prática performática, explorada por Taylor (2013). Para a autora, uma prática performática é uma expressão incorporada que participa da transmissão do conhecimento social, da memória e da construção das identidades dos sujeitos. Em sua investigação no campo da performance, Taylor (2013) faz uma distinção entre o arquivo e o repertório na pesquisa em ciências humanas. O arquivo seria um conjunto de materiais supostamente duradouros como textos, documentos, edifícios, ossos, enquanto o repertório, de caráter efêmero, está vinculado às práticas/conhecimentos incorporados tais como a língua falada, a dança, o esporte, os gestos, os movimentos e os mais variados tipos de rituais vistos como conhecimento efêmero, não reproduzível.

Nesta perspectiva, esta tese tem o interesse de olhar para as práticas dos sujeitos, considerando, tanto o arquivo como o repertório, ou seja, interessam a esta investigação o repertório, que requer presença e pessoas que participam ativamente da produção e reprodução do conhecimento em

momentos únicos e não acessíveis por quem não esteve participando do processo (que aqui ficarão limitados à minha descrição enquanto pesquisadora-observadora-participante) e o arquivo, ou seja, as materialidades resultantes dos processos vividos (produções audiovisuais e narrativas escritas).

A performance não privilegia uma ou outra metodologia de construção de dados de pesquisa. Taylor (2013) lembra que as práticas performáticas só reivindicam sentidos quando baseadas em códigos linguísticos e literários.

Desse modo, o caráter interdisciplinar da performance coloca disciplinas ou métodos antes vistos como separados em contato direto uns com os outros e com seus contextos históricos, intelectuais e sócio-políticos, sendo possível, conseqüentemente, o desenvolvimento de paradigmas teóricos que se apropriem tanto da prática textual quanto da prática incorporada. É aí que a metodologia, para os Estudos da Performance, também é ressignificada, ao aceitar a validade científica de trabalhos de campo etnográficos, técnicas de entrevista, diferentes análises de movimento, recursos digitais (visuais, sonoros ou audiovisuais), análises de texto e discurso, escrita como performance, entre outros (TAYLOR, 2013).

A necessidade de se repensar teoricamente os métodos de análise dá, também, aos Estudos da Performance, o *status* de ciência que tem suas bases alicerçadas no humano em primeira instância. É o homem e suas relações o centro dos Estudos da Performance. Embora recente se comparada a outros campos de investigação, especialmente no universo acadêmico, a performance está comprometida com práticas e arquivos sobre as práticas que possam mobilizar, inclusive, as discursividades que se presentificam em um processo de pesquisa, sendo que, até mesmo o pesquisador fica à mercê de seus dados e precisa, necessariamente, tratá-los enquanto dados performáticos. Assim, produções escritas, visuais, sonoras e corporais devem ser compreendidas como jogos de performance nos quais os sujeitos estão, mais do que dizendo algo sobre, falando de, ou como diria Schechner (2013), atuando, intervindo com suas ações em uma realidade específica.

O campo de atuação dos sujeitos dessa pesquisa é a Educação. É como sujeitos em processo de educação que os discentes da LECAMPO foram

convidados a participar do processo investigativo. Um processo que os marca, que os constitui e para o qual olham, ao mesmo tempo, relembando seu passado, visitando seu presente e vislumbrando seu futuro. Enquanto professores em formação, a expectativa de lecionar se configura, também, como uma ação prática comprometida com esta formação atual que vivenciam, mas que não se desvincula facilmente nem totalmente de suas histórias enquanto estudantes, nem do imaginário que têm da escola e seus agentes. Nesse ponto, os Estudos da Performance possibilitam que, ao lembrar, visitar e vislumbrar sua história em um movimento cronológico para frente e para trás de uma forma não necessariamente organizada no tempo e no espaço, estes professores em formação produzam, discursivamente, práticas performáticas que sejam disparadoras de reflexões críticas sobre a própria educação e o seu papel no mundo enquanto futuros educadores.

Freire (2014, p. 40), ao defender a reflexão crítica sobre a prática na formação de professores, aponta para o pensar criticamente a prática de hoje e de ontem como modo de melhorar a próxima prática. O autor alerta para a necessidade do apagamento das divisões estritas entre teoria e prática, de modo que o discurso teórico, intrínseco à reflexão crítica, possa se confundir com a própria prática. Para Freire, é o próprio distanciamento epistemológico entre teoria e prática que deve se marcar como o estopim para a aproximação entre as duas vias. Aqui, os Estudos da Performance parecem extremamente adequados ao campo da educação, seja pela sua visão expandida de performance como fronteira e limítrofe, seja pela aceitação da performance como forma de olhar para os modos de ser, agir e conviver na escola, ou ainda, nas palavras de Pineau (2013, p. 91) pela “emergência de uma nova poética dos estudos educacionais”.

Na relação com a educação, os Estudos da Performance tem sido nomeados, também, na acepção de Pineau (2013), de Pedagogia crítico-performativa. Compreendendo o corpo na escola como um corpo atuante, Pineau elenca uma ampla agenda de possibilidades no trabalho com a performance em contextos educacionais. Entre os ideais de uma Pedagogia crítico-performativa, um importante fator é o reconhecimento de que as desigualdades da relação com o poder tem um forte impacto sobre os corpos

dos sujeitos na/da educação e o meio de confronto e resistência é a ação corporal, porque a “poética da performance educacional salienta as dimensões estéticas do ensinar e do aprender, o contínuo fazer e refazer de ideias e identidades no espaço compartilhado da sala de aula” (PINEAU, 2010, p. 98).

Pela perspectiva da Pedagogia crítico-performativa, os corpos, na sala de aula, são estudados como corpos em ação, fisicamente, em ativismo, o que permite que os sujeitos se tornem ativos, também na esfera social em que circulam, e ensaiem, o mais equitativamente possível, os modos de ser e se comportar. O empenho dessa vertente teórica está na pesquisa de corpos particulares que representam a si mesmos na sala de aula, promovendo uma análise evocativa de como cada um desses corpos vê e experiencia a vida e as interações (PINEAU, 2013).

Também pertencem ao campo da Pedagogia crítico-performativa questões sobre o como ensinar performativamente em um contexto no qual ainda imperam as disciplinas e a própria disciplina dos corpos como ordem estabelecida e negociada entre os agentes educativos. Algumas interrogações de Pineau (2013) interessam, particularmente, ao campo de discussão desta tese:

O que fazer, por exemplo, em uma classe que não permite a performance do estudante no sentido tradicional de se mover pelo espaço? O que um curso pareceria – e o mais importante, dá a sentir – se a ementa foi projetada de acordo com um modelo de trabalho colaborativo? Pode a metodologia da performance ser integrada ao currículo do mesmo modo com o qual a escrita foi implementada? Um importante tese da pedagogia performativa crítica será o de aplicá-la tão frutiferamente aos cursos de Ciências Exatas quanto aos das artes performáticas. (PINEAU, 2013, p. 56)

Como discuti no primeiro capítulo, o risco de defender uma pedagogia performativa é a abertura de uma porta para uma “sala de aula aparentemente caótica” (PINEAU, 2013), na qual tudo o que for solicitado aos estudantes possa ser contestado ou reduzido ao *status* de prática de aspecto duvidoso. Pineau alerta, ainda, para a possibilidade de que a ampliação do próprio conceito de performance cause rupturas e fraturas de ordem institucional e epistemológica, ultrapassando a ideia de que um sujeito deva apenas “ser” em sala de aula,

em um avanço que poderia levar a compreensão do “performar” como modo de existência.

3.1. Corpo performático

*O Sujeito é sempre, e ao mesmo tempo,
sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente
e isso tem a ver com o fato de nossos corpos
serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação.
(P. Henry)*

O ponto de vista da Análise de Discurso (AD) é de interesse à compreensão do processo de como o conhecimento e a sociedade constituem-se por meio da linguagem. A partir da retomada de alguns aspectos históricos e epistemológicos que caracterizam a AD de linha francesa como um campo teórico-metodológico de estudo da linguagem, discute-se a intersecção do discurso, do sujeito e da história na elaboração e análise de sentidos.

Para Oliveira (2008, p. 276), a AD (Análise do Discurso) “nos auxilia a entender que a relação pensamento/linguagem/mundo não é direta, mas medida pelo discurso.” O professor, nessa perspectiva, é um sujeito produtor de sentidos nas suas relações com o saber e com a linguagem. Como professor, é um sujeito que tem muito a dizer, e as hipóteses prováveis da pesquisa são de que esses dizeres estarão repletos de efeitos de sentidos, e estes, por sua vez, estarão atravessados por outros discursos, por outros dizeres.

O olhar para as discursividades, nesta pesquisa, assume a perspectiva de que não é possível desvincular, seja por qualquer dimensão ou plano expressivo, corpo e discurso. Ambos se constituem, se complementam e produzem materialidades passíveis de análise. É aí que a performance é defendida, nesta tese, como um espaço de inscrição de si no mundo. No caso de professores em formação, é ela quem pode colocar em discussão os saberes finitos e ilusórios sobre a aprendizagem como algo isolado, cumulativo e/ou linear, discutindo os processos de aprender em suas relações marcadas

por jogos de linguagem e por motivações performativas, incluindo aí corpo, gesto e imaginação como manifestações discursivas nem sempre transparentes, nem sempre identificáveis ou analisáveis.

Orlandi (2014), ao escrever sobre o Parkour como reescrita do sujeito e sua relação com o corpo e com o espaço, faz alguns apontamentos que se aproximam bastante da concepção de discurso que essa tese pretende abordar. No caso da performance enquanto discurso, é importante que se assuma que ela se constitui enquanto forma material de significação do sujeito no mundo; forma esta, transpassada por seu corpo, em formulação inscrita em um espaço. Enquanto o Parkour, estética urbana pela qual o sujeito se inscreve corporalmente no espaço da cidade/metrópole, é um espaço de dizer, os sujeitos do campo, participantes dessa pesquisa, se inscrevem discursivamente, com seus corpos, no seu espaço de formação, marcado simbolicamente pelo campo como propulsor de sentidos. O campo, que os marca, os constitui, os forma, enquanto professores, estabelece, também, uma outra relação com seus corpos em performance, pela qual espaço, sujeito, movimento e sentido se tornam presentificados discursivamente.

É por uma perspectiva de mobilização dos conceitos de espaço, tempo e discurso, que Orlandi sugere a noção de espaços narrativos, sempre em construção, pelos quais os sujeitos podem encontrar formulações próprias aos seus lugares de vida. Da mesma maneira que o Parkour pode ser visto como um modo de dizer que transcende espaços burocráticos do urbano tradicional, a performance, é aqui, defendida como uma orientação interessada na ação comunicativa do corpo, sendo que uma de suas principais características é o seu traço autoral ligado sempre à presença, ao corpo, à cultura, marcando, assim, as identidades dos sujeitos em suas circunstâncias transitórias de existência pessoal, social, política e tecnológica.

Sagaseta (2014), ao discutir a performance como conceito híbrido e não fixo, retoma as contribuições de Erika Fischer-Litche no sentido de ressaltar a noção de acontecimento. É a partir de uma perspectiva de imprevisibilidade ou de fratura do universo previsível que a performance se apresenta como evento/ocorrência que inclui trajetos e modos de impressão do corpo no espaço e encontra, conseqüentemente, discursividades de um sujeito que se

conta, que se diz, que se narra. Já, para Orlandi (2014, apud 2001, p. 77) o sujeito é parte do acontecimento do significante. Para a autora, interessa a “tomada dos lugares, dos momentos que precisam de sentidos e que se significam seja pela arte, pela desorganização do discurso ordinário, ou pela violência que desorganiza o imaginário”.

Pensar a performance (e o próprio discurso) como acontecimento é colocá-la em um lugar de fronteira, no qual a indistinção entre o corpo do sujeito e corpo da cidade (campo) é marca necessária. Ou seja, se houver silenciamento de uma das partes, seja do sujeito ou do espaço, de alguma forma haverá um flagrante discursivo.

Trabalhar no campo da performance implica compreender, a partir das contribuições de Orlandi (2014), que espaço, corpo e movimento determinam a estrutura e o funcionamento do discurso, catalizando os processos de significação, deslocando e desestabilizando sentidos de uma determinada formação discursiva, em uma trilha que vê o corpo como materialidade específica de significação do sujeito em sua relação com o espaço e o movimento.

A performance possibilita ao sujeito, que se significa, e ao espaço, que torna possível essa textualização, a oportunidade de atribuir sentidos abertos e propensos a diferentes gestos de interpretação, incluindo aí, a interpretação de si, aliada ao reconhecimento e autocontemplação de sua realidade enquanto sujeito que toma posse de um espaço específico, com um corpo único e a partir de uma posição situada e exclusiva. “O sujeito, em uma escrita de si, se significa, significando a cidade pelo traçado que faz, nele, a cidade significar. Metaforização em corpo e movimento” (ORLANDI, 2014, p. 82). Assim, ganha lugar de discursividade, a memória, que se diz, no desencadear de um processo identitário, apoiado em um modo de subjetivação do sujeito que afirma o seu pertencimento, em espaços de interpretação que agem como metáfora na narrativa de seu próprio corpo. A prática discursiva surge, então, como materialidade do corpo em movimento, e se textualiza na materialidade do espaço: performance aqui, compreendida como prática de narrativa de um corpo em movimento de autoria.

Essa pesquisa se interessa por corpos que se textualizam no espaço, de modo que não seja possível empreender corpo, sujeito e espaço em locais separados. A complementaridade, aqui, é regra, porque o sujeito “em sua materialidade, inscreve-se enquanto corpo como um significante de si, inseparável do traçado que o metaforiza” (ORLANDI, 2014, p. 82). A forma material, que se faz narrativa, conjuga-se ao corpo em um atravessamento interdiscursivo que funciona como outro modo de olhar para os dados e de conceber a própria análise, pelo qual se torne possível pensar o corpo simbólico para além do corpo empírico do sujeito: posição sujeito.

O deslize de sentidos entre corpo do sujeito, história e espaço oferece ao universo da interpretação diversas formas de olhar para as narrativas de si e, inclusive, formas de narrar-se, seja por planos expressivos já conhecidos e aceitos pela tradição, como o texto escrito, ou por dimensões ainda pouco exploradas pelo mundo científico, como a performance. Pensar que nesses diferentes planos o sujeito encontra lugares de autoria é dar-lhe, também, o direito de se afirmar e se escrever, inscrevendo-o no campo discursivo de modo que possa, ele mesmo, deixar-se dizer, a partir de sua formação discursiva e do ultrapassar fronteiras delimitadas por processos hegemônicos e coercivos.

A posição-sujeito pode ser referida aqui como um processo de infiltração do sujeito do discurso em uma camada antes pouco tocável, que permita a resignificação e a reconstrução de sentidos em um processo pelo qual o corpo possa ser entendido como movimento de identidade. Ao escrever-se, ao dizer de si em performance, o sujeito pontua seus modos de ocupar o espaço e de se relacionar com as práticas culturais das quais participa. Essa dinâmica é capaz de deslocar o gesto, o corpo e sua identidade (ORLANDI, 2014) e interrogar as maneiras de ser em diferentes espaços de vivência e experiência, apontando para a interrogação da própria materialidade do corpo e suas formas de significação. Partindo de uma perspectiva que assume a governabilidade pela sociedade das palavras, dos corpos e gestos, tendo os trajetos sociais e percursos históricos como marcadores de identidade, essa pesquisa coloca o corpo, não como objeto, mas como situação e tomada de posse do mundo.

Pensar o lugar do corpo e(m) performance na educação carece, assim, de um atrevimento no que se refere a possíveis desorganizações do discurso administrativo, de uma resistência quanto à própria ideia de teorizar o corpo escolar de forma que ele se enquadre em um ou outro arcabouço epistemológico-científico. A performance se quer, mais como deslocamento do corpo e da noção de corpo no espaço, do que afirmar-se enquanto categoria ou ciência do corpo. Aí importam noções como trajeto, trilha, percurso e busca em detrimento de conceitos limítrofes.

Compreender o corpo e sua relação com o discurso é olhar para sua materialidade e para a materialidade do corpo de um sujeito.

“O chão transmuda-se: não é só chão, é matéria do traço de uma trilha/narrativa, escritura de si. A narrativa é o traço da inscrição do corpo do sujeito no corpo da cidade, re-significando-se na escrita de si. Corpo e espaço reescrevem o sujeito” (ORLANDI, 2014, p. 85)

Deslocamento dos sentidos, desorganização da ordem do espaço, resistência como premissa, passam a se estabelecer, assim, como marcas de um discurso que apresenta um sujeito em movimento, à procura de conhecer-se e, em percurso, dar-se o direito de dizer e se expressar.

Nesse aspecto, essa pesquisa considera o próprio ato pedagógico como um ato expressivo, que não pode ser abstraído da realidade, mas necessita assumir a relação entre corpo e presença como instância primordial de interação. A performance apresenta-se, então, como dispositivo capaz de repensar o conhecimento como um ato de criação estética, ou seja, nas relações entre sujeito é que a construção do conhecimento encontra espaço de existência. É na experiência de estar com o outro, na ludicidade da troca humana e no partilhar de vivências que os atos performativos se estabelecem e se cruzam.

Le Breton (2009) propõe uma abordagem subjetiva quando se fala na expressão das emoções e em percepções sensoriais, caso de estudos que se constituem por perspectivas performativas. Tal subjetividade tem ligação com a construção de significados por um viés relacional, pelo qual o argumento corpóreo se mostra mais potente do que investidas de ordem fisiológico-psicológica.

Ao se dedicar ao estudo de uma antropologia das emoções necessariamente confluyente com uma antropologia do corpo, Le Breton (2009) se refere à emoção como um processo lúdico para a experimentação de paixões que se reinventam, se ressignificam e se expandem. Aí o papel da memória ganha destaque por permitir que um passado seja revivido no presente alargando a sensibilidade e a possibilidade de construção de sentidos para a experiência. É pela partilha, pelo encontro entre sujeitos, que a emoção corporificada pode nascer e ser comunicada (ou comungada) na vida cotidiana, na qual o campo do vivido ganha uma dimensão central, evidenciando a linguagem do corpo como principal agente de partilha da emotividade

A emoção culturalmente compartilhada atravessa, desse modo, todo um aparato gestual inscrito no corpo. Considerando os gestos como figuras de ação que compilam a esfera simbólica cultural, Le Breton (2009) afirma que o sentido nunca pode ser dado e, sim, compreendido, especialmente no que tange ao corpo como conhecimento, como sentido prático da experiência de estar no mundo. Intimidade e subjetividade são, portanto, categorias fundamentais para pensar um sujeito corpóreo, ou, como defendo nesta tese, um sujeito que vive em um corpo performático, inserido em uma cultura, em uma organização social que o modela e define certos conjuntos de práticas corporais que criam um simbolismo capaz de aferir sentidos que implicam menos precisão e mais polissemia.

O estudo de Le Breton interessa a esta pesquisa por se configurar como um relevante arcabouço teórico para se pensar a formação de professores, a escola, a educação, as relações entre estudantes e professores. Ao trazer o enfoque para o universo lúdico, incluindo aí a linguagem e a emoção que transpassam os corpos dos sujeitos envolvidos nas práticas educacionais.

A análise destas práticas só é possível, no entanto, pelo acontecimento de um corpo em presença. Um corpo que performa. Um corpo que discursa. As relações entre Performance, Discurso e Educação são aqui, explicitadas, na forma de uma organização coerentemente posta, mas não finita. Ao mesmo tempo em que essa pesquisa assume essas relações e as destrincha, ela não pretende esgotar sentidos ou se propor como qualquer tipo de resolução de problemas. A metodologia dos rituais cotidianos, exposta nas próximas linhas

desse texto, se configura muito mais como uma experiência performática em andamento do que uma proposta de ensino a partir da performance. A possibilidade de dizer sobre a escola, elencada pelo jogo, é, muito mais, uma forma de tentar compreender os sentidos de escola na relação entre corpo e espaço nos/dos sujeitos participantes da investigação do que uma tentativa de estabelecer modelos didático-pedagógicos.

3.1.1. Rituais cotidianos como performance

Ryngaert (2009) tem desenvolvido, ao longo de sua trajetória enquanto encenador e professor do Institut d'Études Théâtrales da Université de Paris III, importantes construções teórico-práticas no cenário da pesquisa cênica atual. O conceito de jogo de Ryngaert abarca uma infinidade de possibilidades e se direciona, principalmente, ao trabalho com a improvisação e sua importância na formação do ator profissional e do chamado não-ator. Seu interesse de investigação do lúdico se debruça sobre uma concepção de jogo como atividade que abarca funções essenciais no desenvolvimento dos sujeitos inseridos em um coletivo. A singularidade do projeto artístico-educativo de Ryngaert tem na palavra a sua centralidade, o que se reflete em sua pesquisa sobre o diálogo, a conversação e o trabalho com o sentido, que resulta, conseqüentemente, na acepção de jogo como experiência discursiva.

Para Ryngaert (2009), ao repetir ações da vida cotidiana o sujeito reimprime significados, gera novos sentidos e estabelece diferentes vínculos discursivos com sua própria história de vida. Ao organizar seu corpo na perspectiva de construir um ritual, o espaço se abre para que o sujeito conte histórias, crie narrativas e estabeleça um jogo com seus pares de forma a se colocar em estado performático, já que é pela relação estética com o outro que a experiência estética se concretiza (JUSTO, 2002).

Ao apresentar os rituais cotidianos, Ryngaert (2009) retoma a necessidade de se compreender o jogo teatral em sua ligação primeira com a vida cotidiana. Esta, vista pelo autor como ponto de partida para as interações em situações de jogo, para as quais os comportamentos cotidianos repetidos, na maioria dos momentos inconscientemente, acabam se estabelecendo como

mote para a criação cênica e/ou estética. A tentativa de definição de ritual cotidiano é escrita por Ryngaert da seguinte forma:

Um rito é, no sentido figurado, uma prática regrada, invariável, uma maneira habitual de fazer. Que ações cotidianas repetimos regularmente de acordo com uma ordem e um princípio que não nos são próprios? Além dos gestos habituais, comuns à maioria dos indivíduos de mesma cultura (para se lavar, se alimentar, se vestir...), temos ainda outros mais pessoais ou que executamos de alguma maneira particular? Como o conjunto desses gestos faz parte do tecido de nossa vida cotidiana? Essas questões preliminares alimentam a indicação e enquadram a definição do ritual pessoal. (RYNGAERT, 2009, p. 140)

Ao propor o trabalho com os rituais, Ryngaert apresenta passos metodológicos, os quais procurei seguir no trabalho com os discentes da LECAMPO, para garantir o maior rigor científico possível e uma construção de dados de pesquisa alicerçada no bom senso de um processo de maturação da pesquisa que se desenvolveu ao longo de praticamente dois semestres de curso: o primeiro dedicado a familiarizar os discentes com a proposta da pesquisa e o segundo a viabilizar a construção dos dados a serem analisados na pesquisa.

O primeiro passo é pedir ao grupo que reproduza, *a priori*, ações banais da vida cotidiana: tomar uma xícara de café, comer algo que lhe agrade... Em seguida, solicitar uma ação de caráter mais íntimo, que retome aspectos da vida pessoal dos participantes: visitar um parente, rever alguém... Ryngaert adverte que a ação deve ser ritualizada, ou seja, ao escolher uma ação que lhe é pessoal, cada participante do jogo se relaciona com implicações de memória que se configurem corporalmente a partir de um caráter propositalmente repetitivo, lembrando um cerimonial, um jeito específico de fazê-la. Todos os participantes trabalham com seus rituais ao mesmo tempo, até que despertem o desejo de compartilhar a experiência.

Quando o mediador percebe que o grupo está pronto, pede que, individualmente ou em pequenos coletivos, as experiências com os rituais sejam partilhadas, obedecendo a algumas regras do jogo como: atentar-se para a amplitude de detalhes físicos que uma ação pode conter; observar os elementos que organizam uma ação de acordo com o ritmo e as particularidades que possam transformar um ato em *seu* ato; encontrar o

detalhe do desenrolar da ação para que ela possa ser partilhada com a maior exatidão possível.

Ryngaert ainda aponta para a diferença entre o trabalho com os rituais e uma representação teatral. Partilhar um ritual não significa transformar uma ação em pantomima. “A precisão vem do respeito ao desenrolar de ações sucessivas e do trabalho com a memória, não da execução propriamente dita” (RYNGAERT, p. 141). Após a execução dos rituais, individualmente ou em pequenos coletivos, grupos maiores podem ser formados e convidados a preparar um roteiro e uma improvisação para teatralizar um ponto de partida ou tema escolhido, adotando um estilo de jogo e/ou um código de representação a partir da retomada e desenvolvimento dos rituais e sua relação com o espaço, personagens e situações.

Embora o estopim do trabalho com os rituais se situe no ambiente teatral, suas reverberações assumem a possibilidade de pesquisa prática com não atores, o que permite que a experiência se resignifique e possa ganhar novos horizontes de apreciação, fruição e análise.

No caso da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza é importante ressaltar que os estudantes já vinham realizando um processo prático com práticas corporais, realizadas conforme breve descrição no capítulo anterior, ou seja, o trabalho com os rituais não se apresentou como novidade corporal. Não foi a primeira vez em sua formação universitária que os estudantes foram convidados a vivenciar um jogo cênico/teatral. Esse dado é fundamental no que se refere às condições de produção da pesquisa, já que, em qualquer outro contexto, seria, também, perfeitamente possível, propor o jogo dos rituais em um primeiro momento prático, mesmo correndo o risco de um certo estranhamento por parte dos acadêmicos discentes.

O jogo dos rituais é compreendido, nesta tese, a partir da ótica da performance, por se instaurar, como jogo, enquanto experiência vivida e partilhada, que atravessa níveis de percepção, e a partir da interação do sujeito com o meio/objeto, causa sensações, evoca memórias, resultando em uma forma de expressão (VIEIRA, 2014).

McLaren (1991) ao tentar desenvolver, por meio de uma teoria crítica e emancipatória da educação, questionamentos sobre a reprodução de uma

ordem social dominante no dia-a-dia da escola, produz, a partir de um enfoque etnográfico, um importante arsenal teórico para a aplicação do conceito de ritual a ambientes escolares.

Partindo da união entre o significado simbólico e a construção da realidade, McLaren (1991, p. 29) busca examinar a escola por meio de uma “representação teatral ritualística” para compreender o “modus operandi” do “encontro pedagógico”, ou seja, o avanço de suas ponderações a respeito do ambiente escolar está em situar a dinâmica do processo de ritual escolar em uma perspectiva de resistência. Perspectiva esta que possibilite examinar os processos ideológicos transmitidos por códigos culturais que se materializam ritualisticamente.

São os rituais, inscritos tanto na “estrutura superficial” quanto na “gramática profunda” da cultura da escola, que moldam percepções, compreensões e jeitos de ser e se comportar dos estudantes. Entendidos por McLaren (1991, p. 30) como “modelos gestuais e rítmicos que capacitam os estudantes para negociar entre os vários sistemas simbólicos que têm sido acalentados pela sociedade maior e magnificados pela cultura dominante”, os rituais escolares se constituem como uma possibilidade de compreensão sobre como os estudantes se relacionam com as imagens de si, dos seus outros e da sociedade.

McLaren (1991) alerta, ainda, aos pesquisadores em educação sobre a necessidade de considerar o ensino na sala de aula com um processo ritual, deslocando a noção de ritual das previsibilidades típicas como hino nacional, orações, assembleias e homenagens. Ressaltando a dificuldade de trabalho em uma perspectiva crítica, o autor reforça a noção de ritual escolar como uma possibilidade de investigação que direcione o olhar do pesquisador para a prática da sala de aula.

Aqui, as nuances não delimitadas entre performance cotidiana e performance-arte se confrontam. Algumas perguntas poderiam se erguer: já que, nesta pesquisa, estamos em jogo, o resultado do jogo seria uma performance no sentido artístico (forma de expressão artística)? Quando os sujeitos estão em um jogo, reconhecido por eles como um jogo cênico, eles

estariam performando no campo do cotidiano ou no campo da arte? Essas perguntas não serão respondidas nesta investigação propositadamente.

O texto, até aqui, defende uma performance que não quer se enquadrar e, afirma, a partir de Schechner (2014), que as relações entre ritual, jogo e performance levam a um lugar teórico que constata, atualmente, “que o teatro convencional ocupa apenas uma faixa na variada gama de novas abordagens que então surgiram e tiveram continuidade até os dias de hoje, nas quais se conectam as artes, os rituais, as ações político-sociais e as comunidades locais (MÜLLER, 20015, p. 69).

Apoiando as bases desse trabalho em uma teoria que não pretende se fechar, as análises consideram todo o processo de coleta de dados para a pesquisa, incluindo aí o seu resultado, como performance, desde as primeiras práticas corporais realizadas com os estudantes da graduação, até os resultados apresentados na forma material de produção audiovisual e narrativas escritas sobre o processo, as experimentações performáticas (foco de discussão na próxima seção).

3.2. Escrita performática

A performance como trilha/narrativa se instaura como reescrita de si, como será aprofundado na próxima seção, do mesmo modo que o Parkour, na exemplificação de Orlandi (2014), se reconhecendo enquanto tecnologia do corpo e compondo formas materiais de um mundo significante. É aqui que a noção de narrativa escrita, abordada anteriormente, se configura como processo de significação e tem um potencial de acessar “a maneira pela qual uma memória se diz em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando (seu “pertencimento”) sua existência a espaços de interpretação determinados, consoantes a específicas práticas discursivas” (ORLANDI, 2014, p. 82).

Abre-se o espaço, então, para se pensar o ato de narrar como processo, já desvinculado da relação com o gênero textual, como definida usualmente. Aqui é importante retomar que as narrativas escritas dos sujeitos participantes dessa pesquisa são analisadas, neste trabalho, como dizeres performáticos,

extrapolando, também, a relação com um gênero específico. Compreendem-se, nesta tese, as narrativas como possibilidades de inscrição dos corpos dos sujeitos em sua escrita.

Ao falarem de suas trajetórias, de suas experiências, vinculadas às experimentações performáticas vivenciadas no contexto da Licenciatura em Educação do Campo, os sujeitos também performam, também se utilizam da performance como discursividade e como desejo de dizer: dizer e(m) performance, passeando entre diferentes dimensões e planos expressivos (verbais, visuais e/ou verbo-visuais).

Os tempos contemporâneos oferecem uma gama de narrativas vivenciais, devido à exposição mercadológica das memórias, biografias e autobiografias, testemunhos, posts sobre si, autorretratos (selfies), perfis em redes sociais, entrevistas, reality shows, blogs, vlogs, relatos de vida, relatos de pesquisa de imersão em primeira pessoa, narrações autorreferentes (ARFUCH, 2005, p. 51) e outros modelos que incluem o contar de si, a partir de diferentes materialidades e planos expressivos.

Em “O que é um autor?”, Foucault (1994) já falava de um sujeito da escrita na relação com o texto ou, mais especificamente, do modo como o texto aponta para a figura do autor, esteja ela em uma posição exterior ou mesmo anterior ao próprio texto.

Partindo da descentralização do sujeito autor, a pesquisa contemporânea pode se perguntar: quem é o autor na atualidade? Existe um status de autor a ser alcançado quando se escreve? Sujeito e autor resultam na forma de inscrição no texto que vai ao papel, à tela e a outros formatos de leitura? O que, do autor, é possível ver, ou, o que ele pretende revelar quando escreve e, na escrita, fala de si?

Klinger (2008) ao falar da relação do autor com o texto, defende, no campo da literatura, a noção de autoficção como um paradoxo entre um desejo de falar de si e o reconhecimento da impossibilidade de expressão da verdade na escrita sobre si. A autoficção, nesse aspecto, se relaciona com a performance, que, por sua vez, interessa-se pelos processos de desnaturalização do sujeito. O termo performance, como discutido anteriormente, tem uma acepção, em inglês, ligada à atuação, desempenho,

rendimento, mas aos poucos foi ganhando contornos mais específicos para o campo das artes e das ciências humanas, de modo que, a partir dos anos 1950, o termo tenha conseguido superar a dicotomia vida/arte.

Na defesa de Schechner (2000), ligada a qualquer atividade feita por um indivíduo ou grupo na presença de e para outro indivíduo grupo, a performance é capaz de desvelar aspectos profundos e genuínos de uma cultura. Butler (2003), embora tenha se dedicado à aplicação da noção de performance ao campo dos estudos de gênero (Gender Theory), apresenta relações com a artificialidade e com a encenação que contribuem, também, para a perspectiva de autoficção defendida por Klinger (2008). Ao apresentar o gênero como uma construção performática, ou seja, o performativo que sugere sempre o dramático, Butler (2003) argumenta que o gênero funciona como uma ficção regulatória que encarna uma performatividade, utilizando-se da repetição de normas e da dissimulação consciente e, ao mesmo tempo, ilusória.

Essa perspectiva interessa aos Estudos da Performance por assumir a desconstrução do mito original, tomando a performance como cópia da cópia, sem espaços para um original instaurador. A autoficção também não espera a existência de um sujeito modelo, prévio, como no caso da autobiografia, na qual o sujeito-autor pode copiar ou trair-se. Tanto para a performance como para a autoficção literária o que importa é a construção simultânea (texto e vida) de uma personagem – o autor (KLINGER, 2008). As narrativas escritas que integram esta pesquisa foram construídas e analisadas por esse viés: é na relação entre escrita e performance, esta última como ato de inscrição do corpo em uma dada realidade/materialidade, que os sujeitos encontram um espaço para o dizer sobre si, que, aqui, nomeamos de uma escrita performática.

Para Lacan, o sujeito é aquilo que um significante representa para outro significante. Estruturado por representações, o sujeito é alguém que também representa. A partir do momento em que o homem põe tudo que o cerca em um palco de representação, ele também representa colocando-o a si mesmo em cena, em um ciclo perpétuo de re-apresentação de si mesmo para o outro. Nesse ponto é possível pensar a narrativa em seu vínculo com as subjetividades e, por sua vez, a autoficção como uma performance do autor (KLINGER, 2008).

Embora a autoficção seja uma noção mais apropriada ao campo da literatura, ela é utilizada neste trabalho como forma de aproximação entre narrativa e performance, pensando os artifícios de escrita e até mesmo a identidade do autor. As perguntas que se lançam nesse momento são: como olhar para as narrativas escritas dos sujeitos dessa pesquisa a partir da noção de performance — escrita performática? O que fica dos sujeitos e de suas histórias quando estes se propõem a narrar fatos e histórias sobre si na perspectiva das experimentações performáticas? Tentando respondê-las, seria prudente destacar que o próprio conceito de performance deixaria entrever a teatralização da imagem do autor-sujeito. Quem é o sujeito escritor e quem é o sujeito-autor? Considerando a escrita como performance essa é a pergunta que menos interessa responder, porque não se quer, nesse viés, um sujeito pleno, que pode ser refletido ou mascarado pelo texto que escreve.

Nas palavras de Patrocínio (2016) o termo autoficção pode ser empregado para fazer referência a atos de evasão da intimidade, ou seja, a “extimidade” de quem escreve é performatizada na possibilidade de encontro com o outro e reconhecimento deste como agente fundamental da vida exposta a partir do desejo de expô-la. Ao se aproximar das narrativas escritas na perspectiva da autoficção, essa pesquisa abre espaço para que os estudantes performem também suas histórias e trajetórias relacionadas tanto às vivências escolares de cada um quanto às experimentações performáticas realizadas no contexto de formação:

É na reivindicação do outro que se fixa o gesto primeiro deste desejo de expor a intimidade. Não se trata de um exibicionismo, mas de uma formulação consciente do que será exposto a outrem, na qual se determina qual a identidade que será oferecida e esta é reconstruída pelo outro que a recebe e a desvela (PATROCÍNIO, 2016, p. 1)

Embora os sujeitos tenham se proposto a escrever/narrar a partir de um material instrumentalizado de pesquisa – a carta-convite citada anteriormente, eles escrevem para uma pesquisadora, professora do curso em que estudam, e, portanto, performam – ensaiam, organizam o pensamento, escolhem palavras, recortam perspectivas sobre como dizer o que querem. Aí o analista/pesquisador está sujeito ao visível e às invisibilidades do processo de

análise, na tentativa de se debruçar sobre “instâncias de atuação do eu que se tencionam ou se reforçam, mas que, em todo caso, já não podem ser pensadas isoladamente” (KLINGER, 2008, p. 24).

Ao mobilizarmos a noção de performance, o autor precisa ser considerado como sujeito de uma atuação, representante de um papel na própria vida real, alguém que se expõe publicamente no ato da escrita, que corre riscos (e por isso joga entre o que pode/quer ou não dizer/revelar sobre si).

O mesmo acontece em outras formas de falar sobre si: entrevistas, crônicas, autorretratos, palestras... Formas que implicam um sujeito em performance no devir, no contínuo processo de existência. No caso da narrativa compreendida como escrita performática, o texto implica uma “dramatização de si que supõe, da mesma maneira que ocorre no palco teatral, um sujeito duplo, ao mesmo tempo real e fictício, pessoa (ator) e personagem” (KLINGER, 2008, p.25). Tanto o sujeito narrador como o sujeito-autor se constituem e se constroem no percurso da escrita, em um emaranhado de letras e representações que desembocam em uma exposição de si mesmo, do sujeito enunciador e do espaço do qual enuncia.

Tomando a autoficção como ponto de partida, a pretensão da noção de escrita performática, nesta tese, é a de quebrar o caráter naturalizado da autobiografia, a partir de uma forma discursiva que expõe o sujeito questionando-o, ou seja, entende a subjetividade e a própria escrita como processos em construção.

Tal como a performance, a escrita performática se apresenta como texto inacabado, improvisado, em processo, como se o leitor pudesse assistir o processo de escrita. É aí que a escrita de si, nesta perspectiva, precisa ser lida como performance, para além das qualidades estéticas ou linguísticas do texto. E o texto, por sua vez, encarado como lugar privilegiado de inscrição do sujeito e seu corpo no tempo e no espaço.

3.2.1. Narrativas de si como performance

Na Educação do Campo uma das práticas mais recorrentes é narração de histórias de vida como parte integrante da formação e construção social da identidade docente e discente (ANTUNES-ROCHA, PERNAMBUCO, 2010). Ao retomar o primeiro encontro da Licenciatura, lembro que em todas as turmas a primeira atividade era uma roda de conversa na qual cada discente falava de sua história de vida, de como havia chegado até o curso, incluindo aí expectativas futuras e a relação com a profissão-professor. Ao longo do curso, são também instigados a retomar suas trajetórias para resignificar processos e avaliar a construção do conhecimento e a relação entre ensino e aprendizagem. Não são poucas as pesquisas que têm se debruçado sobre a análise das histórias de vida dos educadores do campo e a implicação dessas histórias em suas práticas pedagógicas e seus contextos de formação.

Essa pesquisa, no entanto, busca se aproximar de uma narrativa crítica e reflexiva que possa aliar, ao mesmo tempo, elementos das trajetórias de vida escolar dos sujeitos e suas perspectivas acerca de um processo (prático e corporal) recente vivenciado em seus contextos formativos, ou seja, interessa a essa investigação uma narrativa escrita que acesse uma memória de corpo / memória performática, mas que não por isso menospreze aspectos da história escolar de seus autores e permita, inclusive, prospecções de uma imagem futura de educadores e de como querem e pensam a escola em que almejam atuar.

Para Catani (1997), as concepções sobre as práticas docentes estão enraizadas em contextos e histórias individuais dos sujeitos desde antes de sua entrada na escola, estendendo-se pelo percurso da vida. Nessa acepção, é possível afirmar que sempre que os sujeitos forem convidados a escrever sobre si, sobre suas vivências, estarão, naturalmente, retomando aspectos de suas trajetórias e aliando-as à sua formação, o que implica, necessariamente, na prática pedagógica.

As narrativas escritas tem se configurado, desse modo, como significativa prática de investigação no campo da pesquisa em educação, especialmente por se constituir enquanto uma forma de expressão que

possibilita a construção e desconstrução das experiências docentes e discentes e sua conseqüente provocação de mudanças nos modos de compreender a si e aos outros. É por meio do tecido discursivo das narrativas dos sujeitos que se vislumbra a representação de uma realidade cheia de significados e interpretações/reinterpretações.

A compreensão de uma realidade pode ser acessada pelas narrativas pois “o escrito explica a vida” (FERRER, 1995, p. 166). A linguagem escrita, segundo Ferrer (1995) tem seu foco, com mais intensidade que a oral, nas possibilidades de se ver e compreender especificações e restrições, porque o trabalho com as narrativas desencadeia o aprofundamento no caráter formativo docente. É por meio da narrativa que se torna possível o compartilhamento das historicidades e expressões biográficas de fatos, acontecimentos e marcas em seus mais diferentes graus de subjetividade, o que justifica uma pesquisa que tenha nas narrativas o seu foco de interesse, pois é a partir dessa metodologia de investigação que se pretende perceber a maneira como os sujeitos se situam e estabelecem novas relações com sua posição no mundo e com seus pontos de vista.

A apropriação de narrativas como recurso de investigação é defendida por Elbaz (1990) apud SILVA & GUILHERME (2011), como uma possibilidade de tornar pública a voz dos professores, principalmente por apontar saberes tácitos dos docentes, ocupando o território da educação e recorrendo à tradição do contar histórias, próprio do humano e de suas necessidades expressivas. Oportunizar ao professor, no caso desta pesquisa aquele que está em processo de formação, que externalize suas críticas e reflexões pela linguagem escrita confere, ao ato de narrar, um lugar para o vínculo inseparável entre pensamento e ação, a partir do qual é possível perceber a presença do outro na constituição do sujeito que escreve.

As narrativas escritas privilegiam o olhar para si, para o seu próprio conhecimento, mais do que para o conhecimento de uma disciplina específica de atuação, aproximando o ato de narrar do que Nóvoa (1995) propõe como uma dualidade docente que abarca identidades da pessoa e do profissional, do ser e do ensinar. Desse modo, as narrativas escritas permitem que o sujeito dedique um tempo de reflexão por meio do qual não precisa dar uma resposta

pronta sobre um questionamento. É na oportunidade de escrever sobre si, seja enquanto pessoa ou enquanto professor, que o sujeito costura sua história, inclusive, mapeando marcos e fatos que implicam sua construção social e sua visão atual de mundo e, também, de educação.

Ao retornar ao quem se é por meio de narrativas escritas, o professor pode assumir a consciência de si, de como é e como está e a partir disso (re)avaliar seu olhar para o seus outros e suas marcas de identidade. É aí que a identidade profissional ganha uma dimensão bastante relevante se vista como intrínseca ao próprio sujeito que se torna professor. Para Nóvoa (1995, p. 16), "A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto, ela é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão". Nesse sentido, utilizar as narrativas escritas como possibilidade de compreensão do discurso do sujeito professor é, mais do que olhar para uma identidade profissional, ampliar o mirante para conseguir enxergar opiniões, visões de mundo, gostos, desejos, frustrações, medos entre outros pensamentos (re)elaborados que apontam para as relações estabelecidas por quem escreve com outros sujeitos, outros universos e outras implicações.

O olhar para as narrativas escritas se dá, no entanto, nessa pesquisa, também, pela ótica da performance, como será explicitado no capítulo seguinte. Compreende-se que, pelas narrativas escritas, os sujeitos são convidados a uma escrita performática, na acepção de Zumthor (2012, p. 67), para quem a performance se instaura enquanto "ato de presença no mundo e em si mesma" e que se mostra, ao mesmo tempo, como "uma conduta na qual o sujeito assume aberta e funcionalmente a responsabilidade" (p. 35).

3.3. Discurso e performance: prelúdio sobre memória discursiva e formações imaginárias

Pensar a educação em uma perspectiva discursiva é assumir que "Alguma forma de linguagem, formal ou comum, é sempre a grade através da qual o sujeito de conhecimento vê o mundo" (POSSENTI, 1997, p. 16). A

escola é um local para a aprendizagem, repleta de sujeitos que usam linguagens próprias, em busca de comunicação, já que a linguagem e a aprendizagem são processos sociais. A Análise de Discurso de linha francesa (AD), perspectiva teórica adotada para a análise dos dados dessa pesquisa, não trata de língua, não trata de gramática, mesmo lhe interessando. Ela trata de discurso, trazendo a ideia de percurso, de movimento. O discurso é a própria palavra em movimento, uma prática de linguagem. E no contexto dessa pesquisa, a palavra em movimento tem a sua centralidade no discurso e na performance de professores em formação, no contexto da Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza.

Para Orlandi (2006) a linguagem é um lugar de múltiplas contradições como um confronto de imaginários, matéria e instrumento de trabalho, reflexão e refração; é uma “teoria crítica que trata de determinação histórica dos processos de significação”. Partindo da constituição simbólica do homem, da busca de sentidos, a Análise de Discurso situa as práticas de linguagem no eixo tempo-espaço.

Por isso, pensar a Análise do Discurso francesa como viés teórico para compreender diferentes discursividades de professores em formação é oportunizar a reflexão sobre os dizeres, sobre os silêncios, sobre os pertencimentos. Para Pêcheux & Fuchs (1990) o significado das palavras depende do discurso a que pertencem, assim como para Pêcheux (1997), não são os sujeitos empíricos que funcionam no discurso e sim suas posições discursivas. Por exemplo: os discursos analisados nessa pesquisa serão discursos de professores em formação.

As condições de produção, porém, vão além: São discursos de professores que cursam uma Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza, em um regime e contexto diferenciados de outros cursos da universidade. Alguns deles já atuam como professores das escolas do campo em suas comunidades e estão, portanto, inseridos em um projeto discursivo do campo, ou seja, eu, analista/pesquisadora não posso desconsiderar esses dados que, certamente, terão reverberações no discurso e no corpo em performance desses professores. Cabe, então, tentar compreender os gestos (simbólicos) de interpretação ali existentes, bem como os efeitos de sentido –

efeitos ideológicos – que constituem as posições de sujeito representadas nos dados analisados.

O texto, para a AD, não pode ser tido por transparente. Ele é compreendido e assumido como opaco, justamente pela multiplicidade de sentidos à qual está sujeito. Pêcheux (1999) alerta para o fato de que, ao invés de transparência, é a opacidade que se encontra no discurso, por isso, a tarefa do analista se configura em marginalizar as significações e se ater à busca de sentidos em construção, manifestos na opacidade do discurso. É aí que se torna possível uma tradução da língua em seus termos: a ideologia, o discurso e, ainda, o inconsciente. As significações, desse modo, constituem um componente da memória discursiva: significações que não são eternas, sempre em movimento.

Pêcheux (1999, p. 52) afirma que: “A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”. Nesse processo, os sentidos fragmentam, se desconstroem, se rompem e mudam, mas contém significações imprescindíveis como fundação; como memória. Assim sendo, nos pressupostos da AD Francesa, cada sujeito, na produção de seu discurso, “promove uma relação deste discurso em formulação com o interdiscurso ou memória discursiva, ou seja, com todos os dizeres que já foram, de fato, ditos” (PATRIOTA; TURTON, 2004, p. 14).

O conceito de memória discursiva se refere à recorrência de enunciados, em um procedimento de separação e eleição daquelas discursividades que, dentro de uma condição histórico-espacial específica, podem emergir sendo atualizadas ou rejeitadas em um novo contexto discursivo, produzindo uma ampla gama de efeitos de sentido. Essa noção exerce, assim, uma dupla função no processo de produção discursiva, na medida em que acontece, ao mesmo tempo, uma recuperação do passado e uma eliminação dos apagamentos pretendidos na interlocução.

É na memória discursiva que nasce a possibilidade de análise da formação discursiva, por meio da produção e operação de formulações

anteriores, já feitas, já enunciadas, o que permite, na rede infinita de prováveis formulações discursivas, que enunciados pertencentes a formações discursivas posicionadas historicamente se reconfigurem, sendo afirmados, rejeitados ou mesmo transformados. Os sentidos, assim, são condicionados a partir do modo com que os discursos passam a se inscrever na língua e na história, conseguindo, desse modo, significar.

O discurso significa, então, pela sua inscrição em uma dada formação discursiva, que é anterior ao próprio sujeito. Ou seja, ao nascer, o processo de funcionamento discursivo já está em andamento. Ao entrar nele, o sujeito se ajusta e se adapta, o que possibilita o assumir da incompletude como condição própria da linguagem. Discursos, sentidos e sujeitos não podem, portanto, ser concebidos como prontos e acabados. São os movimentos de linguagem que os impulsionam e os organizam em formações discursivas, ideológicas e põem em relação as formações imaginárias daí resultantes.

A noção de formações imaginárias também interessa a esta pesquisa. Primeiramente é preciso ressaltar que ela não pode ser desvinculada do conceito de memória discursiva. É a partir da sua relação com a memória que o sujeito se relaciona com a formação de imagens, tanto em situações empíricas quanto nas organizações das posições ocupadas no discurso (posições que significam e se envolvem com contextos sociohistóricos e com as perspectivas de memória resultantes dessa relação).

A imagem do interlocutor, composta pelo sujeito falante, pode, desse modo, antecipar o pensamento do outro diante do enunciado. Por esse viés, o sujeito sempre organiza o seu discurso, antecipando a contra-argumentação a seu favor, ou seja, no jogo de palavras e imagens (textos), o discurso se manifesta como um entrelace de forças que estão presentes em qualquer sociedade hierarquizada. Como pontuado anteriormente, na discussão sobre a performance, o jogo de poderes media as relações e, por sua vez, as performances de si e as maneiras de enunciar. Essa constatação abarca uma série de discussões que importam ao campo dos estudos do discurso.

A antecipação da imagem do outro (compreenda-se aqui o outro não somente como um sujeito falante) aloca a memória discursiva em um espaço interdiscursivo, ou seja, é pelo saber discursivo apresentado pela memória,

repleta de formações imaginárias, que as palavras/gestos/expressões podem fazer sentido, e fazendo sentido, significar. Essa ocorrência se dá porque existe um antes, um outro lugar, um já dito que sempre retorna à atualidade. Obviamente esse retorno não é previsível, pois, carregado de valorações, pontuações e resignificações, dão ao saber, na forma de discursos proferidos (ditos/esquecidos/silenciados) uma presentificação que afeta a interlocução e a marca discursivamente, reposicionando os sujeitos e, por sua vez, a própria memória e as imagens envoltas nesse percurso e/ou nessa performance.

Ao proceder a análise a partir dos postulados da noção de memória discursiva é preciso estar atento ao fato de os dizeres se constituírem enquanto escolhas mediadas pela antecipação da interpretação. Sua produção acontece em uma relação parafrástica, disponível a discursos futuros. O sujeito da AD, desse modo, é capaz de deslocar-se, distanciar-se, observar e reorganizar suas expressões ao mesmo tempo em que diz (pelo corpo, pelas palavras, pelos gestos...)

[...] alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai-se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder – traz, em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades. O dizer não é propriedade particular. As palavras não são as nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa em “nossas” palavras. [...] Por isso é inútil perguntar o que o sujeito quis dizer quando disse “X” [...] O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados. (ORLANDI, 2007, p.32)

Nessa perspectiva, um discurso é sustentado por outros, a partir de posições enunciativas, apontando para o futuro e produzindo efeitos nos participantes da situação de interlocução. Nesse contexto, a memória discursiva atua como uma forma de migração do sujeito falante, de uma determinada situação empírica para uma formação discursiva. Nesta relação discursiva as imagens fazem sentido. Não um sentido que está, de imediato, nas palavras, mas aponta para antes e depois delas. Além disso, os sentidos são permeados e atravessados pelas suas relações com a formação discursiva na qual estão inscritos e com a memória.

O sentido não existe, assim, em si mesmo. Seu caráter é de índole ideológica, o que dá às palavras e à enunciação um caráter mutante, conectado às posições a partir das quais o sujeito enuncia. Para Ferreira (2001, p. 20) “A memória discursiva faz parte de um processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos”. A memória se configura, então, como uma representação discursiva latente, imersa nos dizeres/expressões/falas/gestos do sujeito. Para essa pesquisa, esse conceito, aliado à noção de formação imaginária exerce papel fundamental no que concerne à compreensão dos sentidos de escola atribuídos pelos acadêmicos discentes participantes da pesquisa.

Na medida em que pretendo analisar os sentidos atribuídos à escola presentes no corpo em performance e nas narrativas dos professores em formação, é preciso considerar as imagens e as relações de sentidos construídas por esses sujeitos na vida social. O sujeito discursivo é interpelado pela ideologia e é inundado pelas palavras de outros, instalando, modificando, rompendo ou apropriando-se de dizeres pré-existentes, atravessado pelas imagens que constrói de si próprio, do objeto discursivo, de seus interlocutores, da imagem que antecipa ter o seu interlocutor de si mesmo para enunciar (PÊCHEUX, 2009).

Essas imagens condicionam o processo de elaboração discursiva, as quais remetem a mecanismos de funcionamento da linguagem: relações de sentido, relação de força e antecipação condicionados pelas formações imaginárias (Pêcheux, 2009). A relação de sentido postula que não há discurso original - todo discurso faz parte de um processo: é determinado por dizeres prévios e aponta para dizeres não-ditos. No mecanismo da antecipação, o sujeito coloca-se no lugar do destinatário e, dessa maneira, pode prever o efeito de suas palavras. O locutor regula seu discurso conforme os efeitos que tenciona reproduzir no interlocutor. Na relação de forças, o sentido das palavras é regulado de acordo com o lugar social ocupado pelo sujeito-falante.

Ainda com relação às formações imaginárias, Orlandi (2005) pontua que:

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos a instituições. Desse modo é que acreditamos que um sujeito na posição de professor de esquerda fale “x” enquanto um de direita fale “y”. O que nem sempre é verdade. Por isso a análise é importante. (ORLANDI 2005, p.42).

Para a autora, a análise dos dizeres, sejam eles verbais ou visuais no caso do corpo em performance, permite atravessar o imaginário dos sujeitos que condiciona suas discursividades, mas que proporciona ao analista explicitar o modo como os sentidos estão sendo produzidos no processo discursivo bem como compreender melhor o que está sendo dito e ainda, o que não está sendo dito: o implícito.

Assim, para fins de análise do *corpus* dessa pesquisa, esse prelúdio, que se apresenta como uma introdução aos conceitos aqui abordados, terá continuidade na análise dos dados, os quais serão visitados por mim na perspectiva de que um dizer tem relação com outros dizeres, imaginados, realizados ou possíveis: dizeres espiados pelas frestas de um corpo performático e de uma escrita performática, o que confere à análise um tom, também experimental e arriscado, como anunciado no início desse texto.

EXPERIMENTAÇÃO PERFORMÁTICA 4: PERFORMANCE EM PRÁTICA



Figura 26: Playing School, Harry Brooker (1848-1940)²⁷

²⁷ Fonte: <<https://iamachild.wordpress.com/2011/10/21/>> Acesso em 20 de outubro de 2016

Assim como o sujeito não é origem de si, não tem o domínio de como os sentidos se formam nele, de como ele experimenta os sentidos. É, pois, necessário, para os que praticam a análise de discurso, aceitar a condição de não colocar o ponto final. Entregar-se ao prazer da descoberta em cada passo. Freqüentar autores não para fechar questão, mas para dialogar na diferença.

(Eni Orlandi)

As condições de produção dessa pesquisa, explicitadas na seção dedicada à descrição dos procedimentos metodológicos, permitem que o enfrentamento dos dados produzidos neste percurso se dê na compreensão de que eles resultam de uma série de práticas corporais e experimentações performáticas realizadas durante a trajetória da investigação. Para isso, escolhi trazer uma produção audiovisual realizada pelos sujeitos participantes do estudo, a partir do trabalho com a metodologia dos rituais cotidianos, do encenador Jean-Pierre Ryngaert e alguns fragmentos das narrativas escritas, desencadeadas como resposta à carta-convite, apresentada, também, no espaço desse texto dedicado aos procedimentos metodológicos.

A escolha por esse recorte do *corpus* deve-se ao fato de que entendo esse texto como uma construção, também performática, que por mais que se procure concluí-lo, apresenta-se aberto a reconfigurações e reformulações, características de um percurso de pesquisa e da escrita de um texto que acontece em meio a interlocuções acadêmicas. As vias de análise, aqui mostradas, não tem como pretensão o esgotamento das possibilidades investigativas do trabalho, pelo contrário, são inquietações de uma pesquisadora que, mesmo assumindo a impossibilidade de neutralidade ou de um distanciamento total com relação ao seu objeto, busca atingir os objetivos aos quais se propôs quando da realização desta tese.

As produções audiovisuais foram feitas pelos cinco coletivos de trabalho dos estudantes no tempo-comunidade e, pela característica do trabalho com os rituais cotidianos que privilegiam a ação corporal/visualidade ao invés da sonoridade/oralidade, elas se constituem como audiovisuais pela sua forma

material (o vídeo), mas podem ser analisadas por uma perspectiva visual, já que não possuem som/áudio. Essas produções foram disponibilizadas pelos estudantes em *pen drive* e *cd-ROM*. Já as narrativas escritas, também realizadas no tempo-comunidade, foram respondidas de duas formas: à mão e digitadas.

Como os estudantes estão em um processo de formação, e de formação de educadores do campo, apresentam direcionamentos bastante distintos, em seus discursos, ao falarem, de forma geral, de uma escola que precisa de transformação, que carrega consigo marcas de um processo hierarquizado do qual querem fugir e se distanciarem.

Algumas questões abordadas por McLaren (1991), em seus estudos sobre os rituais escolares, se aproximam da perspectiva de análise dos rituais adotada nesta tese, a saber:

Como os rituais estão implicados nas interações e regularidades do dia-a-dia da instrução escolar? Os rituais estão relacionados de alguma forma com a organização e distribuição, tanto dos corpos formais, quanto informais do conhecimento escolar (isto é, os currículos explícitos e ocultos) que se encontram nos vários materiais, ideologias e textos que são ativamente filtrados através dos professores? Os rituais estão ligados às perspectivas fundamentais que os educadores utilizam para planejar, organizar e avaliar o que ocorre nas escolas? Como os rituais da instrução escolar cotidiana moldam tacitamente (por meio de seus símbolos dominantes e paradigmas subjacentes) o processo de aprendizagem? Como esses mesmos rituais influenciam ou têm impacto sobre a intencionalidade e as experiências vivenciadas pelos estudantes? (McLAREN, 1991, p. 36).

Procedo, então, à descrição analítica da produção audiovisual que nomeei de *Taco de beisebol*²⁸.

O roteiro performático do vídeo se ambienta em uma pequena sala de aula, com carteiras e cadeiras enfileiradas, direcionadas à mesa destinada à figura do professor. Nesta, uma pilha de livros se contrapõe a um taco de

²⁸ Vídeo disponibilizado na íntegra no Canal Michelle Bocchi, do Youtube, no dia 06 de novembro de 2016, nos endereços <<https://youtu.be/LvPgDa3rAvI>> ou <<https://www.youtube.com/watch?v=LvPgDa3rAvI&feature=youtu.be>>

beisebol, representando, inquestionavelmente, uma palmatória. Ao fundo, em uma parede lateral, encontram-se armários cheios de caixas de papelão (provavelmente repletas de materiais escolares) ao lado de três carteiras sobre as quais repousam uma mochila, um capacete, duas sacolas e uma bombonaba de água, já próxima à porta que pode ser vista no canto direito superior do vídeo.

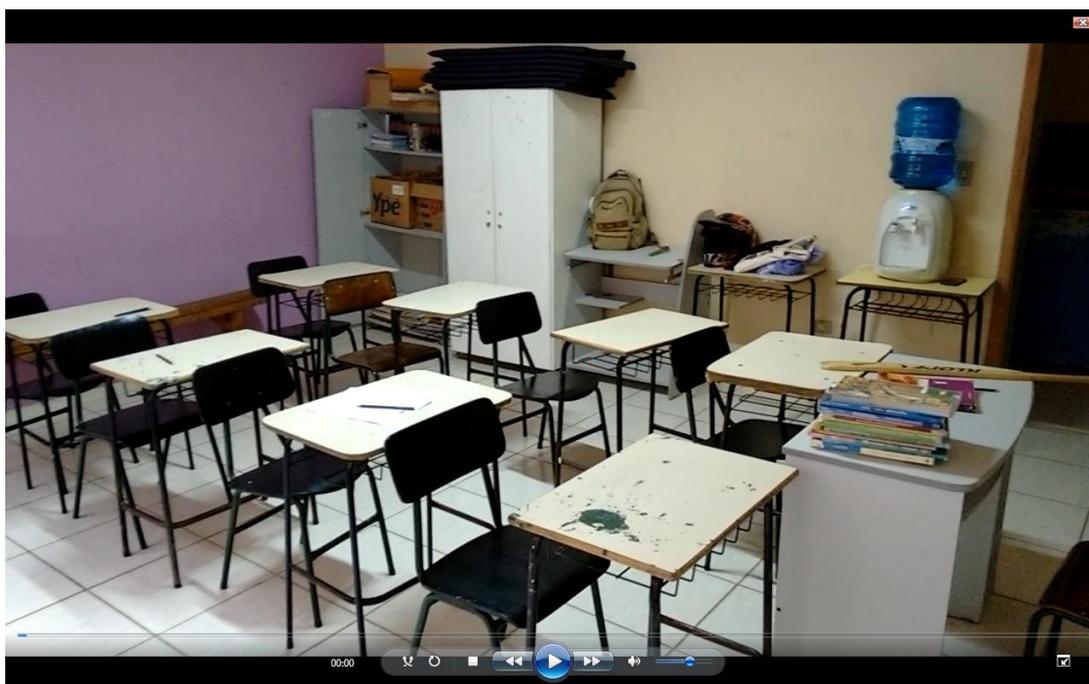


Figura 27: Produção Audiovisual “Taco de beisebol”[00:01]

Por esta porta, pode ser vista a imagem da professora, que adentra o espaço seguida de seis estudantes devidamente uniformizados, que a acompanham em fila até suas cadeiras. A professora começa o rito da chamada, representado silenciosamente pelos participantes da pesquisa (que a partir de agora chamarei propositadamente de performers) com uma mão levantada, indicando sua presença na aula.

Até esse momento não há qualquer indício de caos, ou de crise estabelecida por alguma desordem aparentemente instaurada. Os corpos dos performers, sentados, comportados, posicionados de forma quase idêntica (joelhos semidobrados, pernas entrecruzadas, antebraços sobre as carteiras, olhares cabisbaixos) deixam transparecer uma escola rigorosa e pouco festiva.

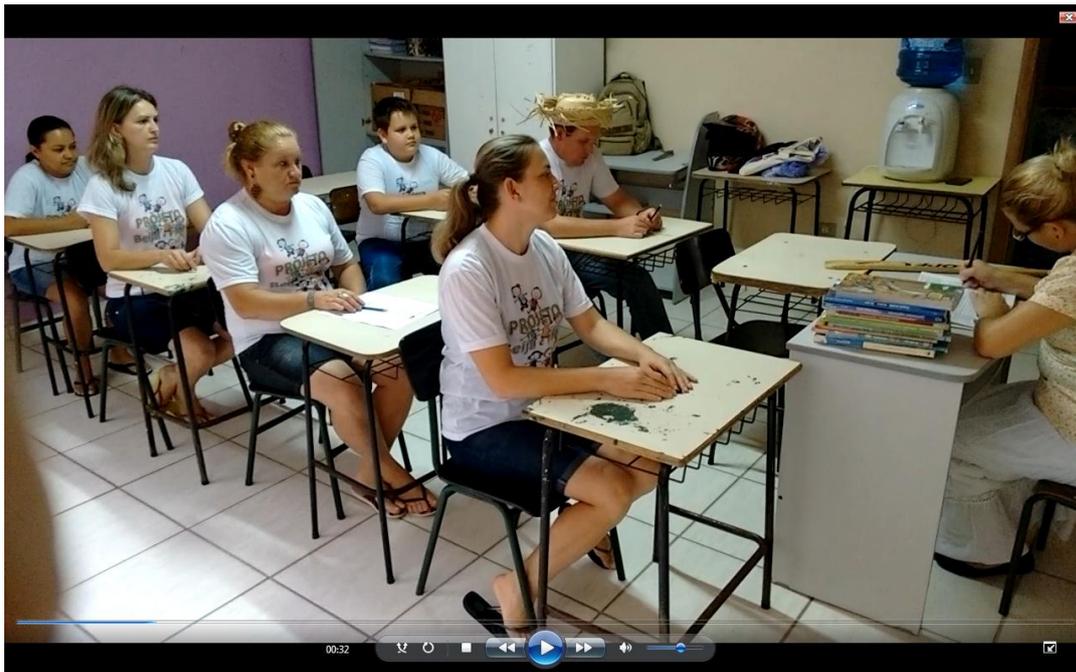


Figura 28: Produção Audiovisual “Taco de beisebol”[00:32]

Ao terminar o rito da chamada, a performer-professora fecha o livro que representa o diário de classe e começa a distribuir os livros que estão sobre sua mesa. Sem levantar-se, ela coloca um livro por vez em cima de uma carteira vazia à sua frente, e cada aluno levanta-se para pegar o seu. A expressão carrancuda da professora denuncia a permanência da ordem e o desejo de silêncio e obediência. Depois de todos os estudantes retornarem aos seus lugares a professora fica em pé e sinaliza, gestualmente, que agora é a hora de copiar.

Inicia-se, assim, o rito da cópia. Enquanto a performer-professora simula uma escritura no quadro, os estudantes simulam, em seus livros, uma ação de cópia, atenta e concentrada, que dura, aproximadamente, sessenta segundos. Este momento é bastante significativo porque não há nenhum tipo de conversa oral, nem mesmo qualquer tipo de comunicação silenciosa entre os performers-estudantes.

Quando a performer-professora termina sua escritura no quadro e retorna ao seu assento, uma das performers-alunas levanta-se e mostra o seu texto copiado para a professora. Tem como resposta desta uma sinalização gestual com a mão direita que indica um veemente e forte “não”, que aponta a

insatisfação da professora com relação à atividade realizada. Após devolver, grosseiramente, o livro à aluna, a professora bate, rapidamente, com o taco de beisebol na mesa, despertando alguns olhares advindos dos estudantes-performers. A demonstração de autoritarismo por parte da professora começa a ficar evidente, inclusive, na forma como se organiza corporalmente.

Em seguida, uma das performers-alunas levanta-se e segue em direção a um colega com seu livro, como se estivesse pedindo-lhe algum auxílio. A performer-professora, imediatamente, sai do seu lugar e caminha até a carteira no qual os dois, aparentemente, conversam e, munida de seu taco de beisebol (sua palmatória), aponta fortemente para o lugar de onde a performer-aluna saiu, indicando que ela volte e se enquadre na norma escolar: sentar e se silenciar.

Com corpos visivelmente acuados, os estudantes-performers permanecem por um tempo em silêncio e escrevendo enquanto a performer-professora retorna ao seu lugar, à sua mesa. Passados alguns segundos do vídeo, uma performer-aluna sentada mais ao fundo da sala cutuca sua colega da frente e esta se vira para trás para atendê-la. Percebendo que a professora vê a movimentação e levanta-se para ir ao encontro delas, as alunas logo se repositionam, curvam os ombros, baixam o olhares e se calam diante da ameaça da professora, novamente com o taco de beisebol (a palmatória). Um semissorriso escapa à expressão no rosto dos performers, denunciando a dificuldade de manter a concentração. Dificuldade que pode ser interpretada aqui, tanto pelo viés da falta de familiarização com um corpo atuante, como pelo riso nervoso provocado pelo impacto da cena. Não cabe a mim, como analista, identificar códigos dessa natureza. Chamo atenção, porém, para o fato de que um semissorriso em um momento tão significativo e forte pode se marcar como um lembrete de que os corpos desses performers estão em uma situação conscientemente performática.

Após dar um passeio pela sala, em torno dos estudantes, a performer-professora retorna, mais uma vez, à sua cadeira e começa a organizar os livros sobre a mesa. Aqui, metaforicamente, a ordem se estabelece também na organização do material de trabalho. Não há espaço para o caos, nem mesmo

nos livros, que não podem, em hipótese alguma, ficar espalhados sobre a mesa da professora.

Após perceberem que a performer-professora está sentada e devidamente pronta para a continuidade do rito, os performers-estudantes, um por um, começam a se levantar de suas cadeiras e devolver os seus livros. Enquanto devolvem, a professora, obsecada pela ordem, arruma os livros que ali vão sendo colocados, em uma pilha, sobrepostos uns sobre os outros. Não há agradecimento, não há despedida. Os performers-estudantes, após entregarem seus livros, vão saindo da sala. É importante ressaltar que um performer-aluno só se levanta depois que o seu colega tenha entregado o livro para a professora. Qualquer movimento contraditório a esse pode ser interpretado como transgressão à norma.

Kasper (2011) aponta que um dos principais verbos da pedagogia, quando se pensa em processos educativos formais, seja *controlar*, o que muitas vezes se confunde com o ato de ensinar. Abordando a relação entre controle e medo, a partir de Dussel & Caruso (2003), a autora adverte que o medo é um dos eixos mais importantes da relação professor-estudante, seja este um medo de perder o controle, por parte do professor, seja o próprio medo de aprender e descobrir novos mundos, por parte do estudante.

Esses medos podem nos aprisionar, dificultando nossa abertura para o novo, para o inesperado, para o outro. Não se trata de pregar o descontrole, mas de entender que a obsessão pelo controle pode inviabilizar possibilidades de novas experiências, aprisionando-nos nas formas conhecidas. O que pode nos impedir de aprender (KASPER, 2011, p. 82).

Trazendo para este diálogo as ideias de Le Breton, anunciadas no capítulo dedicado à discussão teórica, torna-se necessário retomar que, para o autor “os inumeráveis movimentos corporais empregados nas interações (gestos, mímicas, posturas, deslocamentos) enraízam-se na afetividade individual” (2009, p. 39). Desse modo, ao se relacionar o lúdico (ritual) com o afetivo (memória) e este último com a corporeidade, é possível encontrar um corpo performático que não somente discursa, mas age no e pelo discurso, dando ao corpo o poder de comunicar pela presença, em resistência a construções culturais estabelecidas e impostas socialmente. Salta, então, um

corpo que não é só palavra, mas postura e ação que, mesmo ligado diretamente à sua história pessoal, temperamento e personalidade, consegue se rearranjar e, portanto, (re)construir sentidos.

Retornando à produção audiovisual, é com a saída de todos os performers-estudantes da sala de aula, que a performer-professora levanta-se e começa a apagar, solitariamente, o quadro sobre o qual antes escrevera. Aqui o vídeo alcança, para além de relação performática com o discurso, uma poética capaz de estabelecer, com o espectador, códigos afetivos e sensoriais.

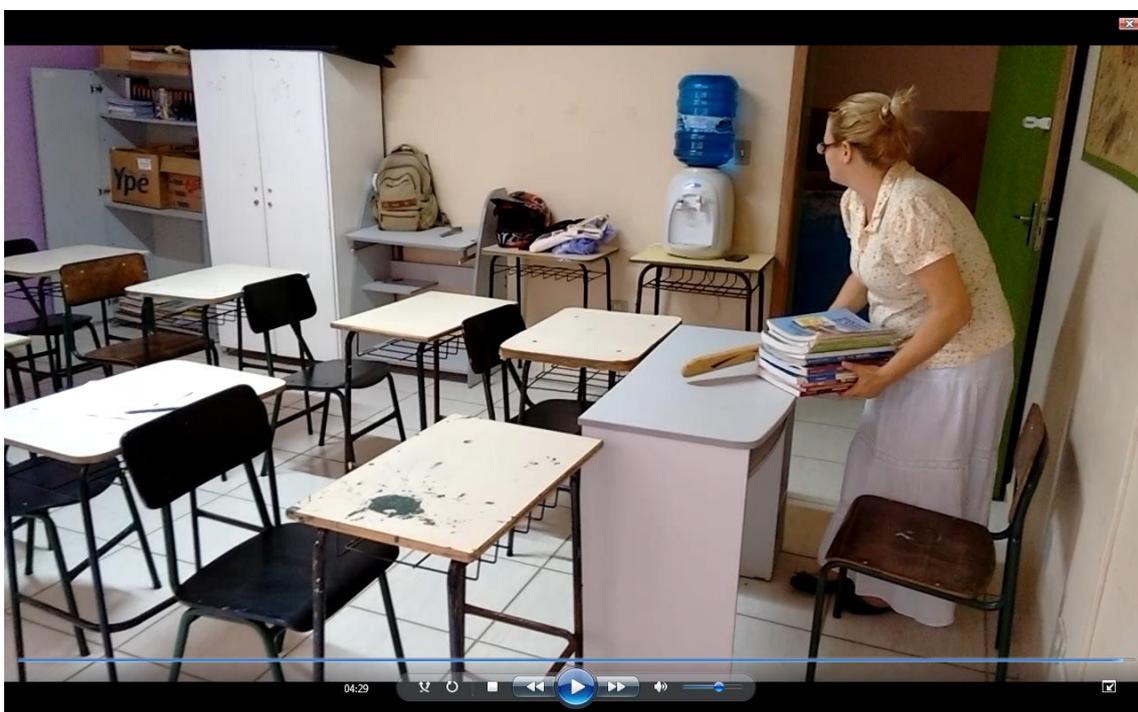


Figura 29: Produção Audiovisual “Taco de beisebol”[04:28]

A imagem da professora, sozinha, ainda de expressão sisuda e fechada, executando uma tarefa diária (o apagar do quadro), complementada por seu olhar perdido ao olhar para a sala e vê-la vazia, é bastante significativa no que se refere à autoimagem de professor. Há, aqui, um indício de percepção de si que não se esgota na imagem da saída da professora da sala de aula com seus livros e seu taco de beisebol (a palmatória).

As perguntas que não se calam nesse momento, para mim, enquanto professora-pesquisadora são: Que professora sou eu? Como exerço meu ofício diariamente performando-me enquanto uma “boa” educadora? O que tenho

feito, enquanto professora, para resistir às marcas de hierarquia que constituem os corpos dos meus estudantes e suas relações com a escola?

McLaren descreve os rituais como um sistema caracterizado por uma série de segmentos: micro-rituais (lições do cotidiano da sala de aula); macro-rituais (o entre, o antes e o depois das lições da sala de aula); rituais de revitalização (renovação dos compromissos para com as práticas escolares); rituais de intensificação (com investidas na unidade do grupo) e rituais de resistência (estes, agindo como elementos de desestruturação das relações e reveladores de fissuras e conflitos) (MCLAREN, 1991).

Essa perspectiva fortalece a ideia de que a performance pode criar espaços de renovação, ou seja, mecanismos de desorganização da estrutura de poder da sala de aula, como por exemplo a figura do “palhaço da aula” (MCLAREN, 1992, p. 223), que se utiliza do oferecimento de uma liberação cômica para diversas situações do dia-a-dia escolar e o “olho domesticado” (MCLAREN, 1991, p. 217), atitude marcada por recusas ao trabalho escolar, acompanhada de dispositivos simuladores de que se está fazendo o que o professor solicita. Para a análise da produção audiovisual em questão, o estudo de McLaren possibilita um olhar para a relação entre corpo e submissão no sistema de escolarização, de forma que hábitos adquiridos e consolidados pelo corpo possam parecer naturais, tanto para professores quanto para estudantes, correndo o risco de deixar de serem percebidos com parte de um processo de construção cultural.

Outra questão, de caráter mais abrangente, surge como metáfora no final desse vídeo. Os estudantes passam pela escola, e dela saem, marcados/constituídos. O professor fica, continua o seu ofício. De que forma essa passagem dos estudantes pela escola e a continuidade do professor na escola afetam as histórias de vida e as trajetórias dos sujeitos envolvidos (professor e estudantes) em sua relação com o saber?

Retomo, aqui, o conceito de memória discursiva, apresentado no capítulo anterior. Ao diferir-se das lembranças pessoais, a memória discursiva atua no coletivo, sendo responsável pelas condições de um dado funcionamento discursivo. Pêcheux (2010), ao argumentar que a memória discursiva não deve ser entendida no sentido psicologista de memória

individual, aponta para a necessidade de compreensão dos sentidos que se constroem na memória mítica, social, inscrita em práticas sociais no entrecruzamento com a memória histórica.

A produção audiovisual remonta a discursos pré-construídos sobre a escola que, por sua vez, estão impregnados de uma memória social de escola. Mesmo aqueles performers-estudantes que não tenham vivenciado uma escola que tinha como presença física a palmatória, por exemplo, sabem, por movimentos histórico-sociais que essa escola já existiu. É aí que o vídeo, enquanto materialidade, atualiza a historicidade de um acontecimento discursivo.

A noção de acontecimento, aqui, pode também dialogar com os estudos da performance, para os quais “O grande acontecimento é o corpo, todo acontecimento é feito da mistura de corpos e suas substâncias” (ZORDAN, 2013). Analisar a performance dos sujeitos da pesquisa por uma perspectiva, também, corporal, permite aferir aos dados uma aproximação entre o dizer e o performar. Em um dos artigos escritos durante esse processo de pesquisa, discuti, com outros pesquisadores, o desejo de dizer como um desejo de performance (GONÇALVES; GONÇALVES; PLUSCHKAT, 2015), afirmando que o performar é uma maneira de dizer coisas a partir do corpo, enquanto acontecimento discursivo que, de outra forma (ou por outra materialidade que não a performance) não seriam ditas.

A metodologia da performance é um comprometimento íntimo, somático, uma maneira de sentir o pulso, os ritmos, as nuances e as idiosincrasias sinestésicas do comportamento humano comunicativo. Em termos disciplinares, trata-se de uma rigorosa e sistemática exploração-por-meio-da-encenação de experiências humanas reais e possíveis. Os métodos da performance constituem-se de diversas maneiras; ainda assim, cada um demanda um comprometimento, um completo engajamento do corpo associado à reflexão crítica (PINEAU, 2010, p. 103)

Ao performarem o ritual cotidiano da/sobre/na escola, os estudantes-performers se posicionam como autores e produtores de sentido sobre a escola. É perceptível, na produção audiovisual, que os corpos dos performers-estudantes se manifestam discursivamente, traduzindo suas memórias de escola, incluindo aí, uma construção de sentidos bastante significativa quando

consideradas as posições das quais esses sujeitos enunciam: a de professores em formação.

É em seu enfoque no encontro pedagógico que McLaren (1991, p. 32-33), ao apresentar a noção de ritual escolar, une essa noção à centralidade da cultura como uma “construção que permanece como uma realidade consistente e significativa” por meio da organização de rituais que se presentificam na forma de símbolos verbais ou não-verbais, ligados, geralmente, ao “ethos filosófico da cultura dominante”.

A cultura da sala de aula não se manifesta como uma unidade pura ou desencarnada, uma entidade homogênea, mas é, ao invés disso, descontínua, turva, e provocadora de competição e conflito; em uma coletividade cheia de “competições” entre ideologias e disjunções entre condições de classe, cultura e símbolos (MCLAREN, 1991, p. 35).

Essas questões me provocam a pôr esta produção audiovisual em diálogo com alguns fragmentos das narrativas escritas que compõem o *corpus* da pesquisa:

Estudei em uma escola multisseriada até a 4ª série no interior. Não tenho muitas boas lembranças, pois a professora era daquelas que pegavam nas orelhas dos alunos e quase arrancava, e os pais achavam normal ainda. Não aprendi quase nada, matemática, sem comentários, então (Autor-performer 1).

Esse fragmento aponta para algumas questões que se colocam como fundamentais para se pensar os sentidos de escola atribuídos pelos sujeitos participantes dessa pesquisa. Primeiramente, o autor sinaliza um espaço de significação: a escola multisseriada, imerso em um contexto de produção de sentidos: o interior. Aqui não posso, como analista, desconsiderar a realidade dos autores-performers com os quais estou buscando (re)significar sentidos. Como sujeito do interior, a vivência de escola do campo deixa transparecer na escrita performática desse sujeito, aspectos que, embora, na produção audiovisual apresentada anteriormente, pareçam longínquos e distantes na

relação com o tempo, estão ainda bastante presentes em uma memória recente.

Ao acessar essas memórias, o sujeito avisa seu interlocutor de que as lembranças não são muito boas e justifica seu aviso: “a professora era daquelas...”. Se a professora era daquelas, ela não era uma exceção, um caso à parte da realidade escolar. A violência sobre o corpo, marcada nesse discurso pelo puxão de orelha aprovado pelos pais, remonta ao mesmo estranhamento que o taco de beisebol possa, em um primeiro momento, causar no espectador do vídeo analisado anteriormente. O sujeito demonstra sua inquietação para com a hierarquização e o autoritarismo na escola ao mesmo tempo em que aponta para o saber como um constructo pouco acessado no contexto escolar. A ideia de conhecimento, reduzida, aqui ao aprendizado da Matemática, se apresenta como um contraponto com a interação entre os sujeitos da sala de aula – aluno e professor.

Pensando o enunciado acima a partir da AD, é possível concordar com quando diz que:

São as redes de memória que possibilitam a retomada de discursos já-ditos, atualizando-os à historicidade do acontecimento discursivo. A estruturação da discursividade constitui, por conseguinte, a materialidade de uma memória social determinada historicamente (FRANÇA, p. 3, 2014)

Assumindo o embate entre as redes de memória e o acontecimento discursivo, é necessário compreender, de um lado, forças que buscam estabelecer os implícitos, restabelecendo-os e reestruturando-os na atualização do discurso. De outro lado encontram-se forças que insistem na desregulação e na perturbação dos já-ditos. É aí que a memória discursiva atua em fronteiras sempre movediças, que podem, a partir de novos acontecimentos discursivos, deslocar espaços e tempos de memória.

O fragmento de outro estudante a seguir dialoga com esta afirmação:

Enquanto alunos éramos um saco, ou seja, uma pedra onde o professor depositava todo o seu conhecimento. Nós somente copiava e memorizava, decorava o que ele nos passava (Autor-performer 2).

A cópia, tão presentificada na produção audiovisual analisada, encontra neste fragmento discursivo uma forma material textualizada. Primeiramente o sujeito fala de si (englobando os seus pares), no passado: “éramos”. A ideia de um conhecimento depositário, tão contestada atualmente por teorias, epistemologias e práticas em educação, volta a assombrar o discurso e, por consequência, os sentidos atribuídos à escola por esse autor-performer, que não consegue desvincular o seu imaginário do professor que teve no tempo escolar do professor que quer se tornar. Ao falar de cópia, memorização e do decorar como práticas instituídas pela educação e no contexto da escola, esse sujeito às crítica e posiciona o seu texto enquanto retomada de memórias e avanço para um projeto de futuro que possa se contrapor e resistir a essas memórias.

Considerando essa narrativa escrita como uma escrita performática, é possível localizá-la como um complemento à produção audiovisual discutida no início deste capítulo. Tanto na relação com a cópia e com a rotina escolar, quanto no acesso a um imaginário de professor (que também está presente no enunciado anterior, escrito pelo Autor-performer 1), o sujeito remonta a sentidos de escola que perduram, que não se desfizeram ao longo do tempo. A recorrência ao campo da performance (corpo e escrita) como possibilidade construção de sentidos é, aqui, inevitável:

A performance abre o espaço para a indeterminação, para o indizível, preza pelo imaginado em detrimento do entendido, ela justapõe o incongruente, busca, com isso, promover novas significações, novos esquemas, novas configurações de ser, novas formas de expressão e contraexpressão. Nela embute-se um anacoluto no corpo – fendas, brechas interpretativas, formas de compreender o mundo, o outro, que não se esgotam pelo rigor do discurso lógico, racional, mas que antes evoca o corpo, as vísceras, a memória para uma real aproximação com esses. (PEREIRA, 2012, p. 307).

Aqui a relação entre discurso, performance e educação que, inclusive, intitula esta tese, encontra um lugar considerável de aproximações e convergências, já que é por uma concepção de performance aberta, indefinida e deslizante que os sujeitos se permitem enunciar. Enunciam com seus corpos, que performam, com sua escrita, na tentativa de também se performarem e, ao

mesmo tempo, reorganizam sua significação sobre o que pode e não pode ser dito em um contexto de educação.

Sobre as práticas instituídas como escolares, o dia-a-dia da escola, o enunciado que segue apresenta importantes possibilidades de discussão:

Fico indignada comigo mesma em saber que ainda hoje em pleno Século XXI as escolas e os professores ainda utilizam os mesmos métodos curriculares, seguem as mesmas rotinas (Autor-performer 3).

Ao sinalizar para a rotina da escola a partir de um ponto de vista estático e pouco mutável ao longo do tempo, essa autor-performer demonstra uma indignação conectada às suas memórias de escola, mesmo que ela não fale, literalmente, de suas lembranças. O advérbio *ainda* aponta para uma prática historicamente construída, que perdura e não pode ser considerada finita. Mesmo com o avanço das teorias para uma educação libertadora, a escola ainda não se conseguiu se desvincular de sua própria constituição histórica e continua sendo reconhecida como um espaço de regras e de um rigor que nada agregam à relação dos sujeitos com o saber.

Pêcheux (2010) propõe que a Análise de Discurso de linha francesa se distancie das evidências prontas de uma determinada materialidade discursiva, para que seja possível a busca de reflexões sobre os efeitos que emergem dessa materialidade. Daí é interessante ver como a autora-performer 3 coloca os professores em uma posição distante da sua, como se ela não se reconhecesse nestes professores que “ainda utilizam os mesmos métodos curriculares, seguem as mesmas rotinas”. Há, neste enunciado, um efeito de opacidade, que marca o momento em que os implícitos se tornam evidentes a partir da interpretação. O não-dito sobre si, sobre sua prática enquanto professora em formação, remonta a um deslocamento que passa a transformar as redes de memória.

É interessante ressaltar que o processo de formação na Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza, marcado pelo projeto político pedagógico da UFPR Litoral, prevê uma relação com o saber construída entre

diálogos que se propõem a uma pedagogia libertadora, que preze pela autonomia do educando, desde a possibilidade do trabalho docente por projetos de interesse dos acadêmicos discentes até a reconfiguração do próprio espaço da sala de aula (rodas de conversa e carteiras e cadeiras dispostas em círculo, por exemplo). Estas práticas pedagógicas vivenciadas na licenciatura, no entanto, não são referidas quando se fala de escola. A escola da qual se fala ainda é uma escola da memória, de tradicionalismos, de poucas rupturas. Pêcheutianamente falando, a memória não é aniquilada por um novo acontecimento. Ela sobrevive, lutando como um espaço para conflitos e discursos antagônicos, que podem até se resignificar, mas não se despedem das marcas constitutivas que deixam em seus sujeitos (FRANÇA, 2014).

O último fragmento que compõe esse texto aborda dois grandes blocos de discussão. A escola do passado (?) e A escola do futuro (?) desembocando em reflexões sobre a escola que temos hoje e o que podemos fazer para, mesmo em meio às sombras e marcas do passado, abreviar as utopias de futuro, tornando-as concretas para os tempos atuais.

A escola que queremos é totalmente ao contrário. É um lugar onde todos vão ter espaço para dar opiniões e questionar quando quiserem. Onde todos vão construir uma educação juntos, que esteja ligada à realidade e cultura de todos. Uma escola sem muros, sem barreiras (Autor-performer 4).

Se “a escola que queremos é totalmente ao contrário” é porque essa escola ainda não existe. Ao enunciar uma possibilidade de futuro e o desejo de uma escola diferente, o sujeito revela sua insatisfação com um sistema dominante e no qual não há espaço para o diálogo. No anseio por mudança e transformação, o autor-performer deixa transparecer uma escola que ainda permanece constituindo sujeitos. Uma escola que não se livra das marcas históricas, na qual a rotina e os métodos tradicionais ainda imperam, mesmo no século XXI, uma escola que já não tem o *taco de beisebol* (palmatória), mas é

carregada de símbolos hierárquicos e pelos quais ainda se estabelecem os jogos de poder e as relações de força.

Compreendendo a memória discursiva como um espaço que autoriza , ao mesmo tempo, o retorno/repetição dos pré-construídos e a possibilidade de deslocamentos, reinvenções, reconstruções e desdobramentos, é urgente pensar na escola do futuro como um contra-discurso, uma resistência que precisa ser abreviada, precisa, também, deslocar-se do futuro para o presente, antecipando seus desejos de mudança e transformação.

Ao referir-se a uma escola que quer, desenhando um ideal de educação para futuras gerações, o autor-performer põe, no pedestal de uma realidade utópica, questões para a escola que já deveriam constituir o nosso cotidiano e o nosso imaginário na atualidade. Ao falar de uma escola futura, o autor-performer acaba “ressuscitando” discursos (consciente e inconscientemente) que atravessaram a sua inscrição enquanto sujeito no/do processo discursivo. Processo que contém, também, cristalizações de memória que passam pelo coletivo e pela cultura. Por exemplo, quais as histórias sobre escola que já ouvimos dos nossos avós, tios, pais, familiares, vizinhos, que não nos deixam escapar de uma visão hierarquizante e reguladora? Quem não tem, em sua memória (individual e coletiva), um conto/causo sobre a escola que mais parece uma lenda do que a descrição de um acontecimento real?

Na compreensão da memória discursiva como espaço de conflitos e crises, qual seria o espaço para a (re)construção de sentidos, pretensão desta tese, junto a professores em formação que estarão (alguns já estão), em pouco tempo, atuando em escolas de educação básica em suas comunidades?

Se a memória se constitui enquanto espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos (PÊCHEUX, 2010), é necessário, ao retomá-la discursivamente, criar projetos de resistência que possibilitem novas perspectivas de educação, formação, relação, interação e saber.

É aí que a performance se apresenta como potencial para resignificar a própria presença, de estudantes e professores, na sala de aula. Presença esta que, entendida como passível de reorganizações hierárquicas e normas instauradas historicamente, tem em um corpo atuante/performativo o seu centro de atenção.

A pedagogia crítico-performativa emerge, assim, como equivalência, pelo considerar da presença como um de seus aspectos fundamentais, a uma prática educativa que não fuja do enfrentamento de corpos discursivos, que resista a modelos hegemônicos, levantando placas por mudança, por novas experiências, por novas configurações relacionais:

Querer a mudança, aceitá-la, vivê-la, “desejá-la” não é apenas tomar posição diante das coisas que mudam, ou que gostaríamos que melhorassem; é também escolher uma maneira determinada de viver seu próprio devir: é de certa maneira, colocar-se em condição de *desfrutar o tempo presente* – qualquer que seja sua dureza – percebendo a si mesmo como imediatamente inscrito no movimento do momento que passa, como participante no desenrolar de uma atualidade vivida em comum com outrem, e por isso mesmo, também, - o que não é sem importância – como efetivamente *presente a si mesmo*.(LANDOWSKI, 2012, p. 92,93)

O desejo de mudança, tão caro ao campo da pesquisa em Educação, surge neste trabalho, como mais do que um discurso utópico. Pensar a relação entre Performance, Discurso e Educação como um projeto emancipatório convida-me, como pesquisadora, a concordar com Pereira (2013) que a performance se faz entre lacunas, intervalos e entrelugares. Na ideia de performatização do próprio campo da Educação, a ação poética se estabelece, discursivamente, como espaço para dizer, para enunciar, para jogar. É aí que entra em cena a importância de uma dimensão ético-estética que passe a ocupar um lugar de destaque na pesquisa em Educação e que possa, antes de resolver problemas e técnicas de pesquisa, se lançar como pergunta inquietante e desestabilizadora sobre outras formas de encarar a sala de aula, a escola e seus sujeitos.

Masschelein & Simons (2013) advertem para o fato de que a instituição escolar é uma invenção histórica, e como tal, corre o risco de desaparecimento, ou seja, este é um sinal de que a reinvenção da escola ainda é possível, sendo este, para os autores, o desafio e a responsabilidade de professores e estudantes. Ao refletirmos sobre as barreiras que, muitas vezes, impedem que a escola ultrapasse seus próprios muros e paredes, cabe aos pesquisadores em educação a definição ou pelo menos a mobilização da noção sobre “o que é escolar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 25).

Partindo da problematização advinda das percepções do senso comum, que atribuem à escola uma função ligada a um espaço no qual crianças e jovens podem ter acesso ao conhecimento que possa garantir seu acesso à sociedade, ou de instituição que insere crianças no mundo, contribuindo para a socialização e iniciação às regras de determinada cultura, cabe aos estudiosos da educação, mais do que esboçar uma escola ideal, “articular um marco para a escola do futuro” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 29).

É nesse aspecto que esta pesquisa se interessa pela Pedagogia crítico-performativa como possibilidade de posicionamento crítico e político, capaz de ampliar os olhares para as marcas e formas de resistência apresentadas pelos estudantes-performers. Ao performar o cotidiano da sala de aula, os estudantes não estão apenas reproduzindo um tipo de escolarização ao qual foram submetidos ao longo de suas vidas. Eles apresentam, pelas vias dos rituais cotidianos e de suas narrativas como experimentação performática, a sua forma de resistir, de dizer que enxergam a formatação que a escola lhes impôs. Ao trazer seus corpos escolarizados para a discussão os estudantes-performers enfocam discursivamente as contradições, incoerências, autoritarismos e o agir das forças e do poder na sala de aula, denunciando, de certa forma, a historicidade que constitui suas identidades balizadas pelo ritual escolar.

As ações corporais uniformizadas apresentadas pelos estudantes na produção audiovisual como permanecer sentados, obedecer a formas corretas de se levantar, pegar um livro, levantar as mãos para responder à chamada, delatam a história de opressão e os resíduos de dominação aos quais os corpos que passam pela escola são submetidos. Para McLaren, a hegemonia inscrita nos símbolos fisionômicos dos corpos escolares pode ser percebida por gestos invariáveis e monótonos que se constituem em atos de corporeidade. (MCLAREN, 1991, p. 229).

Aqui, é possível novamente destacar a potencialidade da performance para a educação. É ela que possibilita “inventar formas renovadas de interação, não apenas entre conhecimentos, saberes, informações; mas também entre sujeitos, papéis, personagens, ideias, espaços, tempos” (ICLE, 2013, p. 21). Não é para o entretenimento dos outros ou para uma avaliação externa

vinculada a uma espécie de demonstração que o trabalho com a performance, nesta perspectiva, se direciona e, sim, para uma concepção de corpo atrelada à aprendizagem, a um emaranhado de experiências em processo, em discussão, em reflexão.

Ao negar a busca de verdades, essa pesquisa abre espaço, em um contexto de formação de professores, para “ficções colaborativas _ continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas” (PINEAU, 2010, p. 97). As respostas dos corpos dos estudantes-performers em situação de experimentação performática surge como intervenção para se pensar os rituais de escolarização colocando a discussão sobre o corpo em um lugar central e de destaque. É aqui que “a resistência dos estudantes indica que existe uma ruptura nos rituais de ensino” (MCLAREN, 1991, p. 235), o que indica que é necessário buscar a invenção de outros espaços e tempos que proporcionem enredos escolares mais propícios à transgressão e à ocupação, pelos corpos, do espaço escolar como lugar de experiência, convívio e solidariedade.

Não posso, como pesquisadora, esquecer que os sujeitos participantes da investigação são, também, meus estudantes. Identifico, no entanto, um respiro de liberdade em seus discursos performados, uma liberdade para apresentar sua resistência, para dizer sobre a escola de uma forma que, talvez, se fossem outras as condições de produção dos discursos, não se mostraria tão eficaz no que diz respeito ao poder performar sem medos e coerções.

Atribuo às práticas corporais vivenciadas durante todo o processo de pesquisa, o envolvimento e compromisso dos sujeitos para com este estudo e, por consequência, com as experimentações performáticas. Enquanto brincávamos, jogávamos e nos permitíamos o descobrir de novas possibilidades interacionais com nossos corpos, eu e eles (os estudantes), instaurávamos, também, uma relação de confiança e credibilidade que resultou em um processo bastante sincero, de ambos os lados, para que a (re)construção dos sentidos de escola pela perspectiva da performance fosse, mais do possível, válida e gratificante na reconfiguração de nossa relação com o saber.

EXPERIMENTAÇÃO PERFORMÁTICA 5: UMA CONCLUSÃO UM TANTO PERFORMÁTICA



Figura 30: Crianças brincando, Heitor dos Prazeres (1888-1966)²⁹

²⁹ Fonte: <<http://www.arteeblog.com/2014/10/15-pinturas-de-criancas-brincando.html>> Acesso em 28 de outubro de 2016.

[...] a mudança, esperada, desejada, assumida, torna-se paradoxalmente produtora de identidade. Aderir a ela, não é nesse caso “morrer um pouco” deixando partir, com o que foi, uma parte de si que não será mais: é, talvez, exatamente o contrário, um dos meios mais elementares de afirmar sua própria existência, tanto ao olhar de si mesmo como diante de outrem. É mudar se não “a vida”, em todo caso, o sentido de sua própria vida. (LANDOWSKI, 2012, p. 93)



Figura 31: Aula na LECAMPO 1³⁰

Concluir não é uma boa opção para uma pesquisa que não se pretende conclusiva, nem prescritiva, nem propositiva. É preciso dizer, neste momento, coisas referentes aos modos como essa pesquisa me afeta, me toca na mais eufórica das sensações de pesquisadora: a de ter realizado um feito.

Uma tese que não pretende resolver-se em si mesma, mas que lança a possibilidade de novos olhares, a partir de relações ainda pouco pensadas e exploradas no universo acadêmico. Performance, discurso e educação se encontraram, desde o início deste percurso de investigação, de uma maneira que já não consigo mais dissociá-los ou pensá-los interdependentemente.

³⁰ Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Esta conclusão, como anunciei na primeira experimentação dessa tese, é uma bricolagem de diversas materialidades discursivas: fotos, citações, poemas e letras de música se misturam, não para finalizar um texto acadêmico, mas para pensar a performance como constitutiva de todo o processo de construção deste trabalho.

*“Ao chegar na nossa escola
cumprimento toda gente
é bombom começar o dia
animado e contente*

*Dou alô aos amiguinhos
e bom dia à professora
não esqueço do sorriso
para a nossa diretora*

*todo mundo chegou
na nesta linda escolinha
todo mundo sentou
na sua cadeirinha*

*os bracinhos estão bem cruzados
o meu corpo está bem retinho
a boquinha bem fechadinha
bem abertos estão meus olhinhos³¹*

³¹ Letra da Música Nossa Escolinha, interpretada na década de 80 por Eliana. Autor desconhecido. Fonte:1995.



Figura 32: Aula na LECAMPO 2³²

As pesquisas que não apenas denunciam, mas envolvem formas criativas de se resistir ao presente, criando modos de existência singulares são de grande importância. Nesse sentido podemos nos preparar para apreender as diferenças, as singularidades, o que nos faz sair do que somos e devir outro. Criar outras maneiras de agir, pensar, sentir, relacionar-se. Escapar às lógicas dominantes, aos modos de existência e de pensamento-para-o-mercado, valores, ideais, opiniões e comportamentos de certa forma padronizados, normalizados (KASPER, 2011, p. 91-92).

³² Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Figura 33: Aula na LECAMPO 3³³

Tantos discursos, tantos dizeres, tantas imagens, tantos símbolos, tantos signos, tantas sensações... minhas sensações, nossas sensações...que me provocam, me instigam a repensar todos os dias minha prática pedagógica, os sentidos se escola, de que escola temos e que escola queremos, e que escola estamos construindo nessa caminhada, e por que não dizer ainda: que estudantes estamos formando, todos os dias, em nossas licenciaturas para adentrarem à Escola?

É preciso re(construir) os sentidos de escola, negar os sentidos impostos e validados como verdadeiros. Cabe a nós, educadores e estudantes visitar nossas memórias, permitir-nos vivenciar outras experiências, buscar formas, alternativas, maneiras ou quaisquer outras nomenclaturas para o não conhecido, para aquilo que é imprevisível e/ou até improvável quando se fala de escola; corpos que se misturem e, juntos, vislumbrem descobrir a escola por prismas não explorados...

³³ Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

*“Eu tô aqui Pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever
A professora já tá de marcação porque sempre me pega
Disfarçando espiando colando as prova dos colegas
E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo
E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo
Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude
Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e
"estude!"
Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi
Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado até
mais tarde”³⁴*



Figura 34: Aula na LECAMPO 4³⁵

³⁴ Letra da Música Estudo Errado, de autoria de Gabriel, o Pensador. Fonte: <<https://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/estudo-errado.html>> Acesso em 30 de outubro de 2016.

³⁵ Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Os agenciamentos “entre” singularidades, entre potencialidades, entre ações comuns, entre agentes que se movem por ideias e anseios comuns se conectam num grande rizoma, a uma grande teia. As relações existentes em todas as esferas sociais, e visivelmente intrínsecas aos agenciamentos colaborativos e criativos dos novos modos de produção, representam um processo contínuo, sem início e fim, que coloca em contato informações, saberes, práticas, sentimentos, afetos, crenças e desejos, gerando espaço para o conflito, o tensionamento entre visões, atitudes e apoderamentos, cerne do agir político e do exercício democrático (FRANCISCO, 2016, p. 03).



Figura 355: Mística de encerramento do I Encontro de turmas da LECAMPO no Setor Litoral (Turma Cerro Azul)³⁶

³⁶ Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Posso dizer que a realização desta tese foi bem mais do que o mergulho em métodos, técnicas, teorias, elaboração de perguntas e busca de respostas.

Para além de um problema de pesquisa que pudesse ser desdobrado em hipóteses para refutar ou confirmar, olhar para os sentidos de escola pela perspectiva crítico-performativa em sua relação com o discurso foi uma trajetória marcante, apaixonada e um tanto idealista.



Figura 36: Aula na LECAMPO 5³⁷

³⁷ Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Entendo, hoje, que fazer parte do corpo docente da Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza e, como professora-pesquisadora, ter a oportunidade de interagir com um mundo que eu conhecia só de ouvir falar, propiciou-me a todo instante, revisitar e reviver, repensar minha prática profissional nos mais diversos aspectos: desde os de caráter técnico até aqueles ligados a processos subjetivos.

Tornei-me uma educadora com a responsabilidade de formar novos educadores que irão atuar na Educação do Campo, que devem considerar as história e trajetórias de vida desses sujeitos oriundos do campo, olhar com sensibilidade para os conhecimentos prévios de cada um.

Tornei-me também além de uma educadora do ensino de ciências e Biologia, uma educadora do Campo, apaixonada por esse novo lugar de atuação e, junto com os estudantes, alguém que aprende e ensina no diálogo constante e desafiador. Em meio às desconfianças que passeavam entre a concepção de sujeito do campo e sujeito da cidade, a sala de aula foi, também, se reconfigurando.

Esta investigação foi possível porque, pelo projeto da Educação do Campo, a Universidade, ou melhor, as aulas do tempo universidade foram efetivadas em um outro lugar-espço (no município de Cerro Azul-PR) desestabilizando-se, local de morada dos estudantes em formação, repleto de histórias e trajetórias de vidas, e as experiências vivenciadas se permitiram acontecer sem padrões rígidos e regulatórios. Os corpos, antes rígidos, se mostraram disponíveis à performance a cada novo encontro.

ESCOLA, por José Paulo Paes

“Escola é o lugar aonde a gente vai quando não está de férias

A chefe da escola é a diretora

A diretora manda na professora

A professora manda na gente

A gente não manda em ninguém

Só quando manda alguém plantar batata...

Além de fazer a lição na escola, a gente tem que fazer a lição de casa

*A professora também leva a nossa lição de casa para a casa dela e
corrige*

Se a gente não errasse, a professora não precisava levar lição para casa

Por isso é que a gente erra.

Embora não seja piano, nem banco,

A professora também dá notas

Quem não tem notas boas não passa de ano

(Será que fica sempre com a mesma idade?)³⁸

³⁸ Fonte: <<http://ler-com-prazer.blogspot.com.br/2011/01/poemas-de-jose-paulo-paescolacasaagua.html>> Acesso em 01 de novembro de 2016

Esta não foi uma pesquisa realizada somente com o intuito de se transformar em tese...

Esta pesquisa continua...

Continua...

Os sentidos de escola ainda estão em (re)construção...

Ainda bem!!



Figura 37: Turma Flor do Vale - LECAMPO Cerro Azul³⁹

³⁹ Acervo pessoal da pesquisadora

“¡Que vivan los estudiantes, jardín de las alegrías!
 Son aves que no se asustan de animal ni policía,
 y no le asustan las balas ni el ladrar de la jauría.
 Caramba y zamba la cosa, ¡que viva la astronomía!
 ¡Que vivan los estudiantes que rugen como los vientos
 cuando les meten al oído sotanas o regimientos.
 Pajarillos libertarios, igual que los elementos.
 Caramba y zamba la cosa ¡vivan los experimentos!
 Me gustan los Estudiantes porque son la levadura
 del pan que saldrá del horno con toda su sabrosura,
 para la boca del pobre que come con amargura.
 Caramba y zamba la cosa ¡viva la literatura!
 Me gustan los Estudiantes porque levantan el pecho
 cuando le dicen harina sabiéndose que es afrecho,
 y no hacen el sordomudo cuando se presenta el hecho.
 Caramba y zamba la cosa ¡el código del derecho!
 Me gustan los Estudiantes que marchan sobre la ruina.
 Con las banderas en alto va toda la estudiantina:
 son químicos y doctores, cirujanos y dentistas.
 Caramba y zamba la cosa ¡vivan los especialistas!
 Me gustan los Estudiantes que van al laboratorio,
 descubren lo que se esconde adentro del confesorio.
 Ya tienen un gran carrito que llegó hasta el Purgatorio
 Caramba y zamba la cosa ¡los libros explicatorios!
 Me gustan los Estudiantes que con muy clara elocuencia
 a la bolsa negra sacra le bajó las indulgencias.
 Porque, ¿hasta cuándo nos dura señores, la penitencia?
 Caramba y zamba la cosa ¡Qué viva toda la ciencia!”
 (Violeta Parra)⁴⁰

⁴⁰ Letra da Música “Me gustan los estudiantes”, de Violeta Parra (1971). Fonte:
<https://www.letras.com/parra-violeta/363440/> Acesso em 06 de novembro de 2016.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER. *O método nas Ciências Naturais e Sociais; pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2.ed. São Paulo : Pioneira, 1998.

ANTUNES-ROCHA, M.I.;PERNAMBUCO, I.A.P.;REGO, M.C. Formação e trabalho docente na escola do campo: protagonismo e identidades em construção. In: MOLINA, M. *Educação do campo e pesquisa II: Questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

ARFUCH, Leonor. *El espacio biográfico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2005.

ARROYO, M. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL.Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002*.

BRITO, J. *É aqui que eu quero ficar...(um cordel retratando a educação do campo*. 2012. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/cordel/3682333>> Acesso em 25 de outubro de 2016.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero. *Feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALDART, Roseli Salette. *Sobre Educação do Campo*. Brasília: MDA, 2008.

CALDART, R.S. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In. CALDART, Roseli Salette et al. (Orgs.). *Caminhos da transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 155-175.

CATANI, D. B. et al. (orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CALDART, R. PEREIRA, I. et alli (ORG) *Dicionário da Educação do Campo*. / Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CORRÊA, M.G.D. *A dramaturgia na vida cotidiana: uma perspectiva sociológica*. Revista Signótica. V.13. n, 1., 2001. p. 137 – 156.

ELBAZ, F. Teachers' knowledge of teaching: strategies for reflection, In: SMITH, J. (Ed) *Educating teachers: changing the nature of pedagogical knowledge*. London: The Falmer Press, 1990. p. 45-53.

FERNANDES, B.M.; MOLINA, M. O campo da educação. São Paulo, 2004. O campo da Educação do Campo. In: *Por uma Educação do Campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília. Articulação Nacional por uma Educação do Campo(Coleção: Por uma educação do Campo. Vol. 5), 2004.

FERREIRA, M. *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2001.

FERRER CERVERÓ, V. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, J. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FRANÇA, T. Um olhar sobre o conceito de memória discursiva de Michel Pêcheux. *Interletras*, V. 4, N. 22, Out-Mar, 2016. Disponível em:< http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n22/artigos/17.pdf> Acesso em: 13 jun. de 2016.

FRANCISCO, D. Na minha baixada fluminense: dos rastros de uma cena estética, subversiva e fora do lugar. *Revista Z Cultural*. V.XI. N. 01. 2016. Disponível em: < <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/?ano=42&edicao=43>>Acesso em: 30 de outubro de 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, Tânia Braga. *A construção do problema de pesquisa- fase 2. Pesquisa Avançada em Cultura, Escola e Ensino 2*. Aportamentos de aula. 11.nov.2015.

GONÇALVES, M.; GONÇALVES, J.; PLUSCHKAT, P. *Dubsmash em perspectiva dialógica: do desejo de dizer ao desejo de performance*. *Revista Línguas & Letras – Unioeste*. Vol. 16. Nº 34, 2015.

ICLE, G. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 09-27, jan./jun. 2011.

ICLE, G. Para apresentar a performance à Educação. *Educação e Realidade*. Santa Maria: v. 35, n. 2, p. 11-22, 2010. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15861/9473>> Acesso em 08 set 2015.

KASPER, K. Dos corpos sentados aos gestos em fuga: estatutos dos corpos em processos de formação. In: *Revista da Faculdade de Educação - UNEMAT*. V. IX. N. 15, 2011. Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_15/artigo_15/79_95.pdf> Acesso em: 10/10/2016.

KLINGER, D. Escrita de si como performance. *Revista brasileira de Literatura Comparada*. N. 12, 2008. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/downloads/revistas/1415542249.pdf>> Acesso em 10/07/2016.

LANDOWSKI, E. *Presenças do outro*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LE BRETON, David. *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Petrópolis: Vozes, 2009.

LIGIÉRO, Z. *Performance e Antropologia de Richard Schechner*. Rio de Janeiro: Editora Mauad Ltda, 2012.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MCCOWAN, T. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. In: *Educar em Revista*. N. 55. Curitiba, Brasil. Editora UFPR, 2014.

MCLAREN, P. *Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MOLINA, M.; FREITAS, H. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Em aberto*. Brasília. V. 24. N 35. P. 17-31. 2011.

MÜLLER, R. P. Ritual, Schechner e Performance. *Horizontes antropológicos*. V. 11. N. 24. Porto Alegre. Jul-dez, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n24/a04v1124.pdf>> Acesso em: 18/07/2016.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A.(org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, O.B., ALMEIDA, M.J. Considerações sobre a escrita e uma possibilidade para o ensino de Ciências. IN: SCHMIDT. M. A., GARCIA, T.M. HORN, G. *Diálogos e Perspectivas de Investigação*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2008.

OLIVEIRA, O.B. *Possibilidades da escrita no avanço do senso comum para o saber científico na 8ª série do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 2001.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. São Paulo: Vozes, 1996.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. edição. Campinas: Pontes, 2005.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. *A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª edição, Campinas: Pontes, 2006.

_____. *Análise de Discurso: Conversa com Eni Orlandi*. In: Barreto, R. *Revista Teias*. V 7. N 13-14. Rio de Janeiro, 2006.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3ª edição, Campinas: Pontes, 2008.

_____. *Parkour: corpo e espaço reescrevem o sujeito*. *Línguas e instrumentos linguísticos*. N. 34. Jul-dez, Campinas, 2014.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

_____. (1967). *Observações para uma teoria geral das ideologias*. Tradução de Carolina M. R. Zucolillo, Eni P. Orlandi e José H. Nunes. Campinas/SP: Rua, 1995, p. 63-89.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas/SP: Pontes, 1997.

PATRIOTA, K.; TURTON, A. *Memória discursiva: sentidos e significações nos discursos religiosos na TV*. *Ciências e Cognição*. V1. 2004, p. 13-21. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v1/v1a03.pdf>> Acesso em: 20/06/2016.

PATROCÍNIO, P. *A autoficção e as fronteiras entre o público e o privado*. *Revista Z Cultural*. V.XI. N. 01. 2016. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/?ano=42&edicao=43>> Acesso em: 30 de outubro de 2016.

PÊCHEUX, M. FUCHS, C. *A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas*. IN: GADET, F., HAK. T. *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, M. *Análise de discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Pulccinelli Orlandi*. Campinas, SP: 3ª Edição. Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, M. *O papel da memória*. In: ACHARD, P. et al. *O papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010 [1999].

PEREIRA, M. De A. Performance e Educação: Relações, significados e contextos de investigação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: v. 28, n. 1, p 289-312, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a13v28n1.pdf>> Acesso em 10 set 2015.

PEREIRA, M. De A; ICLE, G; LULKIN, S. A. Pedagogia da *performance*: da presença, do humor e do riso na prática pedagógica. *Revista Contrapontos – Eletrônica*. Porto Alegre: v. 12, n. 3, p 335-340, 2012. Disponível em <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/3936/2384>> Acesso em 10 set 2015.

PEREIRA M. de A. (Org) *Performance e Educação: Desterritorializando territórios*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 02, maio/ago. 2010, p. 89-113.

PINEAU, E. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA M. de A. (Org) *Performance e Educação: Desterritorializando territórios*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre Linguagem Científica e Linguagem Comum. In: *Caderno CEDES*, Ano 18. N: 41. Julho. Campinas: UNICAMP, 1997.

PPC. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFPR Litoral*. Matinhos: UFPR, 2012.

PPP. *Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná*. Matinhos: UFPR, 2008.

SAGASETA, J. Teorias de uma cena performática. In: CARREIRA, A; BAUMGÄRTEL, S. *Nas fronteiras do representacional*. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2014.

SCHECHNER, R; ICLE, G; PEREIRA, M de A. O que pode a performance na educação? Uma entrevista com Richard Schechner. *Educação e Realidade*. Santa Maria: v. 35, n. 2, p 23-35, 2010. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13502/7644>> Acesso em 10 set 2015.

SCHECHNER, Richard. 2006. “O que é performance?” In: performance studies: an introduction, second edition. New York & London: *Routledge*, p.28-51 Disponível em http://www.performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/O_QUE_EH_PERF_S_CHECHNER.pdf> Acesso em 26 nov 2014.

_____. O que é performance? *O Percevejo*, Rio de Janeiro, ano 11, n.12, p.26-50, 2003.

SILVA, H.; GUILHERME, S. Narrativas escritas na formação docente: um encontro com a alteridade. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*. V. 6. N. 1. P. 217-231. Blumenau: FURB. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2354/1553> Acesso em 20 mar 2016.

TAYLOR, D. *O arquivo e o repertório: Performance e memória cultural nas Américas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

VIEIRA, K.R. Experiência, jogos teatrais e performance: aspectos visíveis e não visíveis. *Revista Arte da Cena*. V. 1. N.1. p. 79-84. Goiânia: UFG, 2014. Disponível em:< <https://revistas.ufg.br/artce/article/view/29932>> Acesso em 20/07/2016.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

ANEXO



Universidade Federal do Paraná

Setor de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Termo de Autorização

Eu, _____, CPF _____, aluno (a) regularmente matriculado (a) no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ênfase em Ciências Naturais) da Universidade Federal do Paraná (Setor Litoral), aceito participar da pesquisa de doutorado realizada pela professora Michelle Bocchi Gonçalves, sob orientação da professora Dra. Odissea Boaventura de Oliveira. Também autorizo a utilização de textos escritos por mim (verbais e visuais) e imagens fotográficas e audiovisuais que estejam relacionadas à construção do *corpus* da pesquisa. Estou ciente de que, por questões éticas, meu nome será preservado na divulgação dos resultados da investigação.

Curitiba, 25 de abril de 2015.

Assinatura