

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JAIR MARIO GABARDO JUNIOR

LIMINARIDADE, EXPERIÊNCIA E DES-ESCOLARIZAÇÃO:
O ARQUIVO, O REPERTÓRIO E A EDUCAÇÃO PERFORMATIVO-ANIMATIVA
EM ROTEIROS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM DANÇA

CURITIBA

2023

JAIR MARIO GABARDO JUNIOR

LIMINARIDADE, EXPERIÊNCIA E DES-ESCOLARIZAÇÃO:
O ARQUIVO, O REPERTÓRIO E A EDUCAÇÃO PERFORMATIVO-ANIMATIVA
EM ROTEIROS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM DANÇA

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Michelle Bocchi Gonçalves.

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Gabardo Junior, Jair Mario.

Liminaridade, experiência e des-escolarização : o arquivo, o repertório e a Educação Performativo-animativa em roteiros educacionais na formação docente em Dança / Jair Mario Gabardo Junior – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Michelle Bocchi Gonçalves

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Dança. 4. Arte – Estudo e ensino. I. Gonçalves, Michelle Bocchi. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO

No dia seis de setembro de dois mil e vinte e três às 14:00 horas, na sala 232-B, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná, bairro Rebouças, Curitiba/Paraná, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese do doutorando **JAIR MARIO GABARDO JUNIOR**, intitulada: **Liminaridade, experiência e des-escolarização: o arquivo, o repertório e a Educação Performativo-animativa em roteiros educacionais na formação docente em Dança**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: MICHELLE BOCCHI GONÇALVES (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), GLADISTONI DOS SANTOS TRIDAPALLI (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ), CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ), MARCELO DE ANDRADE PEREIRA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela **APROVAÇÃO**. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, MICHELLE BOCCHI GONÇALVES, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: Trabalho aprovado com excelência, a banca examinadora sugere que seja encaminhado para publicação em diferentes formatos e plataformas.

CURITIBA, 06 de Setembro de 2023.

Assinatura Eletrônica

13/09/2023 11:40:23.0

MICHELLE BOCCHI GONÇALVES

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

20/10/2023 10:57:06.0

GLADISTONI DOS SANTOS TRIDAPALLI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

12/09/2023 15:48:28.0

CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

04/10/2023 10:25:53.0

MARCELO DE ANDRADE PEREIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA)

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **JAIR MARIO GABARDO JUNIOR** intitulada: **Liminaridade, experiência e des-escolarização: o arquivo, o repertório e a Educação Performativo-animativa em roteiros educacionais na formação docente em Dança**, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 06 de Setembro de 2023.

Assinatura Eletrônica

13/09/2023 11:40:23.0

MICHELLE BOCCHI GONÇALVES
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

20/10/2023 10:57:06.0

GLADISTONI DOS SANTOS TRIDAPALLI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

12/09/2023 15:48:28.0

CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

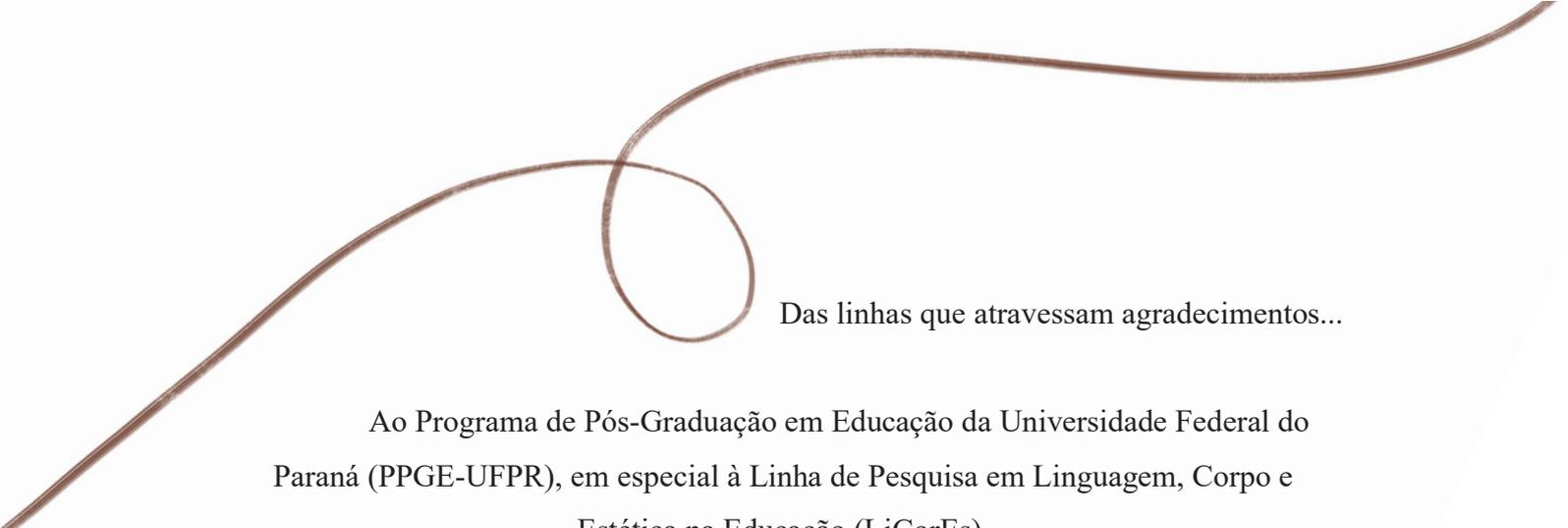
Assinatura Eletrônica

04/10/2023 10:25:53.0

MARCELO DE ANDRADE PEREIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA)



*À Adenice e Pedro Henrique por firmarem os meus pés sobre o chão na mesma
intensidade em que me instigam a voar mais alto.*



Das linhas que atravessam agradecimentos...

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), em especial à Linha de Pesquisa em Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ao Grupo de Pesquisa Laboratório e Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (Labelit/UFPR/CNPq), principalmente à professora Dr^a Michelle Bocchi Gonçalves por sua orientação afetiva, sempre presente e constantemente instigante ao longo dos últimos seis anos.

Às professoras doutoras Cristiane Wosniak e Marila Velloso pela participação e contribuições ímpares ao desenvolvimento desta pesquisa desde o exame de qualificação até o momento de sua defesa pública.

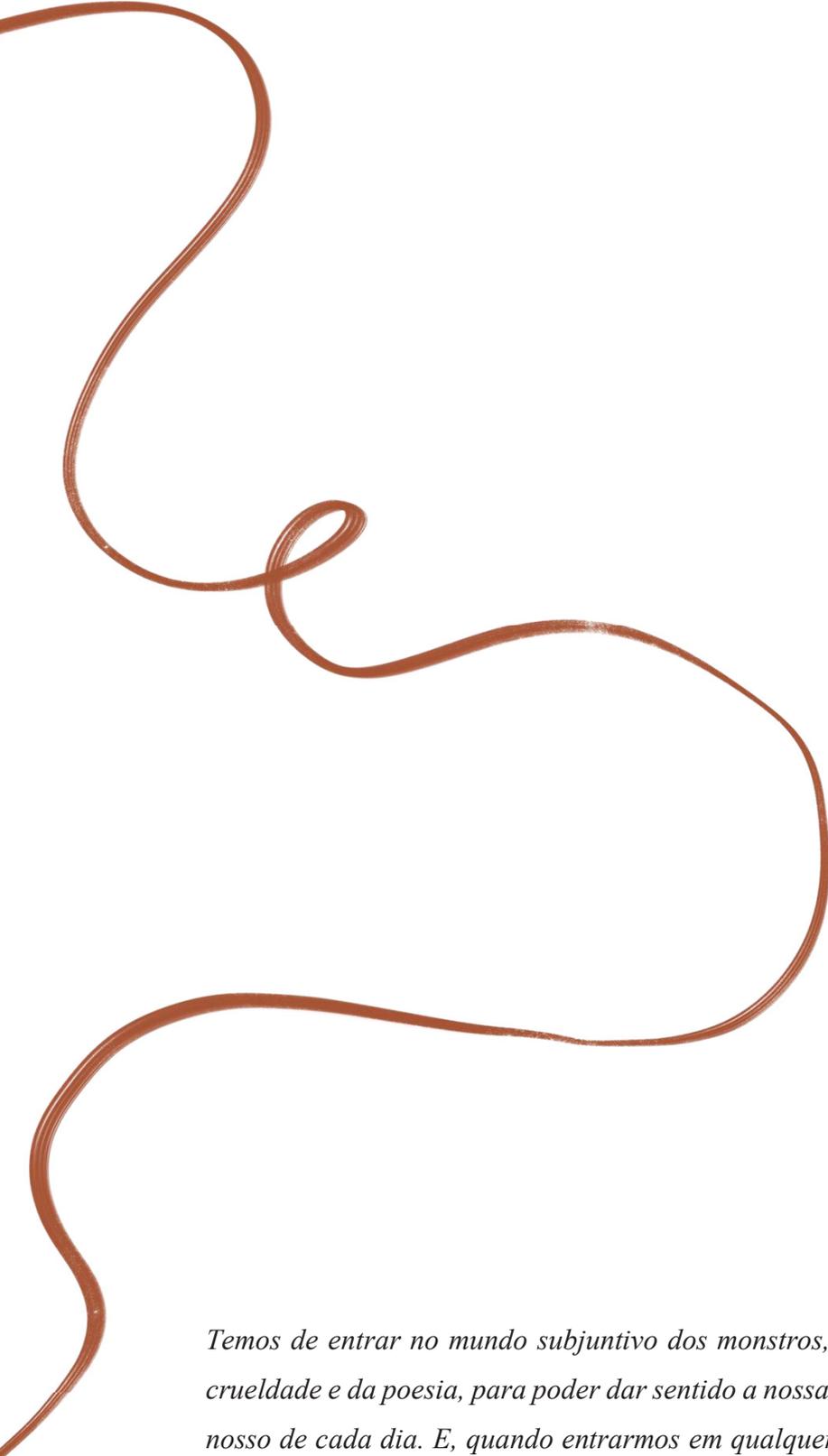
À professora doutora Gladistoni dos Santos e ao professor doutor Marcelo Pereira por compor a banca de defesa, e somar ideias e desejos para essa empreitada acadêmica.

Aos familiares e amigos que atravessam a minha existência, especialmente à Luzia Araújo por seu cuidado com a revisão e a leitura desta escrita. Igualmente, ao Matheus Margueritte por estender a liminaridade da sala de aula para a vida e, Marcelo Vieira, por traçar as linhas que ilustram este arquivo-tese.

À Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), especialmente aos artistas, docentes e pesquisadores do colegiado de Licenciatura em Dança pelo apoio, espaço e confiança para aplicabilidade e aprofundamento deste estudo.

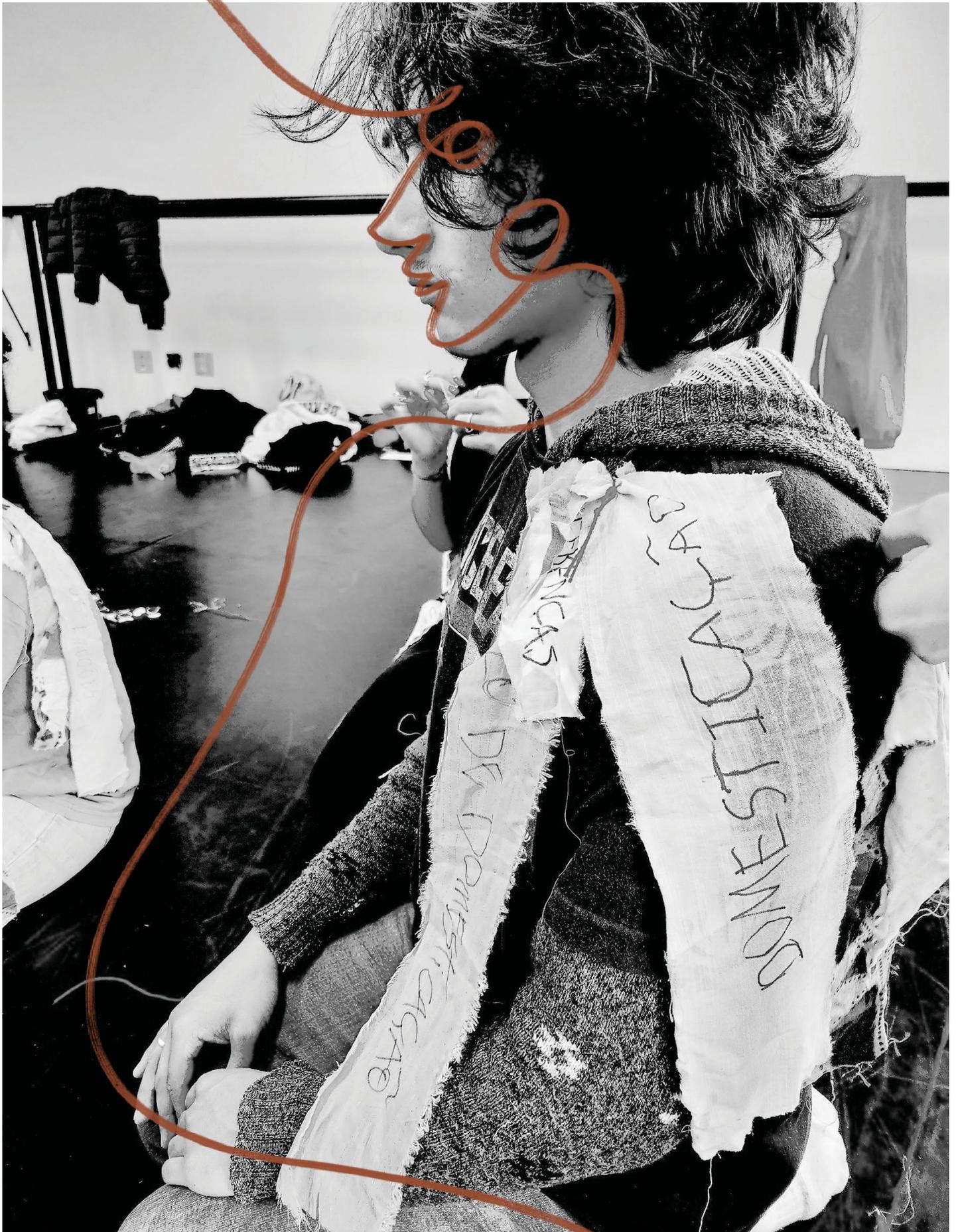
Ao grupo de *performers*, estudantes da 2^a série do curso de Licenciatura em Dança por se permitirem envolver, conectar e atravessar nossas linhas em experiências frente à liminaridade da sala de aula e nossos desejos por des-escolarização.

Por fim, às leitoras e leitores que possam chegar até aqui e continuar a tecer os fios de pesquisa, curiosidade e interesse pela tendência investigativa dos estudos sobre performance no campo educacional, a fim de somar forças e operações táticas para mantermos vivas as nossas presenças dentro e fora das salas de aula cuja Educação Performativo-animativa se faz aqui aspiração nesta empreitada.



Temos de entrar no mundo subjuntivo dos monstros, dos demônios e dos palhaços, da crueldade e da poesia, para poder dar sentido a nossas vidas cotidianas, ganhando o pão nosso de cada dia. E, quando entrarmos em qualquer teatro que a vida nos permitir, já teremos aprendido quão estranha e multinivelada é a vida cotidiana, quão extraordinário é o ordinário. Não precisaremos mais, para usar os termos de Auden, da “segurança sem fim” das ideologias, mas prezaremos o “risco desnecessário” de encenar e interagir.

Victor Turner



RESUMO

Esta investigação, vinculada à linha de pesquisa em Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR) e integrada ao Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (Labelit/UFPR/CNPq), parte da seguinte pergunta: de que modo os estudos sobre performance, em especial os conceitos de arquivo e repertório, podem contribuir para uma Educação Performativo-animativa na formação docente em Dança? Parto da hipótese de que a abertura para a dimensão performativa da sala de aula permite aos *performers* em formação reconhecer a ideologia escolarizada em seus corpos e conceber novos caminhos para a Educação em Dança. O objetivo desta investigação é compreender os sentidos da docência em Dança por intermédio de uma proposta de Educação Performativo-animativa na formação de futuros professores do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná Campus de Curitiba II – FAP (UNESPAR). Para tanto, tomo a atual Base Nacional Comum Curricular como arquivo-prescritivo, a fim de pensá-la frente ao repertório escolarizado percebido pelos corpos de docentes em formação. Posteriormente, procuro problematizar as noções de ritual, experiência e des-escolarização no intuito de elaborar um percurso metodológico denominado “Programa Performativo-animativo em Educação”, que constitui o corpus de análise da pesquisa. Por fim, busco analisar as táticas educacionais colhidas empiricamente no percurso metodológico do estudo com a intenção de ampliar seus sentidos para a prática docente em Dança. Esta tese constitui-se, assim, em um estudo de cunho qualitativo com uma abordagem do tipo participante, a partir de dados coletados num grupo de 14 sujeitos/*performers*, ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2022, na disciplina de Criação-Ensino-Aprendizagem III. A ideia de roteiros de Diana Taylor é emprestada como método de pesquisa e condição para descrição e interpretação das vivências no contexto formativo em aulas do Ensino Superior em Dança. Além de Taylor, são emprestadas aqui também as contribuições teóricas de Richard Schechner, Victor Turner, Elyse Lamm Pineau, Peter McLaren e Eleonora Fabião. A aproximação dos conceitos de arquivo e repertório aos estudos em Educação nos traz o desafio de reconhecer os roteiros educacionais em que estamos todos envolvidos ao longo da nossa experiência escolarizada e parece nos convocar a uma atitude interventora em nossos dramas sociais. Como sugere esta pesquisa, a formação docente em Dança evidencia apenas algumas das possibilidades de empréstimo dos estudos sobre performance como aporte para intervenções e análises críticas da realidade educacional. Nota-se como os corpos da sala de aula representam a si mesmos por meio de uma cultura somatizada e, desse modo, a urgência por táticas educativas que tensionem e encarnem novos arquivos e repertórios engajados por práticas performativo-animativas desses corpos.

PALAVRAS-CHAVE: Arquivo e Repertório; Roteiros educacionais; BNCC; Formação docente em Dança; Educação Performativo-animativa.

ABSTRACT

This doctoral work, which is linked to a line of research named Language, Body and Aesthetics in Education (LiCorEs) of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Paraná (PPGE/UFPR), starts from the following question: how can Performance Studies, in particular the concepts of archive and repertoire, contribute to a Performative-Animative Education approach in a teacher-training program in Dance? It is argued that opening up to the performative dimension of a classroom allows would-be performers to recognize the schooled ideology in their bodies and to conceive new paths for Dance Education. The objective of this investigation is thus to understand the meanings of teaching in the field of Dance through the practical application of a Performative-Animative Education approach in the training of future teachers of Dance at the State University of Paraná (UNESPAR). To this end, the current National Common Curricular Base (BNCC) is taken as a prescriptive file to be considered regarding the schooled repertoire perceived by the bodies of teachers in training. Following this, the notions of ritual, experience and non-schooling are questioned in order to elaborate a methodological path named “Performative-Animative Program in Education”, which constitutes the corpus of research analysis. Finally, the empirical data collected in the proposed methodological path is analyzed in order to expand its meanings in the teaching practice in Dance. This doctoral thesis, therefore, consists of a participatory-approach qualitative study, based on data collected among a group of 14 subjects/performers, during the second semester of the 2022 academic year in an undergraduate course discipline named “Creation-Teaching-Learning III”. Diana Taylor's notion of scripts is borrowed as both a research method and a condition for the description and interpretation of experiences in the context of practical dance classes in higher education. In addition to Taylor, the theoretical contributions of Richard Schechner, Victor Turner, Elyse Lamm Pineau, Peter McLaren and Eleonora Fabião are also brought into this study. The use of the concepts of archive and repertoire in the studies in Education not only presents to us with the challenge of recognizing the educational scripts in which we are all involved throughout our schooling experience, but also seems to call our attention to an intervening attitude in our social dramas. As this research suggests, teacher-training in Dance reveals some of the possibilities of bringing in Performance Studies as a contribution to interventions and critical analysis of our educational reality. It is noted how the bodies in the classroom represent themselves through a somatized culture and, thus, the urgent need for educational itineraries that contemplate and embody new archives and repertoires engaged by Performative-Animative practices of those bodies.

KEYWORDS: Archive and Repertoire; Educational Itineraries; BNCC; Teacher-Training in Dance; Performative-Animative Education.

RESUMEN

Esta investigación, asociada a la línea de investigación en Lenguaje, Cuerpo y Estética en la Educación (LiCorEs) del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraná (PPGE/UFPR) e integrada al Grupo de Investigación Laboratorio de Estudios en Educación, Lenguaje y Teatralidades (Labelit/UFPR/CNPq), parte de la siguiente pregunta: ¿de qué modo los estudios sobre performance, en especial los conceptos de archivo y repertorio, pueden contribuir a una Educación Performativo-animativa en la formación docente en Danza? Parto de la hipótesis de que la abertura para la dimensión performativa de la sala de aula permite a los *performers* en formación reconocer la ideología escolarizada en sus cuerpos y concebir nuevos caminos para la Educación en Danza. El objetivo de esta investigación es comprender los sentidos de la docencia en Danza por intermedio de una propuesta de Educación Performativo-animativa en la formación de futuros profesores del curso de Profesorado en Danza da Universidad Estadual de Paraná, Campus de Curitiba II – FAP (UNESPAR). Para tanto, tomo la actual Base Nacional Común Curricular como archivo-prescriptivo, a fin de pensarla ante el repertorio escolarizado percibido por los cuerpos de docentes en formación. Posteriormente, busco problematizar las nociones de ritual, experiencia y desescolarización con el objetivo de elaborar un recorrido metodológico denominado “Programa Performativo-animativo en Educación”, que constituye el corpus de análisis de la investigación. Por fin, busco analizar las tácticas educacionales recogidas empíricamente en el recorrido metodológico del estudio con la intención de ampliar sus sentidos para la práctica docente en Danza. Esta tesis se constituye, así, en un estudio de cuño cualitativo con un enfoque del tipo participante, a partir de datos recogidos en un grupo de 14 sujetos/*performers*, a lo largo del segundo semestre del año académico de 2022, en la disciplina de Creación-Enseñanza-Aprendizaje III. Se toma la idea de guiones de Diana Taylor como método de investigación y condición para descripción e interpretación de las vivencias en el contexto formativo en clases de la Enseñanza Superior en Danza. Además de Taylor, se utilizan también las contribuciones teóricas de Richard Schechner, Victor Turner, Elyse Lamm Pineau, Peter McLaren y Eleonora Fabião. La aproximación de los conceptos de archivo y repertorio a los estudios en Educación nos trae el desafío de reconocer los guiones educacionales en que todos estamos involucrados a lo largo de nuestra experiencia escolarizada y parece convocarnos a una actitud interventora en nuestros dramas sociales. Como sugiere esta investigación, la formación docente en Danza evidencia solo algunas de las posibilidades de préstamo de los estudios sobre performance como aporte para intervenciones y análisis críticos de la realidad educacional. Se nota como los cuerpos da sala de aula representan a sí mismos por medio de una cultura somatizada y, de ese modo, la urgencia por tácticas educativas que tensionen y encarnen nuevos archivos y repertorios comprometido por prácticas performativo-animativas de esos cuerpos.

PALABRAS CLAVE: Archivo y Repertorio; Guiones educacionales; BNCC; Formación docente en Danza; Educación Performativo-animativa.

RÉSUMÉ

Cette investigation, liée à la ligne de recherche sur le Langage, le Corps et l'Ésthetique dans l'Éducation (LiCorEs) du Programme Postuniversitaire en Éducation de l'Université Fédérale du Paraná (PPGE/UFPR) et intégrée au Groupe de Recherche Laboratoire d'Études en Éducation, Langue et Teatralidades (Labelit/UFPR/CNPq), commence par la question suivante : de quelle façon les études sur la performance, en particulier les concepts d'archive et de répertoire, peuvent-ils contribuer à une Éducation performative-animative dans la formation des enseignants de Danse? Je pars de l'hypothèse que l'ouverture à la dimension performative de la classe permet aux performeurs en formation de reconnaître l'idéologie scolarisée dans leur corps et de concevoir de nouvelles voies pour l'Éducation à la Danse. L'objectif de cette investigation est de comprendre les sens de l'enseignement de la danse à par une proposition d'éducation performative-animative dans la formation des futurs enseignants du Diplôme de Danse de l'Université d'État du Paraná Campus de Curitiba II - FAP (UNESPAR). Pour ce faire, je prends la Base National Commun Curriculaire actuel comme document prescriptif, afin de la penser au regard du répertoire scolarisé perçu par les corps d'enseignants en formation. Par la suite, je cherche à problématiser les notions de rituel, d'expérience et de déscolarisation pour but d'élaborer un parcours méthodologique appelé « Programme Performatif-animatif en Éducation », qui constitue le corpus d'analyse de la recherche. Enfin, je cherche à analyser les tactiques pédagogiques recueillies empiriquement dans le parcours méthodologique de l'étude avec l'intention d'élargir ses significations à la pratique de l'enseignement en Danse. Cette thèse constitue ainsi une étude axé sur le qualitative avec une approche participative, basée sur des données recueillies auprès d'un groupe de 14 sujets/performeurs, tout au long du second semestre de l'année académique 2022, dans la Création-Enseignement-Apprentissage III. L'idée de scénarios de Diana Taylor est empruntée comme méthode de recherche et condition pour la description et l'interprétation des expériences dans le contexte formatif des cours de l'Enseignement Supérieur de Danse. En plus de Taylor, les contributions théoriques de Richard Schechner, Victor Turner, Elyse Lamm Pineau, Peter McLaren et Eleonora Fabião sont également empruntées ici. Le rapprochement des concepts d'archive et de répertoire aux études en éducation nous pose le défi de reconnaître les scénarios pédagogiques auxquels nous sommes tous associés tout au long de notre expérience scolaire et semble nous appeler à une attitude d'intervention dans nos drames sociaux. Comme le suggère ma recherche, la formation des enseignants de Danse met en évidence quelques-unes des possibilités d'emprunt aux études de la performance comme contribution aux interventions et aux analyses critiques de la réalité éducative. On perçoit comment les corps en classe représentent à eux-mêmes par une culture somatisée et, de cette manière, l'urgence de tactiques éducatives qui envisagent et incarnent de nouvelles archives et répertoires engagés par les pratiques performatives-animatives de ces corps.

MOTS-CLÉS: Archive et Répertoire; Scénarios BNCC; Pédagogiques; Formation des enseignants de danse; Éducation performative-animative.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ATIVIDADES PERFORMATIVAS NO CEEBJA MARIA DEON DE LIRA EM AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR E ARTE I....	100
FIGURA 2 - ATIVIDADES PERFORMATIVAS NO CEEBJA MARIA DEON DE LIRA EM AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR E ARTE II...	101
FIGURA 3 - ATIVIDADES PERFORMATIVAS NO CEEBJA MARIA DEON DE LIRA EM AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE III	101
FIGURA 4 - ATIVIDADES PERFORMATIVAS NO CEEBJA MARIA DEON DE LIRA EM AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE IV	102
FIGURA 5 - ATIVIDADES PERFORMATIVAS NO CEEBJA MARIA DEON DE LIRA EM AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE V	102
FIGURA 6 - TRECHO DA VÍDEODANÇA “SALA DE AULA (IR)REAL: DADAÍSMO E SURREALISMO NO CORPO” I A PARTIR DAS ATIVIDADES PERFORMATIVAS NO CEEBJA MARIA DEON DE LIRA EM AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE.....	103
FIGURA 7 - TRECHO DA VÍDEODANÇA “SALA DE AULA (IR)REAL: DADAÍSMO E SURREALISMO NO CORPO” II A PARTIR DAS ATIVIDADES PERFORMATIVAS NO CEEBJA MARIA DEON DE LIRA EM AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE.....	103
FIGURA 8 - TRECHO DA VÍDEODANÇA “SALA DE AULA (IR)REAL: DADAÍSMO E SURREALISMO NO CORPO” III A PARTIR DAS ATIVIDADES PERFORMATIVAS NO CEEBJA MARIA DEON DE LIRA EM AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE.....	104
FIGURA 9 - TRECHO DA VÍDEODANÇA “SALA DE AULA (IR)REAL: DADAÍSMO E SURREALISMO NO CORPO” IV A PARTIR DAS ATIVIDADES PERFORMATIVAS NO CEEBJA MARIA DEON DE LIRA EM AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE.....	104
FIGURA 10 - PAINEL “IDENTIDADES” ELABORADO POR ESTUDANTES DO 8º ANO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY	107

FIGURA 11 - PROCESSOS DE CRIAÇÃO DAS PIPAS BIOGRÁFICAS I, ESTUDANTES DO 9º ANO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY	108
FIGURA 12 - PROCESSOS DE CRIAÇÃO DAS PIPAS BIOGRÁFICAS II, ESTUDANTES DO 9º ANO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY	108
FIGURA 13 - PROCESSOS DE CRIAÇÃO DAS PIPAS BIOGRÁFICAS III, ESTUDANTES DO 9º ANO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY	109
FIGURA 14 - PAINEL “PIPAS BIOGRÁFICAS” I, ELABORADO POR ESTUDANTES DO 9º ANO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY	110
FIGURA 15 - PAINEL “PIPAS BIOGRÁFICAS” II, ELABORADO POR ESTUDANTES DO 9º ANO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY	110
FIGURA 16 - PERFORMANCES SOBRE O OLHAR E SER OLHADO I, DESENVOLVIDA POR ESTUDANTES DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY	111
FIGURA 17 - PERFORMANCES SOBRE O OLHAR E SER OLHADO II, DESENVOLVIDA POR ESTUDANTES DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY	112
FIGURA 18 - PERFORMANCES SOBRE O OLHAR E SER OLHADO III, DESENVOLVIDA POR ESTUDANTES DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY	112
FIGURA 19 - PERFORMANCES SOBRE O OLHAR E SER OLHADO IV, DESENVOLVIDA POR ESTUDANTES DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY	113
FIGURA 20 - EQUIPE DE MONTAGEM DA EXPOSIÇÃO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY	114

FIGURA 21 - CURADORIA DA EXPOSIÇÃO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY	114
FIGURA 22 - EXPOSIÇÃO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO” I, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY	115
FIGURA 23 - EXPOSIÇÃO E PERFORMANCE A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO” II, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY	115
FIGURA 24 - EXPOSIÇÃO E PERFORMANCE A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO” III, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY	116
FIGURA 25 - PERCURSO METODOLÓGICO COM AULAS DE DANÇA NA ESCOLA I - PESQUISA DE MESTRADO, COL. EST. PROFESSORA LUIZA ROSS	120
FIGURA 26 - PERCURSO METODOLÓGICO COM AULAS DE DANÇA NA ESCOLA II - PESQUISA DE MESTRADO, COL. EST. PROFESSORA LUIZA ROSS	121
FIGURA 27 - PERCURSO METODOLÓGICO COM AULAS DE DANÇA NA ESCOLA III - PESQUISA DE MESTRADO, COL. EST. PROFESSORA LUIZA ROSS	121
FIGURA 28 - PERCURSO METODOLÓGICO COM AULAS DE DANÇA NA ESCOLA IV - PESQUISA DE MESTRADO, COL. EST. PROFESSORA LUIZA ROSS	122
FIGURA 29 - PERCURSO METODOLÓGICO COM AULAS DE DANÇA NA ESCOLA V - PESQUISA DE MESTRADO, COL. EST. PROFESSORA LUIZA ROSS	122
FIGURA 30 - PERCURSO METODOLÓGICO COM AULAS DE DANÇA NA ESCOLA VI - PESQUISA DE MESTRADO, COL. EST. PROFESSORA LUIZA ROSS	123
FIGURA 31 - LINHA PARA CRUZAR A SALA DE AULA: CORPO IDEOLÓGICO E A LIMINARIDADE DA SALA DE AULA PARA CRIAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM EM DANÇA, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR	150

FIGURA 32 - COSTURAS POR MEIO DOS CONCEITOS DE CORPO, DANÇA E EDUCAÇÃO I NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.....	152
FIGURA 33 - COSTURAS POR MEIO DOS CONCEITOS DE CORPO, DANÇA E EDUCAÇÃO II NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.....	153
FIGURA 34 - TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA I NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR	154
FIGURA 35 - TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA II NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR	155
FIGURA 36 - TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA III NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR	156
FIGURA 37 - TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA IV NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR	156
FIGURA 38 - TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA V NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR	160
FIGURA 39 - LINHA PARA CRUZAR A SALA DE AULA: CORPO ETNOGRÁFICO E A EXPERIÊNCIA DA PERFORMANCE DA SALA DE AULA PARA CRIAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM EM DANÇA, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.....	169
FIGURA 40 - MEMÓRIAS CORPORIFICADAS, NARRATIVAS DE SI E A	

EXPERIÊNCIA DA PERFORMANCE, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.....	171
FIGURA 41 - CORPO ETNOGRÁFICO, PERFORMANCE E EXPERIÊNCIA I, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, LICENCIATURA EM DANÇA DA UNESPAR, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR	173
FIGURA 42 - CORPO ETNOGRÁFICO, PERFORMANCE E EXPERIÊNCIA II, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, LICENCIATURA EM DANÇA DA UNESPAR, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR	174
FIGURA 43 - CORPO ETNOGRÁFICO, PERFORMANCE E EXPERIÊNCIA III, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, LICENCIATURA EM DANÇA DA UNESPAR, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR	175
FIGURA 44 - CORPO ETNOGRÁFICO, PERFORMANCE E EXPERIÊNCIA IV, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, LICENCIATURA EM DANÇA DA UNESPAR, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR	176
FIGURA 45 - CORPO ETNOGRÁFICO, PERFORMANCE E EXPERIÊNCIA V, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, LICENCIATURA EM DANÇA DA UNESPAR, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR	177
FIGURA 46 - CORPO ETNOGRÁFICO, PERFORMANCE E EXPERIÊNCIA VI, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, LICENCIATURA EM DANÇA DA UNESPAR, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR	178
FIGURA 47 - CORPO ATUANTE/PERFORMÁTICO, PERFORMANCE E DES-	

ESCOLARIZAÇÃO I, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR	191
FIGURA 48 - CORPO ATUANTE/PERFORMÁTICO, PERFORMANCE E DES-ESCOLARIZAÇÃO II, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR	192
FIGURA 49 - CORPO ATUANTE/PERFORMÁTICO, PERFORMANCE E DES-ESCOLARIZAÇÃO III, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR	193
FIGURA 50 - CORPO ATUANTE/PERFORMÁTICO, PERFORMANCE E DES-ESCOLARIZAÇÃO IV, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR	193
FIGURA 51 - CORPO ATUANTE/PERFORMÁTICO, PERFORMANCE E DES-ESCOLARIZAÇÃO V, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR	194
FIGURA 52 - CORPO ATUANTE/PERFORMÁTICO, PERFORMANCE E DES-ESCOLARIZAÇÃO VI, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR	195
FIGURA 53 - CORPO ATUANTE/PERFORMÁTICO, PERFORMANCE E DES-ESCOLARIZAÇÃO VII, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.....	196

FIGURA 54 - <i>PERFORMER</i> “ALUNO-ARQUIVO” I, SEMINÁRIO PERFORMATIVO E TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.....	203
FIGURA 55 - <i>PERFORMER</i> “ALUNO-ARQUIVO” II, SEMINÁRIO PERFORMATIVO E TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.....	204
FIGURA 56 - <i>PERFORMER</i> “ALUNO-ARQUIVO” III, SEMINÁRIO PERFORMATIVO E TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.....	210

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO – NO LÍMEN DESTA INVESTIGAÇÃO: PRIMEIRAS LINHAS PARA APRESENTAR E TECER IDEIAS, DESEJOS E PRÁTICAS POR MEIO DA EDUCAÇÃO PERFORMATIVO-ANIMATIVA	8
1.1 LINHAS QUE ATRAVESSAM A CRIAÇÃO, O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM DANÇA	16
1.2 ROTEIROS EDUCACIONAIS E AS LINHAS QUE CRUZAM E CONECTAM SUJEITOS/ <i>PERFORMERS</i> E PROPOSIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM DANÇA	21
2 CAPÍTULO 1 – O ENTRELAÇAR DE MUITAS LINHAS: NOS ENTREMEIOS DOS ESTUDOS SOBRE PERFORMANCE E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO	33
2.1 METÁFORAS E(M) PERFORMANCES: LINHAS E(M) TRAMAS PARA TECER TÁTICAS EDUCACIONAIS (E) PERFORMATIVAS.....	34
2.2 O ENVIESAR DA PERFORMANCE NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO ...	42
2.3 FLEXÕES DO PERFORMATIVO E A PERFORMATIVIDADE NA PERFORMANCE: SENTIDOS PARA A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA....	58
3 CAPÍTULO 2 – ROTEIROS EDUCACIONAIS: O ARQUIVO, O REPERTÓRIO E AS TÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO PERFORMATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM DANÇA	68
3.1 ROTEIROS EDUCACIONAIS COMO MÉTODO DE PESQUISA PARA A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO PERFORMATIVA	70
3.2 O ARQUIVO-PRESCRITO E O REPERTÓRIO DE PERFORMANCES ENCARNADAS: ROTEIROS DA BNCC E BNC-FORMAÇÃO E(M) PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO.....	76
3.2.1 O ARQUIVO E O REPERTÓRIO: CONCEITOS E PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA	80
3.2.2 MEUS ROTEIROS EDUCACIONAIS: NARRATIVAS PARA REVIVER REPERTÓRIOS E ESCRITAS PARA VIRTUALIZAR ARQUIVOS	88

4 CAPÍTULO 3 – LIMINARIDADE, EXPERIÊNCIA E DES-ESCOLARIZAÇÃO: LINHAS PARA TECER UMA EDUCAÇÃO PERFORMATIVO- ANIMATIVA	127
4.1 <i>PERFORMERS</i> : A SUJEITICIDADE DO CORPO DA EDUCAÇÃO.....	133
4.2 LIMINARIDADE, EXPERIÊNCIA E DES-ESCOLARIZAÇÃO NO PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO: LINHAS METODOLÓGICA E ANALÍTICA DA PESQUISA	138
4.2.1 PRIMEIRA LINHA EXPLORATÓRIA: LIMINARIDADE E(M) SALA DE AULA	143
4.2.2 SEGUNDA LINHA EXPLORATÓRIA: PERFORMANCE E EXPERIÊNCIA.....	163
4.2.3 TERCEIRA LINHA EXPLORATÓRIA: PERFORMANCE E DES-ESCOLARIZAÇÃO	184
4.3 O “ALUNO-ARQUIVO” E AS PRIMEIRAS PISTAS PARA A EDUCAÇÃO PERFORMATIVO-ANIMATIVA.....	201
5 POR QUE AINDA TEMOS QUE CONCLUIR?	221
REFERÊNCIAS.....	231
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.	238

PRÉ-LIMINARIDADE: BREVIDADES QUE ORIENTAM ESTA PESQUISA

E, em certo sentido, a distinção entre a arte e a vida é vital. Mas há também uma maneira como a vida imita a arte, ou se constrói por meio da arte, e não o contrário, permitindo que se pense a vida como performativa no sentido inicialmente dado ao termo por Judith Butler, isso é, como “uma repetição estilizada de atos”.

Diana Taylor

Proponho uma espécie de ato pré-liminar para esta brevíssima seção. Trata-se do meu primeiro gesto como escrita rumo à liminaridade como pesquisa.

Arquivo(s) e repertório(s).

Tese e vida(s).

Ao praticar a escrita como processo liminar, assumo igualmente a ideia de que apenas há texto ao se estar em e ocupar um certo lá. Noto que, na liminaridade, nem mesmo a escrita antecede ao vivido, ou o vivido antecede a própria escrita. Quer dizer, viver e escrever é, antes de tudo, um ato que se trama e se complementa simultaneamente nas relações que são o próprio ato educativo num corpo. Então, o vivido e a escrita do que se viveu são também impregnados por condições a nós dadas para ser, estar e atuar corporalmente um lugar mais responsivo no mundo, o que torna necessário apostar em nossas teorias como lentes para observar e analisar conscientemente o nosso próprio contexto junto ao contexto de outras e outros.

Refiro-me aqui, especificamente, a um conjunto indisciplinado de conceitos advindos dos extensos estudos sobre performance: roteiros das práticas incorporadas e comportamento restaurado, dramas sociais, estrutura e antiestrutura, ritual e liminaridade, papéis sociais e seus *performers*, performativos, performatividade e animativos políticos. São conceitos amplamente trabalhados e aprofundados por autoras e autores como Diana Taylor, Erving Goffman, Ileana Caballero, Marvin Carlson, Peter McLaren, Richard Schechner e Victor Turner, apenas para citar alguns dos importantes nomes nessa área.

Trata-se, sobretudo, do deslocamento e da inter-relação desse conjunto indisciplinado de conceitos com os saberes, teórico e prático, em Educação e Arte. Um pensar sobre corpos, danças e ações educativas vividas na formação de futuras e futuros docentes presentes num curso de Licenciatura em Dança de uma universidade pública, gratuita, laica e brasileira.

Aqui, há o desejo de compreender de que modo roteiros educacionais, cujo repertório oriundo de uma experiência com a formação docente, podem, em alguma

medida, vir a tensionar o currículo, sendo ele próprio um arquivo-prescritivo e um importante objeto de poder político. Num primeiro momento, traço nesta pesquisa a minha ideia em torno da Educação Performativo-animativa como um modo que envolve a possibilidade de jogar com a realidade imposta por intermédio de operações táticas capazes de criar ou recriar um determinado contexto social. Elaboro esta ideia a partir de Taylor, que atribui aos animativos a condição peculiar para agir taticamente com “governos cujo principal objetivo consiste no controle dos corpos através do uso de editos, decretos e enunciados oficiais performativos com força de lei” (2013b, p. 146).

A opção por esta perspectiva teórica, metodológica e analítica faz da experiência escolarizada do corpo um repertório de performances vivas e socialmente atuantes para lidar com arquivos como o currículo que, por seu teor político, promove mudanças sociais por ser, ele próprio, um arquivo-prescritivo, como mencionado acima, e um projeto de sociedade. Nesta pesquisa, lançarei um olhar para o corpo que dança, aprende e ensina e que, por criar outros espaços performativos, é igualmente um projeto político nesta mesma sociedade em que o currículo se faz um mecanismo de poder.

Em outras palavras, ao longo desta investigação, busco por significados que partam da presença dos corpos de futuras e futuros docentes de Dança e suas (im)possibilidades, a partir de um currículo único nacional que atualmente tem se mostrado como reflexo de uma potente política para o desaparecimento. Assim, acredito que a performance na sala de aula pode se tornar especialmente problemática quando friccionada com certo tipo de poder expresso em forma de leis e arquivos.

Faço um convite para o entendimento dos estudos sobre performance na prática docente como um lugar singular da corporeidade dos atores sociais em suas posições de *performers* em formação, ao analisar o modo como as linhas que tramam o nosso trabalho docente tornam-se um importante projeto de intervenção poética e política.

Por esta razão, nesta investigação, proponho a ideia de uma Educação Performativo-animativa como um impulso ideário de um educar diferente. Ou, como sugere Taylor acerca das práticas de *relajo* em seus estudos sobre performance nas Américas – que aqui tomo a liberdade de deslocar para o campo da Educação –, uma ação jubilosamente rebelde de vencidas e vencidos. A performance como “ato de desidentificação na medida em que rejeita qualquer categorização já dada sem declarar ou possuir outra. É uma forma ‘negativa’ de expressão, pois trata-se de uma declaração contra uma posição, nunca a favor” (TAYLOR, 2013a, p. 190). Um ato performativo de educar não ameaçador e nem mesmo dado ao desafio revolucionário, mas como

ampliador crítico, porque se constrói na potência das partilhas e no poder de subversão do pequeno.

Por fim, para fazer jus à brevidade contida no título dessa seção, adentro nesta pesquisa com a pertinente contribuição de Carlson (2009) sobre performance e o seu caráter de atitude e consciência. Ao nos tornarmos mais conscientes das nossas performances como sujeitos/*performers* escolares caberia, então, perguntar: ao borrar as fronteiras entre a performance e a Educação estaríamos impelidas e impelidos, por meio dos nossos corpos, a quais tipos de ações sobre os nossos roteiros educativos? Ao reconhecer a performance como um discursar do corpo na pesquisa em Educação, de quais performativos estaríamos, de fato, tratando?

Ao tentar encontrar respostas para essas questões, ou até mesmo levantar outros questionamentos, a performance na Educação parece evocar atitudes e consciências sobre roteiros educacionais cujas análises dos seus diferentes contextos têm despertado curioso interesse nos modos de participação, experiência e presença. Isto é, uma Educação Performativo-animativa engajada por intervenção e invenção, principalmente, por sua capacidade de jogar atentamente com os dramas e rituais escolares nos quais estamos todas envolvidas e todos envolvidos educacionalmente: um convite para a liminaridade, a experiência e a des-escolarização.





1 APRESENTAÇÃO – NO LÍMEN DESTA INVESTIGAÇÃO: PRIMEIRAS LINHAS PARA APRESENTAR E TECER IDEIAS, DESEJOS E PRÁTICAS POR MEIO DA EDUCAÇÃO PERFORMATIVO-ANIMATIVA

Entretanto, a despeito de quão copiosamente a natureza humana se presta ao processo de ritualização, nós raramente nos tornamos conscientes de seus efeitos estruturantes em nossa percepção e comportamento.

Peter McLaren

Em qual momento é que se inaugura uma aula?

Quando atravessamos a linha divisória do início da prática de uma modalidade educacional qualquer?

A partir de que a sala de aula se faz um outro lugar possível?

Ou, quando começa e quando termina uma escrita sobre o que experienciamos na Educação?

Apenas a aparente existência arquitetônica e material da aula e da sala de aula – sua geografia, seu endereço, seu espaço, suas paredes, suas portas, suas janelas, seus espelhos, suas funções, seus materiais didáticos etc. – parece já não mais dar conta de absolutamente tudo.

Ao dizer isso, não descredito da potência de uma aula ou da própria sala de aula para que mudanças sejam possíveis. Ao contrário, aposto nas micropolíticas da sala de aula, iguais àquelas que nos lembra Gallo (2008), que atuam como uma espécie de educação menor e lugar ímpar às maneiras de resistência. Todavia, acredito ser importante localizar de que modo os corpos, ao coabitar esses espaços, perpetuam uma cultura somatizada, muitas vezes intrínseca às formas de dominação, que apenas a sala de aula, sem um teor verdadeiramente crítico, não é de todo capaz de transformar.

Ainda mais complexa e demasiadamente ambiciosa é a tarefa de colocar em forma de “arquivo” – textos, fotos, vídeos etc. – as coisas que se experimentam no “repertório”, ou seja, aquilo que se faz ao vivo e é irreproduzível no interior dessa sala de aula¹. Às vezes, a escrita acerca do vivido e o vivido da escrita tornam-se muito caros e difíceis ao manuseio do saber empírico e da sua compreensão e sistematização como conhecimento científico.

¹ Os conceitos de arquivo e repertório serão melhor aprofundados ao longo do capítulo 3, seção 3.2.1. Nesta tese, as ideias em torno do tema circundam em especial as contribuições de Diana Taylor (2013a) e outros desdobramentos a partir de Jacques Derrida (2001) e Graciela Ravetti (2003).

Se, poucas páginas atrás, atrevi-me a dar o primeiro passo gestual rumo ao ato “liminar”² de tecer este estudo, agora, passo a comprometer o meu próprio corpo, sensações e desejos de pesquisa ao redigir estas páginas. Digo, enviesio, atravesso e estabeleço as linhas entre o repertório que me constrói como sujeito da performance e, portanto, como corpo da prática, da presença e do vivido entre o arquivo que me constrói como sujeito da escrita, registro, teoria. Sinto-me, nessa convergência entre arquivo e repertório, efetivamente no liminar da minha travessia nos papéis de artista, professor e pesquisador da Dança: cruzei a linha. Agora, estou no entre.

*num lá e num cá
mas, no entre*

Gosto quando Caballero trata da liminaridade como um espaço no qual se configuram as múltiplas arquitetônicas. Ela se utiliza do termo a partir de Mikhail Bakhtin, para quem a arquitetônica é revelada por meio das relações do sujeito com o seu tempo e o seu espaço. Trata-se de uma “zona complexa onde se cruzam a vida e a arte, a condição ética e a criação estética, como uma ação da presença num meio de práticas representacionais” (2011, p. 20). Schechner (2012), por sua vez, lembra-nos de que as performances liminares conjugam dois tipos de sujeito, isto é, *performers*³, a saber: o que está sofrendo a transformação e aqueles que assistem ou supervisionam a transformação. Nisso passo a incluir na mirada desta escrita o meu próprio corpo como aquele que investiga e descreve os corpos das/dos *performers* que compõem e contribuem para este estudo e a pessoa que porventura manuseia este arquivo-tese.

² Autores como Victor Turner e Richard Schechner aprofundaram as noções de ritual e liminaridade, a partir da perspectiva dos estudos da performance no campo antropológico e teatral. Para os autores, a liminaridade, ou fase liminar, possui uma ampla margem de possibilidades criativas para o ritual, “podendo abrir caminho para novas situações, identidades e realidades sociais” (SCHECHNER, 2012, p. 63). Na presente pesquisa, as ideias em torno de ritual e liminaridade serão emprestadas para identificar espaços de atuação fronteiriça da experiência humana cujo “entre” educacional, em especial a sala de aula, é assumido como lugar lacunar, subversivo e condição tática para a produção das identidades dos sujeitos/*performers* da educação.

³ Ressalto que o termo *performer* será assumido não apenas por localizar os sujeitos em roteiros educacionais, mas por compreendê-lo como lugar próprio do corpo na produção de significados, sentidos e intencionalidades por meio da performance, isto é, tomado por sua sujeiticidade e possibilidade de atuação crítica. Buscarei empreender mais definições sobre o tema no capítulo 4, seção 4.1.

As próximas páginas representam muito mais que um conjunto formatado e esperado por pergunta, hipótese, teoria, método, procedimento metodológico e análise. Nada disso resumiria o ato de investigar a Educação tal como uma aula ou a sala de aula não se limitariam por suas dimensões arquitetônica e material, como apontei há pouco. Se habitar o entre é relacionar-se com o espaço – físico e “simbólico”⁴ –, passo, então, a acreditar que essas relações não se dão de modo linear e completamente estável. Mas, são, muitas vezes, confusas e carecem de atualizações e novas interpretações.

Quer dizer, embora a sala de aula e a sua aparente existência arquitetônica e material, num primeiro momento, não possam resumir a complexidade que envolve o ato educativo, acredito que elas sejam objeto de intervenção das ações humanas e, assim, um espaço para reavaliações, mudanças e questionamentos. E, ao problematizar um pouco mais essas complexas convergências entre a fisicalidade e o poder simbólico da sala de aula, há que se refletir sobre o lugar da performance sobre uma aula, quer seja por sua interferência, localizando-a no espaço fisicamente construído da arquitetura da sala de aula e/ou abordando-a simbolicamente no campo das relações culturais à qual uma sala de aula está constantemente sujeita.

Para esta seção, sugiro, então, não apenas a apresentação geral de um estudo exploratório vivenciado em algumas aulas ou dentro de uma sala de aula, mas também a entrada num universo liminar que cruza as minhas experiências anteriores e as que pude viver ao longo da pesquisa, experiências estas aqui relatadas. Isto torna, acredito eu, ainda mais árdua a tarefa de fazer os rituais dos repertórios já vividos virem a se tornar material arquivável na forma de escrita ou tese ou livro ou registro, especialmente de levar a cabo um projeto de pesquisa que insiste em permanecer no espaço lacunar da virtualidade, ou seja, num constante convite a remodelar as sensações do passado que afetam o momento presente e inspiram reverberações para educações e(m) danças futuras.

Nesta missão investigativa, tenho metaforizado e flertado com a imagem de linhas, fios, tramas, práticas e escritas enviesadas, tessituras que se tramam no/com/sobre a ação educativa. Um exercício que perpassa desde os protocolos verbo-visuais contidos

⁴ No rastro de Peter McLaren (1991, p. 33), em seu célebre livro *Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*, compreende-se por espaços simbólicos, ou símbolos rituais, ou apenas símbolos, um sistema cultural que se constrói, se elabora e se complexifica a partir das relações singulares entre sujeitos e o seu entorno. Os símbolos são instrumentos mediadores que permitem aos sujeitos moldar suas realidades e circular visões de mundo complexas. Por se tratar da elaboração complexa e subjetiva de uma cultura somatizada em atitudes, os valores e as maneiras de se comunicar padrões historicamente transmitidos e seus significados são corporificados e capazes de orientar as diferentes práticas da vida cotidiana.

na redação do texto até, como instrumento para incitar a criação, o ensino e a aprendizagem artísticos na disciplina que leciono em um curso de Licenciatura em Dança. A metáfora de fomentar ideias como quem tece tramas por meio de linhas e fios é, ao mesmo tempo, um exercício intelectual, como o de quem dança e impulsiona movimentos para a ação político-pedagógica-artística, como também um modo de experimentação, testagem ou ensaio para se fazer pesquisa em Ciências Humanas.

Em vista disso, a compreensão a respeito da inauguração de uma aula, ou do momento em que atravessamos a linha que demarca o início da prática de uma modalidade educacional qualquer, sugere a crença de que esta precede o horário de seu início e o local para o seu encontro. A aula acontece muito antes da elaboração curricular, da ementa de uma disciplina, da escolha dos seus objetivos e conteúdos, da seleção da bibliografia a ser estudada, do cronograma ao longo dos meses e do encontro efetivo entre professoras, professores e estudantes. Tomo por certo que as nossas práticas escolares se iniciam a partir dos símbolos rituais que nos atravessam e nos marcam socialmente. As aulas propriamente ditas, como um encontro entre os corpos e a sala de aula, física e simbólica, são, todas elas, cultura somatizada. É afirmar que se trata em especial de “comportamentos restaurados”⁵. Jamais sendo elas pela primeira vez, são o acúmulo dos repertórios vividos por meio das “performances incorporadas”⁶ constantemente aprendidas.

O vivido no momento imediato – o repertório –, a escrita do que se viveu – o que também é ato vivido no momento em que se arquiva/descreve/registra/seleciona – é ritual “corporificado” e, por vezes, “encarnado”⁷ para lidar com uma dada urdidura, traduzida, muitas vezes, na conjuntura das salas de aula e dentre as partilhas nos encontros

⁵ “Comportamento restaurado” é um conceito proposto por Richard Schechner que inclui a repetição estilizada de atos aprendidos culturalmente e expressados socialmente. Por esta razão, o comportamento restaurado é sempre ele pela segunda vez, quer dizer, algo aprendido expressado por meio das regras e padrões de ações específicas. O autor sugere ainda a possibilidade de margens, que conferem ao comportamento restaurado a possibilidade de mudança de condutas e cuja performance apresentaria um estado para maior consciência a partir dos corpos dos sujeitos.

⁶ No presente estudo, o conceito de performance incorporada está atrelado às contribuições de Diana Taylor (2013a). O termo inclui, inicialmente, o “processo” de aquisição das condutas, gestos e memória cultural a partir do corpo. Para a autora, a performance incorporada está ligada ao repertório. Este último, subjugado historicamente às formas de arquivo, sobretudo à escrita. Nesse sentido, a incorporação estaria intrínseca aos processos de identidade cultural e incluiria, por sua processualidade e “agoridade”, aberturas para novas condutas performativizadas. Essa ideia será melhor discutida no capítulo 3, seção 3.1.

⁷ Buscarei diferenciar ato corporificado de ato encarnado ao adotar as colaborações de McLaren (1991) e os desdobramentos desses estudos por Pineau (2013) para quem a corporificação significaria o modo como um corpo é capaz de adquirir e manter determinados hábitos e valores numa cultura somatizada, e a encarnação, a habilidade inata que um corpo tem de aprender comportamentos alternativos e novos, reconfigurando suas lógicas no/do/com/para o mundo.

entre os corpos. Produzir a Educação e escrever a respeito do que se deseja com ela é, antes, tal qual a aula ser uma aula e a sala de aula ser uma sala de aula, atos de transferência que podem ser traduzidos como formas de poder, tão capazes de sugerir modos de ser um corpo em sociedade – performances incorporadas – e reorientar condutas corporificadas e/ou mais encarnadas – memórias culturais aprendidas e/ou transformadas.

Ao me orientar por essa lógica, a seleção de um conjunto de escrita/saber significa a exclusão de outros. Selecionar o que será redigido e o conhecimento a ser compartilhado é selecionar a partir de quem se interessa, quer seja por seu valor ou por seu potencial de repetição/continuidade. Este processo de seleção, por sua vez, torna-se mais visível quando voltamos a devida atenção para a sua materialização, muitas vezes silenciosa, por meio de mecanismos ideológicos para a sua perpetuação bem como de estratégias para a manutenção do *status quo*. Tanto a aula quanto a sala de aula se iniciam quando certos saberes em forma de arquivos são mais e/ou menos valorizados em detrimento de outros. Tal processo de manutenção dos poderes é pensado como “ritos hegemônicos instrucionais”, e McLaren nos chama a atenção para o modo como estes reforçam e reproduzem os processos de dominação e, principalmente, de sua resistência, na medida em que transitamos por símbolos não legitimados que buscam ridicularizar a autoridade imposta “flexionando, por assim dizer, os músculos de sua contracultura” (1991, p. 202).

O que quero dizer é que, antes mesmo de uma aula se tornar aula e a sala de aula ser assumida como tal, ambas são corpo. O corpo, pensado através das lentes dos estudos sobre performance, torna-se objeto central na investigação em Educação e nos dá preciosas pistas não apenas sobre o que estamos perpetuando por meio de arquivos e repertórios educacionais corporificados, mas também sobre como podemos jogar taticamente – no sentido do cotidiano como espaço praticado, proposto por Certeau⁸ – com a realidade em prol de performances mais críticas e conscientemente engajadas. Estaríamos falando, inescapavelmente, de intervenção educacionalmente encarnada.

A incorporação de condutas tem sido amplamente investigada à luz daquilo que podemos denominar por “roteiros”. Diferentemente da ideia de *scripts*, os roteiros, embora sejam capazes de reiterar comportamentos, são espaços para a inauguração de performances. Em outras palavras, adotar a concepção de roteiros como instrumento e método para a pesquisa no campo da performance é buscar compreender como os atos de

⁸ Na produção do cotidiano, as estratégias e táticas são questões diferenciadas na perspectiva de Certeau (2012). Este tema será abordado no capítulo 2, seção 2.1.

transferências são apreendidos, memorizados, corporificados por intermédio de comportamentos duplamente exercidos e como condição nata às novas atitudes e experiências mais encarnadas.

Por meio do roteiro como método de pesquisa em performance e possibilidade para a pesquisa em Educação, urge compreender os cenários educacionais que se constroem e se inteiram por intermédio de atos de transferência que são, ao longo do tempo, incorporados por processos de escolarização e, por isso, podem reforçar formas de saberes dominantes que, muitas vezes, minimizam ou até mesmo excluem a experiência da presença dos corpos nas minúcias encontradas em seus cotidianos.

A ideia de roteiro, como proposta por Taylor (2013a), traz consigo não apenas a possibilidade de análise dos cenários investigados, mas também a promessa de observações que corroborem as novas performances dos atores sociais – *performers* – em suas realidades vividas. Ao focalizarmos os roteiros vividos em cenários escolares, isto é, os “roteiros educacionais” nos quais estamos inseridas e inseridos, podemos identificar padrões hegemônicos que orientam nossos pensamentos, atitudes e valores culturais, além de promover o reconhecimento dos papéis sociais como docentes e estudantes a fim de nos revestirmos de performances encarnadas em prol do engajamento em mudanças de paradigmas e maneiras de ação.

O reconhecimento dos próprios roteiros educacionais permite-nos assumir novas rotas que não mais relativizam as experiências corporificadas no âmbito da formação, mas dão a elas condições para reflexões críticas e reescrituras corporais pautadas pelas mudanças. Isto requer, como dito há pouco, transitar por símbolos não legitimados que escapam às condutas e expectativas dominantes e são capazes de reorganizar a incorporação de processos educativos antes subordinados às autoridades impostas: um movimento cultural nada linear e que surge pelos atos de contracultura, como bem apontou McLaren.

Retomando o exercício de metaforizar linhas e tramas, os fios que tecem a sala de aula se tornam tecidos das vivências e experiências trazidas por cada corpo na liminaridade de uma aula. Refiro-me aos corpos de docentes e estudantes como causa e efeito coletivos que constroem e problematizam os sentidos da Educação ao cruzarem, juntas e juntos, a linha liminar criada ao assumirem a sala de aula como ritualização do modo como movemos saberes e encontros.

É preciso, contudo, expandir a experiência dentro da sala de aula e encontrar, a partir dela, a dimensão simbólica presente nos corpos, conferindo aos

sujeitos/*performers*, suas realidades, vivências e desejos um lugar propício para a ampliação, individual e coletiva, do vivido. Se até aqui tomamos a aula, ou a sala de aula, como espaço complexo construído muito antes do seu começo, ao contrário, como um projeto social que é, antes de tudo, corpo e, portanto, cultura somatizada, podemos aproximá-las da ideia de “rituais escolares” propostas por McLaren (1991).

McLaren compreende a ação pedagógica como centrada pela cultura. Esta última, construída como uma realidade consistente e significativa cujos rituais escolares, isto é, símbolos oriundos num processo contínuo de interferência e ação humanas presentificadas, são encontrados de maneiras corporalmente expressadas – verbais ou não-verbais – que, muitas vezes, perpetuam o “ethos filosófico da cultura dominante” (*ibid*, pp. 32-33). Ainda sob sua mirada, a cultura da sala de aula não seria manifestada, em suas palavras, por “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).

Aqui, seria possível aos processos educativos dar à aula ou a sala de aula um espaço propício para as novas maneiras de ritualizar os encontros e partilhar os modos de ser/estar/atuar um corpo em presença. Afinal, se o seu início é marcado por aquilo que incorporamos como condutas aprendidas ou comportamentos restaurados, caberia sobre a aula e a sala de aula margens para outras maneiras de ritualizar a experiência escolarizada. Aludo a rituais escolares que possam surgir dos símbolos não legitimados, porque acontecem pela experiência presente dos repertórios dos corpos da educação, ultrapassando assim, arquivos que ditam, prescrevem e regulam o processo de escolarização.

O que se faz eixo pertinente para discussão é a problemática em torno de como as linhas trazidas e levadas para dentro e fora dos espaços educacionais são tecidas e revestidas – conscientes e inconscientemente – de performatividades que insistem na reprodução de roteiros educacionais cujas lógicas se fazem dominantes e constituir maneiras para a sua subversão. Em outras palavras, o que se almeja ao longo deste estudo exploratório é a possibilidade performativa de pluralizar as maneiras de mover como condição para jogar com a realidade e transformar o modo como aprendemos e ensinamos a dançar, na medida em que cada *performer* da Educação permite reinventar a si e os símbolos incutidos em seu próprio processo de escolarização.

A inauguração ou o início de uma aula e as características que a compõem se diluem, se alargam e se alteram quando entramos educativamente em estado liminar. Por isso, apreender qualquer fenômeno educacional por sua descrição é, penso eu, um exercício que, simultaneamente, se faz registro na mesma medida em que escapa a qualquer controle para sua durabilidade: falar do corpo é sempre um exercício lacunar, e os rituais escolares estarão sempre à mercê da virtualidade produzida por sua ação viva nos roteiros educacionais que ocupa.

Para o que se quer aqui formular a respeito do corpo, é necessário pensá-lo a partir do seu poder de ocupação, quero dizer, por sua capacidade de nutrir e ser nutrido por espaços e de agir para e com outros corpos de modo discursivo. “Ocupar” para e com o corpo é, então, um verbo usado a fim de indicar meios para propor relações de presença que se nutrem, problematizam e reorganizam os roteiros educacionais, o que significa, então, pôr em prática o saber do corpo como sujeito/*performer* das relações entre ele e o seu entorno. Cabe aqui, lembrar Carlson (2009) mais uma vez neste texto sobre a atitude e consciência da performance cuja transferência de ideia para se pensar a Educação implicaria oferecer importância ao corpo como principal objeto de análise crítica dos fenômenos educativos e expressão máxima às nossas percepções dos acontecimentos escolarizados assumindo aqui, os roteiros educacionais intrínsecos na relação entre o corpo e sociedade, sendo a própria escolarização, inerente aos símbolos rituais de uma cultura somatizada e exteriorizada neste mesmo corpo.

Tais ponderações têm mobilizado as minhas práticas artístico-educacionais ao longo dos anos dedicados à docência em Dança e, atualmente, me incitado a outras lógicas e abordagens na criação e na teorização sobre o ensino e a aprendizagem na formação docente nesta área. Como sugere McLaren, compreender os rituais escolares e a dimensão ritual da sala de aula como algo nada estável, descontínuo, turvo, provocador de competição e conflito entre as lutas pelas condições de classe, cultura e símbolos impulsiona educações para a Dança que encontram no mover da e em sala de aula um motor para ritualizar os processos de escolarização corporificados em favor da encarnação de outras maneiras de pensar a criação, o ensino e a aprendizagem artísticos.

A seguir, apresento, ainda que brevemente, como os estudos sobre performance têm contribuído para as minhas reflexões como pesquisador e se tornado objeto de investigação nas maneiras de ritualizar outros olhares para a Educação e experimentações com a linguagem da Dança.

1.1 LINHAS QUE ATRAVESSAM A CRIAÇÃO, O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM DANÇA

A performance pertence tanto aos fortes quanto aos fracos.

Diana Taylor

Seriam as ideias que fomentam os desejos? Ou seriam os desejos que fomentam as ideias? Como colocar em prática ideias e desejos que se desdobram em atos que, por consequência, deslancham para toda sorte de experiências?

Ao me referir aqui aos desejos, é preciso também perguntar: a quem e onde está o direito da prática desejanse de possuir o crédito – mesmo que às duras custas – de ser/estar/atuar um corpo – individual e/ou coletivo – que, por meio da sua ação, participa ou recusa, conduz e é conduzido, propõe e realiza, reproduz e inaugura, liberta ou oprime? Melhor dito, o que e como se performa quando, por intermédio do seu corpo, oferece o direito à legitimação de arquivos capazes até mesmo de apagar presenças ou dar à luz a elas?

Aliás, quem é, ou pode vir a ser, esse sujeito de corpo desejanse?

De fato, a performance parece pertencer tanto aos fortes quanto aos fracos.

De antemão, faço questão de enfatizar que não se trata de um binarismo simplório ou de polaridade caricata, a fim de dar a superficial ideia de oposição entre fortes *versus* fracos, entre os bem assistidos e os que nada têm ou, ainda, entre uma forma de opressão e uma única maneira de resistência. Ao contrário, chamo atenção para as possíveis contradições nem sempre ditas ou potencializadas. Significa encontrar fraquezas onde operam supostas forças e animar o pensamento a respeito de como os corpos que se julgam destituídos de certo poder podem encontrar táticas para a ação.

São ideias e desejos de práticas educacionais dançadas de uma investigação que busca encontrar as possíveis frestas e reinterpretaciones para o campo da pesquisa em Educação, por meio da análise de diferentes roteiros educacionais, oriundos das experiências em aulas de dança num curso de Licenciatura em Dança. Significa colocar em movimento ideias, desejos e práticas que almejam agir nas fissuras, a fim de refletir a respeito das condutas que afetam nossos modos de ser e de atuar como *performers-artistas*, *performers-docentes* e *performers-pesquisadores* da Dança: uma Educação em Arte mais performativa, fronteira e aberta às novas memórias.

Pensar uma Educação possível em Dança é o desejo que move este texto. É o desejo de chamar atenção para os exercícios pedagógicos que são, ao longo do processo de escolarização, incorporados e refletidos pelos sujeitos/*performers* desta pesquisa, constituídos por um grupo de docentes em formação. Entretanto, almejo não apenas localizar suas impressões, pessoais e coletivas, sobre uma cultura somatizada em processos formativos ao longo das suas próprias trajetórias, mas também reconhecê-las, tensioná-las e refletir sobre elas a partir dos estudos sobre performance na/para a Educação. Em outras palavras, sugiro, ao longo desta investigação, a adesão às performances corporificadas já sabidas por esses sujeitos/*performers* docentes em formação e tomá-las como mote para a ampliação dos seus sentidos a respeito de Corpo, Dança e Educação⁹ e, quem sabe, inaugurar outros modos de ser/estar/atuar *performers* dentro e fora dos limites da sala de aula.

Almejo, ao longo deste estudo, colocar em reflexão as ideias e os desejos de práticas artístico-educacionais, buscando atuar nas fissuras de estruturas educacionais rígidas em favor da manutenção dos espaços – físicos e simbólicos – sob constante movimento. O atuar ou agir nos “entremeios” inclui a vontade de se relacionar por meio dos acordos, de se movimentar mediante as trocas e de apostar no ato de dançar como capacidade de transformar aquilo que tomamos por sabido em consecutivos questionamentos. Como há muitos anos já havia nos ensinado Freire (2017), é permear uma pedagogia da pergunta na crença de que a transformação é intrínseca aos sujeitos vivos e que, ao se propor questões, mergulhamos, deliberadamente, nas incertezas e nas inquietações: é saber que estamos sempre em busca de outras respostas.

Nesta perspectiva, refletir a respeito das práticas educacionais dançadas em constante processo de escolarização sugere irromper criticamente sobre os modos de performar os papéis sociais nas posições de *performers*-artistas, *performers*-docentes e *performers*-pesquisadores da Dança: uma Educação em Arte mais performativa, fronteiriça e aberta às novas memórias e as novas condutas das suas e dos seus *performers*. É, igualmente, uma atenção para quais atitudes e significados corporificados e encarnados ao longo da educação de um corpo para entender as suas possíveis origens, as estratégias que auxiliam na sua manutenção e, quiçá, intervenções táticas em suas realidades por meio dos símbolos não legitimados.

⁹ Farei uso das iniciais maiúsculas a respeito de “Corpo”, “Dança” e “Educação” para me referir à ideia de conceito, área e/ou campo epistemológico específicos.

Para tanto, tomarei emprestadas de Taylor (2013a, 2013b) as noções de arquivo, repertório e performances de “animativos políticos”. Do primeiro, o conhecimento que se firma sobre os pressupostos de certa durabilidade e característica inquestionável. Do segundo, o saber transmitido pela performance incorporada e de característica efêmera. Por isso, ao contrário do arquivo, tal conceito tem sido questionado ao longo do tempo e subjugado às formas de registros do tipo escrito/letrado/arquivável. Por fim, do terceiro, os eventos de performances cuja qualidade de participação democrática em práticas performativas, como o faz de conta – *make believe* – de fato produz crenças – *make belief* –, tão capazes de moldar realidades políticas e revelar um ativismo performativo¹⁰.

Ao voltar minha atenção para o primeiro – o arquivo –, proponho nesta tese o exercício intelectual de atrelá-lo à Base Nacional Comum Curricular (2018) – doravante BNCC –, na qualidade de documento prescritivo-normativo para unificação do ensino no país que, embora tenha sido elaborado sob a forte influência do terceiro setor – no percurso desta escrita, a partir das contribuições de Freitas (2012, 2014), passo a chamá-lo de “reformadores empresariais da educação” –, constitui-se como objeto regulador do Estado tendo, pois, sua característica arquivada conferida e legitimada por nota da Lei. Portanto, por sua qualidade arquivada e de Lei, é capaz de definir não apenas o que, quando e como ensinar, mas, igualmente, os condicionantes para se estabelecer, por meio das suas prerrogativas, os comportamentos e as condutas dos milhares de sujeitos/*performers* escolares.

Nesta pesquisa, o segundo elemento – o repertório – é compreendido na corporeidade de docentes e estudantes que cotidianamente vivenciam a experiência da sala de aula e constroem as diferentes subculturas dos espaços de Educação e que, por esta razão, podem e devem ser incitadas e incitados às performances das práticas incorporadas em prol das novas condutas a partir da crítica de comportamentos restaurados (SCHECHNER, 2000). Principalmente no encorajamento para a reformulação dos seus próprios “dramas sociais”¹¹ (TURNER, 2015) instigados no liminar da sala de aula cujas presenças, ao ritualizarem encontros, são capazes de remexer

¹⁰ Os animativos, ou animativos políticos será uma categoria conceitual utilizada para localizar ações performativizadas em cenários e/ou roteiros de atuação humana na esfera pública e política. Para Taylor (2013b), significa atos de contracultura possíveis por intermédio da performance. É, portanto, ação e atuação corporal e coletiva cuja adesão objetiva por transformação social. O termo será melhor discutido no capítulo 4, seção 4.3.

¹¹ O conceito de dramas sociais desenvolvido por Turner apresenta um modelo de análise cultural para compreensão das relações humanas a partir de estruturas sociais. Os dramas sociais são compreendidos por quatro fases, uma seguida da outra, a saber: ruptura, crise, ação reparadora e reintegração ou separação. Suas ideias serão debatidas ao longo do texto, especialmente no capítulo 4, seção 4.2.1.

os símbolos a elas impostas (MCLAREN, 1991) em prol de repertórios mais encarnados na sala de aula (PINEAU, 2013).

Há indícios nas pesquisas sobre o Corpo que se mostram atualmente evidentes: os sujeitos, individuais e coletivos, investidos de poder e dele despido, são colocados em jogo na arena discursiva que tem envolvido tanto as políticas públicas relativas ao currículo, isto é, sua elaboração, implementação e acompanhamento, bem como suas ações vivas no território da sala de aula. O conceito de animativos políticos introduz, então, uma tática para repensar o projeto didático que busca por crítica e reinvenção dos ritos hegemônicos instrucionais como álibi à resistência dos corpos da sala de aula por meio da criação de possíveis novas realidades. Pensar a liminaridade da sala aula numa perspectiva performativo-animativa tem permitido a mim e aos meus e minhas estudantes, minimamente, questionar o corpo e as ações que podemos ser e performar dentro da sala de aula em comparação e em tensão com o tipo de corpo que, muitas vezes, não nos permite ser para além dela. Trata-se de um convite à localização crítica sobre os corpos cujos roteiros educacionais informam quais são os nossos cenários e até onde podemos ir em nossa atuação político-educativa.

Para introduzir um pouco mais do que será adiante aprofundado, vale focalizar em especial o arquivo-prescritivo da BNCC. Na sua reformulação, ocorrida após o golpe de 2016, houve uma redução da disciplina de Arte para componente curricular, e a linguagem específica da Dança passa a ser apresentada como uma espécie de subcomponente. Trata-se de uma diluição no campo mais geral das linguagens e suas tecnologias e de pouquíssima consideração para com as especificidades dos saberes acerca da área da Dança, marcadas por tão pouca importância aos afetamentos na formação de educadoras e educadores de Arte.

Há ainda outro problema a ser pensado. A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) foi estabelecida pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. A BNC-Formação visa definir e regular a reestruturação dos currículos das licenciaturas do país, associada à implantação da BNCC. O arquivo-normativo subjuga a formação docente a uma diretriz curricular pautada por uma política do desaparecimento dos corpos. Ou seja, por seu caráter meramente instrumental, eficientista e ligado à produtividade mercadológica, expressado por meio de eixos formativos em habilidades e competências, coloca-se sobremaneira como uma política pública extremamente

verticalizada, reducionista e arbitrária em relação a qualquer interesse realmente crítico e emancipatório.

Um dos meus pontos centrais de interesse parte dos tensionamentos que um currículo, na qualidade de arquivo-prescritivo, oferece aos corpos da educação por sua ação reguladora, e da desconfiança em relação a qual projeto de sociedade está posto quando a Arte e os bens culturais parecem perder importância na formação cidadã de milhares de crianças, jovens e adultos.

Situo como foco de análise práticas educativas que compreendam a Educação em Dança não apenas como espaço na disputa curricular, mas como protagonismo para intervenção, denúncia e (re)invenção social e artística naquilo que vivenciamos. Afinal, tem se tornado cada vez mais evidente em meu performar como pesquisador que ideias e desejos entrecruzam a minha escrita e o meu corpo, embaraçam e desençam os nós que tramam a minha existência e das minhas e dos meus estudantes, e, por esta razão, me convocam ao exercício da problematização e do reconhecimento de arquivos e repertórios frente às fragilidades e potências para ampliar o debate sobre o ensinar e o aprender Dança nos dias atuais.

Com isso quero enfatizar uma política de aula e da sala de aula cujo exercício educativo se faça performativamente animativo e que se torne um fazer-pensar capaz de agir corporalmente a partir da realidade imposta, além de propor táticas para se colocar em mobilidade e presença, isto é, como álibi à resistência a qualquer política do desaparecimento. Digo, performativamente animativo que, por sugerir a recriação de outras realidades (im)possíveis, formula para o mundo em que vivemos contínuas perguntas como forma de devolutiva para o que recebemos em nossos próprios roteiros educacionais, sem que haja o interesse em recair sobre respostas conclusivas ou de fácil adesão. Um contínuo diálogo de inúmeros porquês, como, por onde, para quem, por quem etc., ou seja, uma pedagogia da pergunta para reivindicação dos corpos à presença e recusas à qualquer tentativa de seu apagamento: linhas para atravessar ideias e desejos para a criação, o ensino e a aprendizagem em Dança.

1.2 ROTEIROS EDUCACIONAIS E AS LINHAS QUE CRUZAM E CONECTAM SUJEITOS/*PERFORMERS* E PROPOSIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM DANÇA

Falar metaforicamente sobre as linhas que se sobrepõem, cruzam e criam tecidos teórico-práticos relacionais é, antes de tudo, usar uma figura de linguagem, um dispositivo que incita certa “poética da performance educacional” (PINEAU, 2010, p. 97). Ao lançar perguntas sobre como uma aula ou uma sala de aula se configuram como tal, penso na complexidade do trabalho educativo voltado para a construção crítica desses espaços de produção cultural e humana.

Não se esgotam os meios investigativos que levam a cabo um projeto de sociedade sustentado pela dimensão educacional como eixo político para a tomada de consciência dos sujeitos, muito tratada, por exemplo, por Freire (2014). A tomada de consciência é entendida como um processo contínuo de confrontação do ser humano consigo mesmo, com o seu entorno e o desejo por transformação social. Diante disso, orientar um olhar reflexivo para a dimensão do corpo dentro e fora desta mesma aula e/ou sala de aula é uma potente e árdua tarefa para ser desbravada quando falamos sobre Educação.

Até aqui, tenho me interessado e buscado escrever sobre o conceito de arquivo, repertório e animativos políticos, embebido, principalmente, pelas discussões lançadas por Taylor num deslocamento das suas contribuições para um jeito de pensar a pesquisa em Educação pela perspectiva dos estudos sobre performance.

Nesta direção, as performances de práticas incorporadas passam a ser, nesse estudo, mote para refletir como os processos de escolarização marcam os sujeitos escolares e o quanto essas marcas se reproduzem ao longo da formação docente de novas professoras e novos e professores de Dança como comportamento restaurado que, sendo sempre pela segunda vez, pode oferecer aos corpos um lugar minimamente curioso sobre nossas próprias performances docentes.

Caberia aí a necessidade de pensarmos sobre os rituais escolares e os ritos hegemônicos instrucionais, como aqueles trazidos por McLaren, para atentar como os símbolos oriundos nas urdiduras dos convívios sociais a partir de situações singulares orientam as maneiras de ser/estar/atuar um corpo da educação. Nisso reside o pensar os estudos sobre performance na Educação como linha capaz de atravessar os símbolos não legitimados das diferentes culturas escolares, tornando a própria Educação um complexo

campo expandido de experiências, isto é, como fenômenos por onde o ensinar e o aprender sejam pensados desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e, quem sabe, em outros contextos por onde o objeto Educação possa ser problematizado – espaços não formais e informais, por exemplo¹².

Neste estudo volto meu interesse de pesquisa mais especificamente para arquivos como o currículo e o repertório como performances incorporadas/corporificadas/encarnadas na formação docente num Curso de Licenciatura em Dança. Penso que os arquivos BNCC e BNC-Formação se constituam como potentes dispositivos simbólicos para a incorporação das condutas, haja visto o seu teor prescritivo e regulador do trabalho pedagógico. Importo-me com o objetivo elaborar hipóteses que tomem a performance no trabalho docente como uma potente ferramenta para mobilizar outras maneiras de ser corpo ao longo dos processos de escolarização, lugar este do qual muitos de nós partimos socialmente em algum dado momento.

¹² Ao adotar termos como “educação formal”, “educação não formal” e “educação informal” na presente escrita, adentro o complexo universo de significados em torno do tema, em especial os trazidos por Martha Marandino (2017), professora da Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Para a referida autora, estes termos incluem uma gama complexa de significação e devem ser compreendidos à luz dos processos históricos, cabendo, pois, análises que considerem questões de ordem epistemológica, dimensões políticas e econômicas. A perspectiva e a descrição de Marandino acerca dos três termos incluem compreender não apenas uma categorização divisionista acerca deles, comumente utilizada a partir das ideias de Smith, que concebe a educação formal como um “sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional” (MARANDINO, 2017, p. 812). Já o ensino não formal incluiria as atividades organizadas “fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem” (*ibid.*, p. 812). Ainda na continuidade das palavras da autora, o ensino informal, na visão de Smith, seria um “processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio – da família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa” (*ibid.*, p. 812). No avanço dessa categorização e definição, Marandino (2017) traz as considerações de Rogers, cujo texto *Looking again at non-formal and informal education: towards a new paradigm* (2004), sugere que as três dimensões de ensino devem ser vistas como um *continuum* e não como categorias estanques. Advoga-se com isso tanto o papel desempenhado pelas instituições quanto o papel do sujeito da aprendizagem, quer dizer, caberia aqui uma análise mais profunda capaz de compreender os critérios demarcados pelas experiências formais, não formais e informais, expressadas pela autora por meio de considerações que incluem os propósitos do ensino e da aprendizagem, os modos de organização do conhecimento, a distribuição do tempo para realização das ações, a estrutura e formas como os agentes ou sujeitos se organizam e controlam suas práticas, experiências e intencionalidades dos processos educativos. Por fim, incluo esta nota por considerar insuficiente a discriminação desses termos sem atentar, minimamente, como aqui apresentadas pelas contribuições de Marandino, para os seus sentidos e efeitos quando articulados com os estudos sobre performance que, em minha compreensão, articulam-se com o “*continuum*” de Rogers haja visto o aumento dos cenários/roteiros investigativos por onde o corpo na pesquisa em Educação tem sido tomado como objeto de estímulo ao debate acadêmico no âmbito das epistemologias e das dimensões políticas e econômicas educacionais, também, inerentes à própria performance.

Evidentemente, esse deslocamento traz com ele linhas e tecidos com outros conceitos também inclusos na larga gama de ideias em torno da própria performance. Sem dúvida, um exercício teórico-prático que buscarei tramar as linhas largas, cuidando, sempre que possível, para não perder a mobilidade e os vãos dessa urdidura que abrigam os espaços necessários para continuar em movimento, oxigenando e sem enrijecer as tramas.

Para subsidiar essas ideias e desejos animativos, tenho investido em táticas educacionais em dança que se (re)elaboram na própria liminaridade da sala de aula, assumindo dessa perspectiva liminar uma poética da performance educacional.

No intuito de localizar as discussões que serão empreendidas com maior profundidade ao longo das próximas seções, apresentarei, ainda de maneira introdutória, o roteiro educacional que compreende a presente investigação com a pesquisa em Educação e o percurso que envolve os processos metodológicos em sala de aula como parte dos fenômenos analisados.

Trata-se, primeiramente, de um estudo exploratório com um grupo de estudantes, graduandas e graduandos, do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), realizado ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2022, especificamente na disciplina curricular denominada “Criação-Ensino-Aprendizagem III”, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)¹³.

Como artista, docente e pesquisador, o vínculo com esta instituição é de caráter contratual temporário por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS), muito embora as primeiras linhas tecidas neste roteiro educacional sejam a partir dos vínculos afetivos como acadêmico egresso do mesmo curso. Retornei para a Instituição após quase dez anos lecionando como professor do componente curricular de Arte na rede pública de Educação Básica do Paraná. O roteiro do Ensino Formal tem sido mote das minhas criações e pesquisas com a Dança desde o meu interesse pelo tema, que se iniciou ainda num Projeto de Iniciação Científica (PIC), em 2012, e prosseguiu o até o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ambos orientados pela então professora Dr^a Sheila M. Maçaneiro.

Embora esses primeiros estudos representassem um percurso ainda muito tímido no campo da temática da Dança na Escola, motivados sobretudo pelas primeiras experiências advindas da disciplina de Estágio Supervisionado em Dança na graduação

¹³ Arquivo disponível em: <https://fap.curitiba2.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/bacharelado-e-licenciatura-em-danca>

em Bacharelado e Licenciatura em Dança, acredito que a teoria foi se potencializando com a prática em sala de aula, e o que hoje compreendo por Educação Performativa (GONÇALVES e OLIVEIRA, 2020) de alguma maneira já se fazia presente em minhas inquietações e experimentações com as/os estudantes nas escolas públicas da cidade de Curitiba por onde tive a oportunidade de estar, aprender e lecionar.

Essas vivências convergiram para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), vinculada à linha de pesquisa em Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs) e sob orientação da professora Dr^a Michelle Bocchi Gonçalves. O estudo ocorreu entre os anos de 2018 e 2020 e envolveu a participação de 153 estudantes do Colégio Estadual Professora Luiza Ross, Curitiba/PR. A investigação visava analisar como as performances no papel social de estudante poderiam ser ressignificadas por um dançar que refletisse os espaços – físico e simbólico – da escola por meio das suas subculturas e possibilidades para o movimento do corpo em perspectiva com os estudos sobre performance no campo educacional.

Acredito que o acúmulo dessas experiências, que trago aqui de forma tão breve, tem sido alargado por lecionar atualmente num curso de formação docente. Tenho tido a oportunidade de atualizar os sentidos sobre a criação, o ensino e a aprendizagem em Dança em disciplinas que antes foram cruciais para traçar os meus primeiros desejos e ideias dançantes no campo da pesquisa em Educação.

Em especial, trago para cá a disciplina de Criação-Ensino-Aprendizagem III como roteiro educacional desta investigação, um percurso metodológico desenvolvido por mim e que chamo de “Programa Performativo-animativo em Educação”, inspirado especialmente pela artista, professora e pesquisadora Fabião (2013). Refiro-me, principalmente, a um conjunto de procedimentos que procura investigar os sentidos das performances corporificadas/encarnadas ao longo dos processos de incorporação da escolarização nos corpos de estudantes de Dança. Como percurso metodológico de investigação na formação docente, são parte do Programa Performativo-animativo em Educação as relações entre conceitos teórico-práticos, advindos em especial da Pedagogia Crítico-performativa de Pineau (2010, 2013), como, por exemplo, o “corpo ideológico” que, acredito, possui um profícuo diálogo com a temática em torno da sala de aula como espaço liminar; a noção de “corpo etnográfico”, lugar em que tenho encontrado aproximações com a ideia da experiência na performance em roteiros educacionais; e o

“corpo atuante”, como indício para conectar ideias com o que tenho entendido por “des-escolarização”.

O empreendimento teórico-prático em torno dos conceitos de liminaridade, experiência e des-escolarização será debatido ao longo da apresentação do percurso metodológico deste estudo no capítulo 4. Entretanto, antecipo que a liminaridade envolveria, num primeiro momento, assumir a sala de aula como um campo ritualizado a partir de um “entre” lugar formativo por onde as identidades podem ser formadas e transformadas pelas ações performativas do corpo. O segundo, a experiência, como lugar de centralidade ao corpo, sua história e narrativas como forma de acesso às memórias escolarizadas e o engajamento com novas performances encarnadas. Por último, a des-escolarização, como atuação crítica do corpo para jogar taticamente com os ritos hegemônicos instrucionais e possibilidade inventiva de recusar, recriar e propor a si e ao seu entorno por meio de atos performativos que partam da análise crítica dos roteiros educacionais os quais participa um corpo/sujeito/*performer*.

Nesta perspectiva, compreendo práticas artístico-educacionais por meio de um Programa Performativo-animativo em Educação na ação que toma a ideia de corpo ideológico frente à potência ritual da sala de aula como invenção daquilo que podemos ser diante dos saberes presentes na partilha das vozes dentro de um mesmo grupo. A liminaridade é pensada a partir das contribuições de autores como Schechner (2000), Turner (2015, 2017), McLaren (1991), Caballero (2011) e, mais recentemente, pesquisas conjuntas como as realizadas no território educacional da performance por Icle e Bonatto (2017).

Outro modo de contribuição para as intenções que subjazem este estudo é dar ênfase aos estudos sobre performance como lugar ímpar à experiência capaz de ativar o mapeamento das subjetividades dos sujeitos/*performers*, partindo de um passado-presente-futuro educacional constante, passível, inclusive, de mudança nas formas como temos assumido o nosso projeto pedagógico. Elaborar aulas que assumam o risco de trazer a experiência de um corpo etnográfico que emerge de cada *performer* para dentro da sala é fator determinante para ritualizar o encontro e dançar a dança que proponho. Por isso, as contribuições de Pineau são problematizadas e encontram possíveis conexões teóricas com hooks (2017) e Larrosa (2002), por exemplo.

A proposta no âmbito de um Programa Performativo-animativo em Educação tem a intenção de desenvolver a des-escolarização¹⁴ como ação que compartilha/interroga/destrincha o ato educativo na formação superior de futuras e futuros professores de Dança. Como pude enfatizar em outros momentos (GABARDO JUNIOR, 2020; 2022), não pela descrença na escolarização, haja visto que ritualizamos e incorporamos todo tipo de processos dos mais distintos aos mais comumente utilizados, mas pela atenção para quando um projeto de currículo pelo seu poder de arquivo se mostra perigoso à democracia da gestão escolar, da autonomia na seleção de saberes e na redução a *rankings* expressos em metas a se cumprir, talvez seja urgente e necessário des-escolarizar o que temos tomado por ação educacional, mudar as rotas, rever as direções e usar o prefixo “des” como condição para a recusa daquilo que insiste em minimizar a prática crítica e um modo de jogar taticamente com a ordem imposta por meio dos símbolos não legitimados para criar uma realidade outra.

Aderir a um fazer educacional que se constrói metodologicamente por vias de uma sala de aula liminar, na qual experiências escolarizadas são expressadas numa poética da performance educacional, tem ressignificado as minhas hipóteses sobre o modo como a des-escolarização pode provocar em nossos roteiros, pessoal e coletivo, a potência crítica para lidar com arquivos e repertórios na pesquisa em Educação. Em outras palavras, assumir a liminaridade da sala de aula, a experiência da performance e a des-escolarização pode oferecer subsídios tanto teóricos quanto práticos para o que tenho chamado neste estudo de “Educação Performativo-animativa”.

O animativo seria, então, uma dimensão expressiva do performativo. Pretendo, com isso, não apenas reconhecer o lugar performativizado da Educação, mas dar aos fenômenos educativos contornos mais visíveis sobre seus reais intentos, desejos e modos táticos para intervenção nos roteiros educacionais dos quais um corpo, com sua presença, faça parte. Como dito no início dessa escrita, tomo emprestado este termo de Taylor (2013b) que atrela a ele um significado para a invenção da realidade e a capacidade de jogar com a política imposta. E, ainda, passo a entrelaçá-lo e aprofundá-lo em minha atual prática pedagógica na formação docente.

Ao reinventar os nossos roteiros educacionais, a Educação Performativo-animativa torna-se uma operação corporalmente tática para imaginar, brincar, revogar e

¹⁴ Elaborei uma breve reflexão sobre este termo em minha dissertação de mestrado (2020) e, posteriormente, em um artigo a quatro mãos, numa parceria com Thais Castilho (2022).

aderir a novas possíveis e impossíveis contextualidades. Acredito, contudo, que a sua maior colaboração seja, num primeiro momento, não separar aquilo que podemos ser dentro da liminaridade da sala de aula daquilo que, por algum motivo, ainda não podemos ser fora dela. A experiência das nossas performances corporificadas e a des-escolarização são, portanto, disparadores para inventar a Educação que de fato queremos e jogar com os ritos hegemônicos instrucionais por meio de práticas artísticas que, infelizmente, são muitas vezes entendidas pela gestão pública como menos importantes.

Ao reconhecer em nossos roteiros educacionais o repertório de performances corporificadas/encarnadas ao longo da história de um corpo, a sala de aula tem se tornado, como demonstra esta investigação, um precioso espaço para ritualizar os encontros, abraçar as experiências de cada *performer* e des-escolarizar processos que não mais nos interessam, principalmente, aquelas que, por lógicas que perpetuam um projeto hegemônico de Educação, subjagam a escolarização como um conjunto de processos pedagógicos cujos fins, muitas vezes, são resumidos em desempenho meramente bancário, meritocrático e na culpabilização de docentes, estudantes e gestores por meio de avaliações que pouco refletem a realidade social.

Entretanto, ao propor um Programa Performativo-animativo em Educação, entendo ser necessário tensionar arquivos como a BNCC e BNC-Formação que, por seu teor arquivístico e de Lei, chega até as universidades exigindo dos cursos de licenciatura o exercício crítico diante de seus reais efeitos futuros. Ou seja, significa jogar com os nossos roteiros educacionais quando um currículo, em forma de política pública, se faz arquivo-prescritivo e objeto para a manutenção dos ritos hegemônicos instrucionais expressados por meio de “políticas do desaparecimento”, políticas que fazem desaparecer as marcas culturais, como sugere Taylor (2013a), ou que atravessam questões centrais ao planejamento e atuação didáticos, além de políticas que apagam as discussões sobre gênero, raça, sexualidade, memória e diversidades culturais intrínsecas às questões em torno do corpo em roteiros educacionais.

Desses desejos, ideias e práticas desafiadoras, capazes de me deslocar como sujeito/*performer* artista, docente e pesquisador, ecoa a minha pergunta de pesquisa: *de que modo os estudos sobre performance, em especial os conceitos de arquivo e repertório, podem contribuir para uma Educação Performativo-animativa na formação docente em Dança?*

Seguir no encaixe dessa pergunta como mote para proposições na criação, no ensino e na aprendizagem em Dança tem convergido com o meu interesse sobre como

documentos prescritivos e as experiências vividas corporalmente na sala de aula são tomados como lugares de pertinência no embate das esferas das políticas pública e privada, da ética e da estética da Educação e, principalmente, na confluência nem sempre harmoniosa entre essas formas de existência.

Chego, assim, ao objetivo geral desta investigação, que é: compreender os sentidos da docência em Dança por intermédio de uma Educação Performativo-animativa na formação de futuros professores do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná Campus de Curitiba II – FAP (UNESPAR). Para tanto, tornam-se objetivos específicos do presente estudo: i) Tomar a atual BNCC e a BNC-Formação como arquivos-prescritivos, a fim de pensá-las frente ao repertório escolarizado percebido pelos corpos de docentes de Dança em formação. Posteriormente, procuro ii) problematizar a ideia de ritual, experiência e des-escolarização, no intuito de elaborar um percurso metodológico denominado Programa Performativo-animativo em Educação como *corpus* de análise da pesquisa. Por fim, busco iii) analisar as táticas educacionais colhidas empiricamente no percurso metodológico deste estudo com a intenção de ampliar os seus sentidos para a prática docente em Dança.

Ao concordar com Taylor que a performance pertence tanto aos fortes quanto aos fracos, assumo o pressuposto de que, por intermédio da performance, estão sobrescrevidas as diversas táticas, interferências e a recriação da realidade, capazes de ressignificar os modos de armazenamento e transmissão do conhecimento escolar incorporado, bem como os de subversão de arquivos por meio de novos conteúdos arquiváveis. Atentar para o lugar que o corpo ocupa nesta discussão é redirecionar o olhar para o modo como as performances “incorporadas têm frequentemente contribuído para a manutenção de uma ordem social repressiva” (TAYLOR, 2013a, p. 53) e para o exercício de fazeres em Educação que sejam propositores das performances de animativos políticos engajadas em transformações sociais mais dançantes e encarnadas. Aliás, uma comunidade de aprendizagem que, assim como nos ensina hooks (2017), encara a tarefa de que fazer a sala de aula funcionar não cabe apenas às educadoras e aos educadores, mas é uma responsabilidade de todas e todos presentes na sala de aula e, faço questão de acrescentar à fala da autora, também, o papel da gestão pública por meio das suas políticas para acesso, permanência e manutenção dos direitos alcançados socialmente.

O que se quer aqui assumir é o posicionamento político-educacional de práticas escolares que incitem a des-escolarização das formas de ensinar e aprender pré-

determinadas por roteiros já revividos, principalmente, numa análise reflexiva de como a incorporação de comportamentos no âmbito escolar tem se apresentado como eixo pertinente de discussão sobre cotidianos educacionais e processos de escolarização. Responder às provocações nas práticas escolares que pensem a Educação como performativa e centrada na atenção aos corpos da sala de aula (GONÇALVES, 2016; PEREIRA, 2013; PINEAU, 2010) parece incitar, cada vez mais, pesquisas teórico-práticas que envolvam características peculiares que abriguem aspectos mais des-escolarizados das práticas educativas, permitindo, assim, lançar outras descobertas sobre essas questões.

Para que seja possível assumir ao longo desta investigação o seu caráter de tese, é necessário problematizar a criação, o ensino e a aprendizagem em Dança numa perspectiva capaz de compreender nas e nos *performers* da Educação aquilo que se mostra corporalmente em atitudes e valores corporais por intermédio de práticas dançadas. Dito de outro modo, ao pensarmos um dançar educacional mais performativo-animativo como meio de tensionar arquivos, é possível reorganizar as nossas abordagens e lógicas em práticas de dança nas quais a presença é o impulso primordial para performances de animativos políticos, permitindo aos corpos descobrir e enfatizar as experiências que cruzam os seus repertórios na sala de aula em favor da constante crítica daquilo que se escolariza e do que se almeja nesta tese, da des-escolarização das experiências em prol de novas performances docentes.

Com todas essas prerrogativas, pretendo problematizar os performativos que operam e são percebidos em roteiros educacionais da formação docente na qual me insiro como artista, docente e pesquisador. Junto aos estudantes, professoras e professores em formação, levantar questões que, no cruzar entre performance e Educação, possam nos auxiliar numa análise crítica dos cenários nos quais a “citacionalidade” e “iterabilidade”¹⁵ dos discursos – dançados, falados, vividos e descritos – ecoam e se repetem, expressam condutas já sabidas e possibilitam corporalmente a produção da diferença. Ao refletir sobre animativos na Educação, compreendo a necessidade de uma constante observação dos tipos de performatividades que atravessam os roteiros educacionais em suas complexidades, características e estratégias de manutenção para que, então, possamos jogar ritualmente com as estruturas cotidianas impostas e, como propõe Turner (2015),

¹⁵ Estes termos são abordados detalhadamente no capítulo 2, seção 2.3.

criar “antiestructuras”¹⁶ a fim de romper com a realidade dada e transformar dramas sociais escolares em realidades (im)possíveis.

Esta tese se constrói, então, a partir dos estudos sobre performance na Educação. Do conjunto indisciplinado de conceitos desta vertente investigativa, as linhas e tramas são um exercício metafórico na tentativa de atrelar sempre que possível a teoria com a prática. Assim, chego até a Educação Performativo-animativa por vias pouco disciplinadas cuja travessia é traçada por práticas educacionais na formação de futuras professoras e futuros professores de Dança, *performers* que experienciam a corporificação das suas memórias discursivas escolarizadas em prol de outros modos de ser/estar/atuar corpo encarnado no mundo.

Neste estudo, ao lidar com roteiros escolarizados, busco por animativos que convoquem olhares para a intervenção tática como um jeito de lidar com arquivos que insistem em operar no apagamento dos corpos e, assim, apostar nos estados de presença como lugar ímpar para desconstruir os ritos hegemônicos instrucionais impostos, suas ideologias e marcas sobre os corpos.

Para melhor organizar as ideias aqui expressas, o primeiro capítulo, intitulado “O entrelaçar de muitas linhas: nos entremeios dos estudos sobre performance e a pesquisa em Educação”, tem por objetivo percorrer algumas das muitas linhas que conectam atravessam a tendência investigativa dos estudos sobre performance no campo da pesquisa em educacional, procurando entrelaçar alguns dos fios indisciplinados da performance por meio das suas tessituras epistemológicas que têm borrado e alargado as fronteiras disciplinares entre as áreas artísticas, antropológicas, filosóficas, linguísticas e sociológicas. Tais estudos chegam até o campo da investigação em Educação mantendo sua característica fronteiriça e oferecendo para pesquisadoras e pesquisadores da área um amplo escopo teórico, pautado por perspectivas e nomenclaturas variadas – porém não desconectadas –, com metodologias de pesquisa distintas e métodos de análise amplos e interessados por situações e contextos específicos. Especial ênfase é dada ao que tenho assumido por Educação Performativa e suas contribuições para a pesquisa contemporânea em Educação junto ao grupo de pesquisa do qual faço parte atualmente (Labelit/UFPR/CNPq).

O segundo capítulo, “Roteiros educacionais: o arquivo, o repertório e as táticas para uma Educação Performativa na formação docente em Dança” para se pensar a

¹⁶ Este termo será abordado detalhadamente no capítulo 4, seção 4.2.1.

performance: o arquivo, o repertório e táticas para uma Educação Performativa na formação docente em Dança”, tem por objetivo refletir sobre a Educação Performativa em roteiros educacionais, os quais envolvem as discussões em torno da atual BNCC e BNC-Formação, principalmente diante dos impactos de sua performatividade no campo educativo. Neste capítulo, as noções de arquivo e repertório são problematizadas, a fim de desenvolver reflexões que alarguem o domínio do performativo na esfera educacional, sobretudo quando tensionado diante de formas de poder do arquivo como currículo-prescritivo e de performances por meio do comportamento apreendido. Ao resgatar a dimensão performativa do corpo frente ao poder do arquivo, o capítulo busca pensar o currículo a partir da possibilidade tática para a sua reelaboração e não apenas tomá-lo como estado ontológico absoluto.

Já o terceiro capítulo, “Liminaridade, experiência e des-escolarização: linhas para tecer uma Educação Performativo-animativa”, toma como *corpus* de análise o Programa Performativo-animativo em Educação, cuja elaboração e aplicabilidade ocorreram nas aulas de dança da disciplina de Criação-Ensino-Aprendizagem III do curso de Licenciatura em Dança da UNESPAR. O estudo exploratório é tecido e analisado a partir dos conceitos de liminaridade, experiência e des-escolarização que, por conter um conjunto de procedimentos metodológicos, oferecem subsídios para o que se tem entendido neste estudo por Educação Performativo-animativa.

São capítulos que se constroem na interlocução de muitas vozes. Destaco em especial autoras e autores como Taylor, Turner, Schechner, Carlson e Goffman, por suas importantes premissas na pesquisa sobre performance, e as atuais aproximações com o campo da Educação de autoras e autores como McLaren, Pineau, Garoian, Pereira, Icle e Gonçalves, que são de extrema estima teórica. Busco estabelecer linhas de muitas ideias que, junto com outras muitas vozes, me permitem alargar os passos e tecer minhas próprias operações táticas e percepções sobre a Educação, performance e Dança.

Fios

*A delicadeza e a força da linha
segurando tudo junto
dando sentido ao emaranhado*

*Conectivas
as linhas conversam
Dando unidade
consistência*

*se você puxar um fio
Estará tudo
desmanchado?*

*Formados de linhas
que se abrem
alcançam os outros*

*Nos enrolamos
Formamos outras linhas
e composições*

*Me assustaria
Se eu pudesse ver
os fios que lhe formam?*

*Eu que não costuro
gosto de todas as linhas
e suturo espaços
com as que flutuam*

*Gostaria de tercer
de artesanar
os rasgos em meu tecido
sanar*

*Apenas brinco
com linhas
com pontos
com fios
de nossos encontros*

Thais de Lira Adorno¹⁷.

¹⁷ LIRA, Thais. *Vocativo – Enunciação de um corpo*. 1ª ed. Curitiba: Tempora Editora, 2021.

2 CAPÍTULO 1 – O ENTRELAÇAR DE MUITAS LINHAS: NOS ENTREMEIOS DOS ESTUDOS SOBRE PERFORMANCE E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo entrelaçar algumas das muitas linhas que aproximam os amplos estudos sobre performance das tramas que têm cruzado, enviesado e tecido de pensamentos o campo da pesquisa em Educação.

Para dar vazão a tal empreendimento reflexivo, buscarei, primeiramente, identificar alguns dos conceitos em torno dos estudos sobre performance, em especial, a partir das perspectivas que entrecruzam o campo da pesquisa em Educação, propostas sobretudo por Garoian (2003), McLaren (1991), Pereira (2012) e Pineau (2010), conceitos estes expressos em uma gama de nomenclaturas reunidas no que hoje tenho assumido, assim como o faz Gonçalves e Oliveira (2020), por Educação Performativa, que constitui a fundamentação teórica subjacente ao percurso metodológico empreendido nesta pesquisa.

Longe de uma varredura minuciosa em torno da temática, desejo traçar algumas metas que incluem lidar com o desafiante exercício de colocar em movimento as reflexões empreendidas por meio de uma “tendência investigativa” firmada por sua qualidade epistemológica fronteiriça e incapaz de ser definida a um só fôlego teórico. Para isso, apresento como a metáfora de linhas, fios, tramas, tessituras e seus análogos têm não apenas me permitido desenvolver concepções acerca da Educação Performativa, mas também contribuído como dispositivo para elaborar táticas de atuação profissional como artista, professor e pesquisador da Dança.

Vale salientar, entretanto, que essas concepções não se findam por aqui; ao contrário, elas seguem ainda sendo tecidas e continuam a produzir sentidos em minhas práticas. Há aqui uma amostragem significativa, mas não o todo.

2.1 METÁFORAS E(M) PERFORMANCES: LINHAS E(M) TRAMAS PARA TECER TÁTICAS EDUCACIONAIS (E) PERFORMATIVAS

Não é fácil tomar como tarefa os exercícios de pesquisa e elaboração de reflexões pedagógicas a partir de perspectivas teóricas sustentadas por lógicas de investigação que preconizam uma certa desorganização das vivências em sala de aula, ou maneiras de conceber a produção em Educação que não vislumbram uma linearidade e a cristalização dos procedimentos metodológicos, ou são favorecidas pela manutenção dos estados ontológicos absolutos.

A ideia em questão está, antes de tudo, na promoção do entendimento e do exercício de crítica nos contextos em que estamos envolvidos educacionalmente. Desse modo, poderíamos olhar para nossas realidades por meio daquilo que considero, por vias de roteiros, um método de pesquisa, com base nas contribuições de Taylor (2013a) a respeito do tema. Diferentemente da ideia de *scripts*, os roteiros são encarados como “paradigmas para construção de sentidos que estruturam os ambientes sociais, comportamentos e consequências potenciais” (TAYLOR, 2013a, p. 60), a partir de um conjunto singular de fenômenos que aparecem e reaparecem reativando maneiras de poder e reformulando seus teores explicativo e afetivo ao longo do tempo e, por este motivo, estruturam a nossa compreensão e nossas maneiras de agir, resgatando o passado e assombrando nosso presente. São também produtores de e produzidos por nossas atuações sociais, isto é, performances que, como bem traz Schechner (2000), nunca são pela primeira vez, mas, como comportamentos restaurados, são sempre pela segunda vez.

Para Taylor, os roteiros tornam visível para nós aquilo que já estava lá, mas, ao contrário dos *scripts*, abrem a possibilidade para diferentes “finais”, pois são tanto o lugar em que estamos quanto a nossa própria prática *in situ*. Daí reside o papel do corpo que performa a si mesmo, possível de jogar e oferecer novos sentidos para roteiros já sabidos. O roteiro, na perspectiva de Taylor, torna-se um método de pesquisa para analisar e compreender o campo performativizado da experiência humana e uma possibilidade de intervenção, mudança e ressignificação cultural, social e política.

Espero, com esta pesquisa, encarar os roteiros que percebo em situações de Educação, os quais insistem na recuperação das performatividades há bastante tempo corporificadas, para ativar, em performance, alguma novidade na realidade da qual participo. Os roteiros, embora sejam espaços por onde se reiteram comportamentos, podem abrir espaços à inauguração de outras performances. Desejo, desse modo, aderir à

ideia de roteiros educacionais como instrumento e método de estudo no intuito de compreender como os atos de transferências são apreendidos, memorizados e incorporados por meio de comportamentos duplamente exercidos e como mote para as atitudes e experiências mais encarnadas nos processos de escolarização.

Oferecerei, entretanto, desdobramentos à ideia de roteiros no capítulo dois, mas antecipo que sua escolha como método de pesquisa para a investigação em Educação parte do meu interesse em compreender cenários educacionais complexos, constituídos por atos de transferências que são, ao longo do tempo, incorporados num processo estilizado de escolarização e, por isso, podem até reforçar formas de saberes extremamente dominantes que, por muitas vezes, tem minimizado ou até mesmo excluído a experiência dos corpos escolares.

Há, portanto, o constante desafio, tanto teórico quanto da real prática de intervenção crítica, quando nos dispomos a intervir em roteiros educacionais nos quais a criação, o ensino e a aprendizagem estejam pautados por características meramente instrumentalizadoras e eficientistas, expressas sobremaneira no raciocínio contraditório que, ao mesmo tempo em que promete uma formação para a autonomia, acaba por restringi-la por seu caráter integralista no sentido mais profundo dessa palavra, como dado por Adorno (2020) quando este se refere à submissão das singularidades de cada sujeito à massificação e, por consequência, a compreensão desta palavra como estratégias integralistas à minimização das presenças.

Ao dar valor à presença como campo para significações, compreendo-a a partir de Icle (2011) para quem os Estudos da Presença adentram um universo de difícil delimitação e reativo a quaisquer definições. Para Icle, à presença caberiam as especulações da ordem da autorreferencialidade centrada na “necessidade de pensar formas, maneiras e caminhos para este tipo de pesquisa: a investigação dos processos de criação das práticas performativas” (2011, p. 11).

A presença performativa que se quer provocar como projeto da Educação em roteiros educacionais é aquela instigada a refletir sobre aquilo que, por intermédio do corpo, cria como possibilidade de percepção de si e dos roteiros educacionais dos quais vive. Ao trilhar o território educacional, problematizado-o mediante as formas, as maneiras e os caminhos que incluem os modos de ensinar e aprender, o corpo em estados de presença está, imprescindivelmente, envolto por condições éticas, políticas e estéticas existenciais. Desse modo, refletir a respeito do que pelo próprio corpo é produzido, compreendido e partilhado no processo de criação, aduz a uma política autocentrada por

suas dimensões ideológicas e maneiras de atuação crítica para com o vivido (PINEAU, 2013).

A autorreferencialidade, contida na presença como um processo crítico criador, requer reconhecer no/sobre o corpo as condições para intervir no âmbito coletivo por intermédio da possibilidade de elaborar e propor diálogos “que intercedam na experiência. Essas intervenções trazem para esse fazer um lugar de reinvenção de novas formas de habitar e existir, uma vez que as formas vigentes não mais conseguem dar conta dos impulsos que originam essas forças mobilizadoras” (GEORG, 2017, p. 17).

A presença requer, então, a aceitação de que o sujeito – que é a própria presença – é o corpo que produz discursos e, pelos discursos se, afeta; é, por sua vez, o corpo da alteridade que é estimulada pelos encontros e possibilidades para estar na experiência precedidos de significados porque a própria presença contradiz com tudo aquilo que opera por um ensinar e aprender que insiste em operar, nas palavras de Maar, por meio do “imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada” (1995, p. 25).

Por esta razão, no tocante à presença está a subjetividade que, na autorreferencialidade, abriga novos modos de olhar e perceber a si próprio e investigar seus próprios processos formativos, existindo assim, “um *eu* pesquisador que se confunde com um *eu* pesquisa” (ICLE, 2011, p. 12, ênfase do autor) nutridos por aquilo que faz e na relação da sua presença com outros sujeitos e mundos: um complexo cenário de partilha e presentificação em roteiros educacionais. Portanto, reivindicar maneiras de conceber a produção educativa que não vislumbram uma linearidade e a cristalização dos procedimentos metodológicos ou são favorecidas pela manutenção dos estados ontológicos absolutos exige uma educação mais performativa que desorganize o que tomamos por sabido e abra espaços e condições para outras e outros os eu’s pesquisadoras e pesquisadores e eu’s pesquisas autorreferenciadas em constante dialética com as questões políticas do entorno. Vale ressaltar que o significado dado ao político está intrínseco ao reconhecimento da Arte – e das fronteiras que esta pode borrar com a vida real – como instância hábil e propositora para promover outros estados do sensível e maneiras à afetividade (GEORG, 2017) em prol de outras presenças da e para a Educação.

Mas, como sugerir esses procedimentos a fim de tornar a Educação, como dito há pouco, mais performativa?

Refiro-me aqui, mais especificamente, aos amplos – se não também indisciplinados – estudos sobre performance. Marcados por recorrentes maneiras de descentralização em pesquisas que tomam como principal objeto de investigação o corpo,

esses estudos têm se apresentado como aportes teórico, prático e analítico capazes de mobilizar pensamentos e atitudes a respeito da consciência de suas e seus *performers*.

Mobilidades de consciência atravessadas por experiências que partem desde as esferas da existência pública à privada, as experiências com o jogo e o ritual ou, até mesmo, entre os limites menos definidos entre a arte e a vida (SCHECHNER, 2000). Inclui-se ainda nessa tendência investigativa o interesse por exames das ações humanas vivenciadas cotidianamente, especialmente, por intermédio das condutas incorporadas como novas maneiras de ser/estar/atuar um corpo em sociedade e capazes de reorientar nossas atitudes e os valores sociais.

Contudo, chamarei de tendência investigativa em conformidade com a pesquisa e, obviamente, com a produção do conhecimento – atribuídos por livros, artigos, teses, dissertações – que cruza, contamina e amplia as maneiras de conceber a problemática em torno da performance. Tenho notado, contudo, uma necessidade de me referir a esses indisciplinados conjuntos de investigações como estudos “sobre” performance, uma vez que se faz preciso reconhecê-los sob a égide da pluralidade de suas abordagens e as diversas conotações do seu uso e atributos. As designações como “estudos da performance” ou “estudos sobre performance” parecem evocar uma questão de tradução e uso indistinto do que se nomeia em língua inglesa como *Performance Studies*. Trata-se de uma questão já brevemente levantada por Taylor (2013a), que insiste, inclusive, na frutífera questão da intraduzibilidade do termo “performance”. Seguindo os passos da autora e partindo da ideia de linhas que cruzam uma diversidade de territórios, acredito ser válido analisar o poder fronteiro e sobressalente de leituras, teorizações e conceitos que excedem o domínio da língua inglesa para, então, voltarmos nossa atenção para a ampla gama de investigações acerca do objeto performance. Lanço essa questão ao abraçar a ideia de uma tendência de pesquisa cujos “estudos sobre performance” cruzam pensares e fazeres de pesquisadoras e pesquisadores que se debruçam sobre o tema e a fim de romper com qualquer estrangeirismo que não leve em consideração a amplitude e a pluralidade do objeto performance na contemporaneidade.

Faço esse tipo de consideração por três razões: primeiro, por constantemente me servir de leituras que, ao mesmo tempo em que promovem o diálogo entre conceitos aproximados/distintos/variados, possuem a sua aplicabilidade ao campo do real de maneiras extremamente multifacetadas, já que cabe à performance análises específicas como fenômeno em seu âmbito particular de produção. Segundo, muito dessa consideração inclui a construção e a desconstrução de novas perspectivas teórico-práticas

e, por isso, precisamos nos arriscar a encarar as nossas abordagens e lógicas para com o objeto performance, cientes de que tal problematização ocorre a partir da égide de uma multivocalidade, que inclui as dimensões peculiares aos níveis geográfico, linguístico, tradutório e, ainda, aos próprios interesses de quem o investiga. Terceiro, não raro vemos a importação dos valores epistêmicos sem os filtros social, cultural e político tão necessários e caros às condições humanas estudadas, sendo, então, necessário ampliar as nossas maneiras de (re)criar novos arquivos capazes de refletir os roteiros dos nossos próprios repertórios, o que nos leva a refletir criticamente tanto sobre o primeiro quanto sobre o segundo pontos aqui elencados como um posicionamento de adesão epistemológica, mas também capaz de formulação e reformulação das nossas próprias visões, teorizações, práticas e políticas de mundo.

Não raro, os estudos sobre performance adentraram e continuam a fomentar discussões no universo acadêmico contemporâneo a partir das riquíssimas confluências, espinhosas contestações e instigantes formas de desterritorialização de diferentes campos de conhecimento, como é o caso das áreas antropológicas, artísticas, educacionais, filosóficas, linguísticas e sociológicas.

Por um lado, embora não seja de todo possível me liberar completamente de uma melhor contextualização dos estudos sobre performance, é possível encontrar, a partir do número expressivo de publicações sobre o tema (Austin, 1990; Bonatto, 2015; Butler, 2008; Caballero, 2014; Carlson, 2009; Cohen, 2013; Conte, 2013; Derrida, 1991; Fabião, 2013; Glusberg, 2005; Goffman, 2014; Gonçalves, 2020; Garoian, 2003; Icle, 2010; Pereira, 2012; Pineau, 2010; Ravetti, 2003; Schechner, 2000; Taylor, 2013a; Turner, 2015; Zumthor, 2018), certas convergências que tangem alguns dos aspectos que envolvem sua escolha como ancoragem teórica e, ainda, por sua característica que promove a desorganização, descentralização e desterritorialização nas diferentes pesquisas as quais venho apregoando. Por outro, é impossível dialogar aqui com as muitas produções realizadas neste campo. Nem mesmo é este o propósito. Entretanto, reconhecer algumas das perspectivas dentro dessa tendência investigativa possibilita estabelecer algumas compreensões a respeito do tema, principalmente para com o território da Educação, foco primário do conteúdo da minha escrita.

Como mencionei inicialmente, trilhar a difícil tarefa de percorrer um percurso de investigação, cujos caminhos são tão pouco disciplinados e, diante da necessidade da contextualização que envolve esses estudos, parece inevitável o sentimento de que, por um ponto de vista, não pretende se sentir limitado a uma única definição de performance;

mas também, não deseja recair na excessiva literatura sobre sua história e as suas ramificações conceituais.

No intuito de dar conta de tantos desafios, a metáfora das linhas tem se tornado para mim um dispositivo para o exercício – teórico e empírico – de (re)organizar um pensamento que circunda a temática em torno dos estudos sobre performance e um tipo de estímulo para formular outras rotas rumo à aplicabilidade das lógicas e abordagens performativas para o campo da pesquisa em Educação. Procurarei, pois, explicitar melhor.

Tal qual o ato de tramar, o escrever se faz na articulação dos pontos traçados sobre um plano. Escrever é, assim, em alguma medida, urdir sobre um plano. O urdir das palavras, implica, inescapavelmente, a adesão do corpo que, por sua performance, escreve e discursa. Eis aqui uma oportunidade de lidar com uma das tantas definições de performance, entendida nas vozes de Austin, Taylor, Turner, Schechner, na literatura estrangeira, ou nas de Pereira, Icle e Conte, no cenário brasileiro, apenas para citar alguns. Delas e deles, situo-me na performance pelo seu significado de ação – do inglês *to perform* –, o que implicaria um certo fazer, quer seja falando, escrevendo ou movendo-se. Aqui, entendo a performance como escrita e a escrita como performance (GONÇALVES, 2016), ou, de um modo pouco mais complexo, o acúmulo delas em práticas dançantes.

Oras, este corpo está longe de ser um mero espectro, ele se faz verbo na medida em que é compreendido como discurso: o corpo é a palavra falada, é a palavra redigida, é a palavra lida, é a própria palavra em movimento. O corpo, como condição ímpar para ação e recepção no e diante do seu entorno, é o lugar por onde se dão todas as sensações e por onde se materializa tudo aquilo que a ele lhe é próprio, quer dizer, o corpo da performance – o sujeito que dança, que me interessa aqui – é uma realidade vivida que determina suas próprias relações com o mundo (ZUMTHOR, 2018).

Como possibilidade de tecer metaforicamente as experiências em Educação, os atos de criar, ensinar e aprender em movência estão enviesados nas tramas da sala de aula. São, também, linhas para tecer outros roteiros e outros espaços. O corpo como palavra – lida/discursada/dançada – já não mais implica um só plano, na medida em que requer todas as dimensões a ele exigidas: em cima-abaixo, lado-lado, frente-trás e o entre todos esses pontos como sugeriu certa vez Rudolf Von Laban e suas Harmonias Espaciais (1978, 1990).

Na trama, a linha é o elo que passa, perfura, liga, pendura, preenche, expõe, oferece contornos. A linha ganha comprimento pelas relações possíveis entre os corpos, é materializado na forma de texto por meio da experiência vivida e é partilhado no desejo de tecer conexões e modos de permanecer coletivamente em presenças. Mas, quando se insere ou é puxado do tecido social, revela suas marcas: a linha pinçada é sempre lacunar. Revela-se, então, nas fissuras, e permite o adentrar pelo respiro que existe nas sutilezas nem sempre vistas com um olhar qualquer, porque ganha textura quando encontra passagens. O transitar das linhas implica, necessariamente, movimento. Toda linha que se fizer transpassar no tecido social deixará a sua marca. Daí, a trama que joga metaforicamente para lidar com a realidade educativa. Um impulso de Educação Performativa a fim de lidar com os corpos que, em sala de aula, urdem suas experiências uns com os outros e dão margem para a formulação de uma pedagogia da pergunta.

As linhas da performance com os seus entremeios é a tentativa de não ficar apenas no que nos é sabido em sala de aula. Este preencher os vãos, o lidar com as marcas do tecido social e o agir nos respiros das tramas remontam para uma espécie de “operação tática” como proposta por Certeau. Este autor, em sua obra *A invenção do cotidiano* (2012), define a prática como uma maneira de fazer o cotidiano. Um processo de produção histórica, social e temporal possibilitado pelas tecnologias do agir que constituem as “estratégias” ou “táticas”. As estratégias se dão pelas relações entre forças sociais e discursos totalizantes que isolam os sujeitos do saber e das formas de poder. As táticas, por sua vez, se definem pela arte dos fracos e, ao contrário das estratégias que buscam capitalizar o tempo e estabilizar os locais, estas primam pela produção da improvisação, pela reapropriação dos locais e possuem um caráter de movimento, sendo, portanto, identificáveis de serem produzidas e realizadas nos espaços sociais.

O cotidiano educativo – ou os rituais escolares e seus símbolos para não nos esquecermos de McLaren, por exemplo –, como espaço produzido, pode ser entendido como uma tessitura construída pelos/nos/com os corpos que performam os seus próprios processos de escolarização e os problematizam por meio de tramas individuais e coletivas. Pensar em táticas para agir com uma Educação Performativa pode nos possibilitar a convocação por educações (im)possíveis em sistemas educacionais sustentados por estratégias muitas vezes paralisantes. Fazer da tática uma prática educacional performativa significa aproveitar cada brecha, pois ela – a tática – “opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas” (CERTAU, 2012, pp. 94-95), afinal,

o desenvolvimento de táticas críticas a partir de símbolos não legitimados parece fundamental a qualquer ideário de Educação em roteiros educacionais de retrocessos.

Operar taticamente como projeto educacional performativo pode nos permitir desorganizar, descentralizar e (des)territorializar os espaços de produção em educação, transformando-os em espaços performaticamente praticados. Desse modo, tanto a ordem como as normas estabelecidas e impostas em roteiros educacionais por meio de seus ritos hegemônicos, podem ser tensionadas, criticadas e transformadas pelos desvios produzidos pelas performances em seus cotidianos escolares. Significa mexer com roteiros, arquivos, memórias e repertórios oriundos das múltiplas esferas educativas, cujas linhas embaraçam, cruzam, soltam e recuperam tramas coercivas em favor de modos de ser/estar/atuar um corpo mais atento e sensível em suas realidades.

Até este ponto, parece-me impossível assumir dos estudos sobre performance uma única linha condutora ou uma única perspectiva para o desdobramento das minhas ideias. É diante desta impossibilidade que a metáfora das linhas passa a ser um fazer encarnado acerca de como o tecer de tramas, o lançar a nós e o praticar dos desenlaces se tornam uma Educação Performativa urgente e necessária.

Na tentativa de retomar os amplos conceitos em órbita nos estudos sobre performance, porém, sem me ater de modo demasiado prolongado em exames já bem contemplados em discussões anteriores (PEREIRA, 2012; ICLE, 2013; GONÇALVES, 2016), tecerei ao longo do presente capítulo, alguns diálogos a partir de um pertinente conjunto de autoras e autores, conectando e atravessando, sempre que possível, suas colaborações a respeito das formas de desorganizar, descentralizar e (des)territorializar a pesquisa em Educação.

Para tanto, vale perguntar: como tecer tantas linhas epistemológicas? Como me utilizar de tramas que insistem em ser tecidas por muitos fios? Como formular um pensamento sobre corpo, performance e Educação por entre espaços que parecem nunca querer se findar em um único conceito para a compreensão de nossas intervenções na realidade? Que sentidos a tendência investigativa sobre performance tem provocado na ação educativa a fim de torná-la mais performativa? Aliás, ao se tratar de performativos no território educacional, quais significados estariam envolvidos a partir de tal aproximação? De quais performativos estaríamos, de fato, tratando? São estas perguntas e, talvez outras, que busco responder dando continuidade a este estudo.

2.2 O ENVIESAR DA PERFORMANCE NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Como tenho falado, não desejo recair em repetições do que há muito se tem dito sobre performance. Porém, de modo algum, é do meu desconhecimento que conversas sobre o tema minimamente retomem a pergunta: afinal, o que é performance?

Esta questão aparece de maneira recorrente em muitas escritas que circundam o assunto e buscam estabelecer, em ressonância com outras vozes, as suas próprias respostas e conclusões. Dedico especial atenção à mesma pergunta formulada por Carlson (2009), cuja resposta não apenas implicou na problemática em torno da intraduzibilidade da própria palavra, como identificou alguns dos perigos de ordem epistemológica quando a tornamos objeto meramente classificado por meio de uma única lógica de definição conceitual.

Portanto, é preciso assumir da performance o pressuposto de que não estamos tratando de um único escopo teórico, mas, como tenho defendido ao longo dessa escrita, de uma tendência investigativa tecida a muitas linhas, tramas e sujeitos. Ainda em relação a esta questão, vale lembrar Pereira:

A pergunta, embora pertinente, não encerra de fato um objeto preciso ou mesmo um conceito universalizável. Refere apenas uma infinidade de objetos, de acepções e, por conseguinte, de outras tantas questões. Talvez o modo para melhor nos aproximarmos do objeto performance seja não por intermédio da pergunta que busca capturar especificamente o que ela é, mas de que é composta; isso implica indicar, na investigação, os sentidos que ela conforma, assim como os contextos a que ela pertence. Só alhures, então, pode-se apreender conceitualmente esse objeto – a performance –, visto configurar-se antropológico e não histórico; processual e não final; de delimitação problemática, de significação variável, possível (2012, p. 291).

Ao lecionar em disciplinas temas que atravessam, pois, o objeto performance, tenho notado o quão envolvida de muitas tramas estão as tentativas de propor explicações, sugerir respostas e problematizar as suas aplicabilidades tão indisciplinadas para as questões que aparecem no cotidiano da sala de aula. Percebo, contudo, além desses desafios, o quanto os estudos sobre performance permitem estimular roteiros artístico-educacionais mais interessantes e como suas diferentes interfaces colaboram para atividades e proposições pedagógicas que partam da sua escolha como base para a pesquisa educacional por meio das práticas num curso de Licenciatura em Dança.

Todavia, ciente da necessidade de não reduzir o significado em torno do objeto performance e daquilo que lhe é composto, a organização do trabalho didático disciplinar

têm requerido a elaboração de um programa de estudos tecido a partir das diversas leituras na área que visam contemplar e ampliar os seus significados nas investigações de abordagens educacionais.

Refiro-me especialmente ao ânimo pedagógico que se reveste da curiosidade na seleção de procedimentos para a elaboração de planos de ensino, experiências partilhadas na sala de aula e proposições poéticas que incluam os fazeres artísticos como intrínsecos na formação e experiência docente. Como exemplo, cito uma situação com uma estudante em práticas com o que tenho chamado de Educação Performativa em propostas pedagógicas em Dança. Certa vez, numa atividade apresentada em sala de aula na disciplina “Teorias e Práticas da Performance”, a estudante leu sua carta à Educação. Na carta, ela retrata o seu ressentimento por não ter sido, por várias vezes, escolhida entre os colegas para dançar em eventos de festividades escolares. Ao final de sua carta-relato, a estudante vestiu um lindo vestido azul de festa e, ao som de uma valsa, convidou o seu próprio corpo e os demais corpos da sala de aula para uma dança a dois. Naquele momento, todos nós tivemos a oportunidade de convidar e receber um convite para dançar. Acredito que momentos como este podem estimular atitudes capazes de resgatar memórias corporificadas, bem como a possibilidade de encarnação de novas atitudes pedagógicas.

Mas, voltando ao enviesar da performance, não por acaso, os estudos sobre essa temática nascem de um impulso inquieto e otimista de teóricas e teóricos de campos e períodos temporais distintos, porém, conectadas e conectados pela abrangência conceitual em torno do termo. O termo “performance” tornou-se capaz de suscitar e também estimular perspectivas e abordagens que incluem métodos para compreensão das existências da vida humana. Sua episteme, oriunda de estudos mais sistematizados no campo a partir das décadas 1960 e 1970, retoma os estudos sociais e culturais, a vida política e as artes em análises contextuais específicas, que incluem os procedimentos para a criação cênica – aqui, vale destacar as contribuições do teatrólogo Schechner (2000) –, colonização, práticas envolvidas com os movimentos sociais, artes de guerrilha, roteiros de manifestações públicas, campanhas e práticas eleitorais – como as análises de roteiros artísticos e políticos na América Latina realizadas por Taylor (2013a,b). Podemos incluir investigações em torno da performance como objeto para o entendimento sobre esportes, jogos e brincadeiras, além ainda de rituais místicos e seculares, como por exemplo, os ritos de passagem em sociedades tradicionais, as experiências xamânicas com maior ou menor grau de consciência das/dos *performers*, a partir das contribuições de autores como

Turner e Goffman. O amplo escopo de estudos nessas discussões passa ainda por práticas sexuais, pelo mundo dos negócios e pela noção de rendimento.

No campo das Artes, a performance tem ampliado o entendimento acerca do corpo e de suas possibilidades cênicas. O corpo da/do artista é um campo dos significados e das significações (GLUSBURG, 2005). Ao mesmo tempo, alude à quebra das narrativas, bem como permeia a representação, as práticas de encenação e as questões em torno da teatralidade, sem nos esquecermos da filosofia da linguagem – como as primeiras contribuições de Austin (1990) a respeito dos seus performativos e o posterior aprofundamento das suas ideias por Derrida (1991) sob a perspectiva da diferença, que inaugurou problemáticas de ordem das ações discursivas e suas interferências nas realidades social, cultural e política humanas – e dos estudos de gênero, como bem disseminados nas ideias de Butler (2008) sobre performatividade.

Ao tentarmos responder o que é performance, outra questão faz fiação à sua concepção como uma “antidisciplina”. Nesse sentido, chamo as contribuições de Carlson (2009) para situar esta compreensão. O autor assume a difícil tarefa de colocar em prática um estudo mais esquematizado em torno desta espécie de atividade humana e de seu conceito essencialmente contestado. Propor um corpo de análise dos estudos sobre performance, nas palavras de Carlson, “pode, a princípio, parecer mais um obstáculo do que um auxílio” (2009, p. 11). As disciplinas, como objeto do conhecimento científico, se construíram ao longo dos séculos pela sistematização daquilo que chamamos por disciplinarização. Nota-se, na tradição histórica, que os conteúdos de ensino são elaborados no interior da delimitação de campos específicos e sua especialização reflete abordagens de “um determinado aspecto da realidade, cada um deles constituindo-se numa disciplina específica e independente” (GALLO, 2008, p. 3). A excessiva compartimentalização do saber ao longo da disciplinarização histórica dos conteúdos de ensino não contempla a vasta gama de ramificações por onde os estudos sobre performance se elaboram e, por isso, ressoa mais coerente assumi-la ainda como uma antidisciplina do que como disciplina propriamente dita.

Adjetivar essa tendência investigativa como multidisciplinar não parece resolver as convergências e as contestações de um conjunto indisciplinado de estudos e me parece recair no exemplo anterior na medida em que o termo “multidisciplinar” não evoca, necessariamente, conexões, e pode apresentar parte da excessiva compartimentalização há pouco comentada. A interdisciplinaridade ressoa para a dialética entre o todo, porém requer uma definição evidente entre as partes. Ou seriam as ideias emergentes da

transdisciplinaridade como previsão do funcionamento de sistemas complexos não voltadas ao fenomenal ou dados fictícios, ao contrário, referenciadas pela dimensão biológica do real, uma via para denominar e abarcar a indisciplinada performance?

Ora, é possível perceber por entre os estudos sobre performance o pouco interesse em tão somente identificar conhecimento e áreas diversas, se não nas borras e contaminações oriundas dessas fricções. Além do mais, não é na regulação de alguns saberes em comparações correlatas que essa tendência investigativa têm estabelecido suas condições para conhecer, ressignificar e intervir nas realidades apreendidas. Tampouco se formulam apenas no reconhecimento de estruturas concretas, uma vez que, com a performance, criam-se o que Turner (2015) chama de antiestrutura: uma realidade inventada suspensa da linearidade da vida cotidiana sem se deixar escapar totalmente dela.

Mesmo que motivado por sua tarefa de cunho um tanto mais abrangente, ainda que esquemático, a leitura de Carlson sugere outros contornos à performance aos quais a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade ainda parecem insuficientes de adesão antidisciplinar.

Já, a qualidade fronteira continua a motivar maiores percepções e subsídios para a sua qualidade de antidisciplina. Ainda que as ideias em torno de noções como fronteira, por exemplo, orientem o princípio da não-fixação a um único escopo teórico ou conjunto limitado de autoras e autores, os estudos sobre performance têm se mostrado capazes de mapear, senão também borrar as estruturas socioculturais que se constroem sob lógicas binárias em “que se combinam o puro e o impuro, o mesmo e o diferente, o dentro e o fora. Quer sejam literais ou figuradas, as fronteiras funcionam ainda como lugar de múltiplas contradições” (FRIEDMAN, 2001, p. 3) e, por esta razão, essa tendência investigativa possibilita que sejam evidenciadas condições de poder construídas a partir de ações estilizadas de comportamentos expressos, fundamentalmente, por condições acerca de gênero, classe e raça e as tensões em torno destes indicadores sociais.

Com isso, desejo afirmar como a ideia de fronteira nos tem convocado para um olhar reflexivo para o modo como realidades políticas são elaboradas e estabelecem, em prol delas mesmas, contornos mais definidos no intuito de ampliar os direitos e as formas de inserção social de alguns sujeitos na contramão da falta de acesso de outros. O que se quer aqui evidenciar é a urgência no confronto revelado sobre o que há no lá e no cá das fronteiras, a fim de tecer táticas para intervenção crítica que ocorram justamente nos

entremeios como lugar para explicitar as contradições cotidianas e encontrar formas de resistência a partir de símbolos rituais não legitimados.

Assumir a antidisciplina dos estudos sobre performance como uma perspectiva educacional que se problematiza e se intensifica na qualidade fronteira da performance significa privilegiar novas e inusitadas rotas na medida em que jogamos com a realidade vivida na intenção de (re)criar outras realidades (im)possíveis. Quer dizer, a fronteira dos estudos sobre performance funciona como um borrar de conceitos que, embora sejam sólidos no interior do seu conteúdo, não desejam recair na cristalização disciplinar porquanto incita e se permite transformar por meio da possibilidade de diálogos e relações entre os diferentes sujeitos, seus interesses e roteiros particulares.

Agora, ao tratarmos do corpo da performance, encontramos na fronteira um lugar privilegiado para romper com outras atitudes e valores educacionais. Ou seja, ao reconhecermos o como e o que há naquilo que opera nas lógicas que segregam, dividem e demarcam determinados contextos formativos, criamos espaços para levantar questionamentos, reivindicar oportunidades e nos performar como corpo em novas posições de sujeito social/cultural/político da Educação. Como observa Friedman (2001, p. 3) a respeito das fronteiras:

As fronteiras, com as suas linhas de demarcação, simbolizam a ideia de impermeabilidade, se bem que seja de permeabilidade a realidade com que convivem. As fronteiras separam ao mesmo tempo que ligam. Remetem para noções de pureza, distinção e diferença, mas por outro lado propiciam a contaminação, a mistura e a crioulização. As fronteiras fixam e demarcam, mas são, em si mesmas, linhas imaginárias, fluidas, e em permanente processo de mutação. As fronteiras prometem segurança, estabilidade, a sensação de se estar "em casa", ou "na sua terra" – ao mesmo tempo que forçam a exclusão e que impõem a condição de estranho, de estrangeiro, e de apátrida. As fronteiras são a materialização da Lei, policiando as divisões; mas, por isso mesmo, elas vêm-se constantemente atravessadas, transgredidas e subvertidas. As fronteiras são usadas para exercer o poder sobre os outros, mas também para ir buscar o poder que permite sobreviver contra uma força dominante. Regulam os movimentos migratórios e de quem viaja – os fluxos de pessoas, bens, ideias, e das formações culturais de toda a espécie. Ao fazê-lo, no entanto, contrariam as práticas de regulação, na medida em que promovem os encontros interculturais e a concomitante produção de hibridizações e de heterogeneidades sincréticas. Como acontece com a fricção das placas continentais, cujo contacto provoca violentas erupções, as fronteiras são lugares de ódio e de mortandade. Elas são também, no entanto, lugares onde moram o desejo utópico, a reconciliação e a paz.

O permear das fronteiras como qualidade intrínseca da tendência investigativa da performance faz desses estudos uma antidisciplina constituída nem lá e nem cá de conjuntos formatados de conceitos puristas e isolados; ao inverso disso, as perspectivas

em torno da performance continuam ampliando e proporcionando novas maneiras para conceber e lidar com os nossos objetos de investigação. Para Icicle, a questão das fronteiras, dos limites e do borrar das demarcações ofereceu – e continua a oferecer – à performance entendimentos diversos, na medida em que “estilhaçou uma série considerável de noções em campos variados de conhecimento” (2010, p. 11).

É possível, então, perceber que seriam quase que insuficientes as ferramentas para capturar do nosso objeto performance uma única condição conceitual específica. Assumir, como mencionado por Pereira (2012), a compreensão do que é composta e os sentidos que a ela conforma é, ao meu ver, e concordo este autor, o primeiro passo para a tessitura de sentidos a partir dessa tendência investigativa. Isso, resolveria, talvez ao menos em parte, a relação complicada entre o *é/como – is/as* – da performance, ou seja, análises que esbarram no entendimento “da performance como algo simultaneamente ‘real’ e ‘construído’, como práticas que reúnem o que historicamente foi separado como discursos distintos, supostamente independentes, ontológicos e epistemológicos” (TAYLOR, 2013c, p. 10).

Na tentativa de responder o que é performance, surge outra questão, esta da ordem da sua aplicabilidade, ou seja, a respeito do seu papel e função. Na retomada teórica de Mostaço (2012), caberia aqui reconhecer na performance o seu papel como processo/produto, o que engloba sua feitura, produção, ocorrência, emergência e crescimento através de um produto, porém, levando-se em conta aquilo que dela é resultado, construção, materialização ou até mesmo como memória e recordação.

Para Taylor (2013c) essa problemática – papel e função – também varia bastante e tece linhas conectivas. Poderíamos, então, incluir ponderações acerca de questões da ordem da sua efemeridade, cujo desaparecimento desafia qualquer tipo de documentação ou reprodução daquilo que acontece ao vivo. Essa perspectiva vislumbra na performance a necessidade de estar e vivenciar um certo *lá*, onde apenas os sujeitos/*performers* que partilham o momento do fenômeno são capazes de dar testemunho do vivido. Já outras perspectivas dão atenção à sua característica limítrofe expressada na memória e na história, sendo ela, a performance, ação participativa, transferência e continuidade do conhecimento corporalmente apreendido.

Para ambos autores, a ordem e a aplicabilidade da performance remontam à sua condição produtiva e propositiva, sendo ela criação de si e de outros corpos e roteiros, o que me leva a crer na performance como produção infinita de sentidos. Por sentidos, refiro-me ao acúmulo e o refinamento para sua percepção no/do/sobre o corpo e os

diálogos que este estabelece com o espaço. Assumindo dos estudos sobre performance suas contestadas e indisciplinadas características efêmeras e os hábitos corporalmente apreendidos, é de comum acordo no seu dossiê de leituras que suas compreensões partem de cenários específicos e, portanto, de contextos e sujeitos localizáveis. Poderíamos tomar como aconselhável, a partir de uma ampla gama de autoras e autores, que certos tipos de recorte, descrição e análise precisam que se leve em conta que termos problemáticos, como é o caso da própria performance, requerem a desconstrução de definições cristalizadas, “procurando-se, antes, traçar seu contexto e campo de manifestação” (MOSTAÇO, 2012, p. 144).

A intraduzibilidade da performance é, por si mesma, o motim para qualquer regra. Há uma incapacidade de permanência numa só definição sem que haja autoridade dos limites e acordos teoricamente fechados. Embora o foco não seja o de retomar as tramas já bem tecidas em torno da historicidade da performance, busco deixar evidente que sua desobediência epistemológica é a da ordem do não cumprimento das margens que cercam sua história: os estudos sobre performance borram as bordas e vazam os limites ao longo dos anos.

À performance cabe a desordem, e faço certo apelo de ponderação quanto a isso. Não a desordem sem léxicos ou razão de causa, se não pela sua dimensão tática – como aquelas propostas por Certeau – capaz de fazer multicêntrica e periférica (PEREIRA, 2012) que tumultua criticamente a centralização das formas de conceber o conhecimento no desejo de subverter as lógicas hierarquizadas dos saberes dominantes. O que tenho com certa frequência tomado emprestado de Pereira, quando este se refere às características de multicentricidade e periferia dos estudos sobre performance é, antes de tudo, a possibilidade de um corpo de performer com intenção e consciência outros modos para ocupar seus próprios roteiros a fim reivindicar por sua posição histórica e, como sujeito/*performer* da práxis, capaz dar ao mundo diferentes significados.

Pela oposição contida no “é *versus* como”, ou pelas vias do “real *versus* construído”, ou “papel *versus* função” da performance não se quer mapear apenas binarismos dados ou a cristalização de opositores; ao contrário, são questões para nos lembrar, sobretudo, do que há no entre um ponto e outro, nunca para esgotar lugares e posições, mas para apontar sinônimos de ampliação, expansão, incompletude.

A performance é explicitamente desobediente e constantemente acompanhada de levante dos corpos que tumultuam diante das estratégias estabilizadoras da cultura, do social, do político, do estético e da linguagem. Os estudos sobre performance são linhas

e tramas que se concebem e tornam possível desenvolver as linhas que atravessam os limites sólidos entre áreas e campos distintos do conhecimento.

Por fim, tem-se amplamente defendido que, como tendência investigativa, os estudos sobre performance são saberes que se constroem entre fronteiras e têm alargado o seu domínio com o campo da Educação, tornando a ação educativa um fenômeno igualmente localizável por meio dos corpos em roteiros educacionais específicos (PINEAU, 2010; BONATTO, 2015; GONÇALVES e OLIVEIRA, 2020; GABARDO JUNIOR e CASTILHO, 2022). Sem dúvida, as investidas para métodos e metodologias na Educação que se sustentem por caminhos fronteiriços é eixo pertinente para propor qualquer investigação. Do ponto de vista da problematização retórica, sua elaboração e sua aplicabilidade teórica evocam um conjunto de ideias extremamente interessantes ao ato educativo, sobretudo na elaboração pedagógica pensada a partir de um caráter de experimentação a fim de investigar uma maior plenitude das formas de presença dentro e fora das salas de aula (GONÇALVES, 2016). Caberia aqui, saber quais possibilidades os estudos sobre performance têm conferido à Educação.

As pesquisas educacionais realizadas à luz dos estudos sobre performance têm nos permitido entender como a cultura se manifesta de forma tácita e exteriorizada no interior das subculturas dos diferentes espaços de formação e produção educativas. Independente dos recortes contextuais, por meio dos estudos sobre performance na Educação, os roteiros educacionais têm se tornado palco para proposições inventivas que coloquem em questão as representações de si, a revisão de valores socialmente absorvidos e a instauração das novas atitudes corporais diante aos desafios e/ou limites impostos por seus cotidianos.

McLaren (1991) nos lembra que, muitas vezes, os corpos de estudantes e professores internalizam com pouco questionamento as definições marcadas pela cultura reificadas no cotidiano escolar. A falta de intenção e consciência diante dos afetamentos no interior da cultura escolar envolve um processo de contínua corporificação de atitudes escolarizadas. Para ele, a corporificação reflete o acúmulo de hábitos aprendidos ao longo do processo de escolarização, tomando-os como naturais por meio dos corpos e pouco problematizados como construções culturais. Por outro lado, a palavra “encarnação” é utilizada como para colocar em reflexão um certo caráter de ação e intervenção a partir de hábitos apreendidos, a fim de tomá-los não como unicamente possíveis, mas como busca por comportamentos alternativos. Para McLaren, é nesta última – a encarnação –

que reside o lugar de atenção para o corpo na Educação. Podemos, pois, resumir pelas lentes de Pereira:

Esse entendimento supõe que exista uma progressiva absorção por parte do sujeito de um sistema de imperativos preestabelecidos e categóricos, representados, de um lado, pela cultura, e, de outro, pelas formas de saber engendradas por essa mesma ordem discursiva que traria consigo os germens de sua própria atualização, os quais permitem negar, subverte, transgredir o “dado” o “estabelecido” (PEREIRA, 2013, p. 27).

Portanto, toma-se como pistas para as contribuições dos estudos sobre performance no território da Educação práticas que se constroem em torno das maneiras de criar, ensinar e do aprender como convenções de comportamentos aprendidos, como lugar de proposição capaz de instaurar espaços para dúvidas, táticas para jogar com a realidade vivida e a alteração de condutas e, quiçá, mudanças culturais, sociais e políticas por onde os objetos da Educação e performance se fazem premissas.

É válido, ainda, informar não apenas o crescente número de investigações que aderem aos estudos sobre performance na Educação, como reconhecer os seus desdobramentos no território. Obviamente, uma revisão retrospectiva escapa aos limites desta tese e, como mencionei anteriormente, não é este o objetivo. Porém, sempre que possível, tenho buscado localizar as contribuições em torno da temática. Essa tarefa, contudo, não envolve estabelecer uma delimitação entre as abordagens, até porque, esses mesmos procedimentos teóricos/práticos/empíricos se ancoram e se constroem numa tessitura colaborativa entre muitas pesquisas e nas suas fronteiras.

Trata-se, primeiramente, de estudos na área educacional que partem de pensadores reformistas, muitos deles ancorados numa perspectiva dos estudos culturais e da Pedagogia Crítica da Educação. Por isso, ainda no encaixe de McLaren, a sua pedagogia com certo olhar focalizado numa etnografia educativa do corpo, a começar pelas relações sociopolíticas que atravessam as organizações escolares e tendo por interesse o modo como são corporificadas nas salas de aulas. Suas contribuições partem de análises que tomam um olhar inaugural para com a escolarização, tendo em vista como esta se organiza, por meio dos currículos, no planejamento das aulas e nas escolhas de conteúdos previamente estipulados, todos intrínsecos ao que podemos, num primeiro momento, reconhecer como objetos de corporificação das condutas escolares. O autor oferece novas balizas à escolarização manifesta nas experiências exteriorizadas nos corpos e de como estes ressignificam os símbolos de uma cultura somatizada.

Como tenho defendido, a partir de McLaren (GABARDO JUNIOR e CASTILHO, 2022), os símbolos se originam da experiência vivida e organizam a vida humana. Nos processos de escolarização, os símbolos emanam do acúmulo cultural e, ao serem corporificados, materializam-se em comportamentos esperados e agenciados por meio de condutas restauradas dos sujeitos escolares. Um processo ritualizado de ações, gestos e modos para ser/estar um corpo na/da/sobre a Educação. Caberia aqui, indagarmos quais seriam as maneiras de intervenção e os outros modos de conceber os processos dos nossos rituais cotidianos por intermédio da performance (GONÇALVES e GABARDO JUNIOR, 2020).

A ideia expandida em torno dos conceitos como rituais faz das suas análises um importante ponto de partida para a produção intelectual entre o campo da Educação e a performance. Embora as questões a respeito de ritual e ensino sejam deveras profundas nos escritos desse autor, dedicarei mais tempo para alguns dos seus aspectos posteriormente.

Vale, igualmente, nesta primeira passagem, trazer ao relevo das discussões dos estudos sobre performance em aproximação com as discussões no território educativo as ideias de Garoin. Suas hipóteses e apostas no ato pedagógico partem, contudo, dos princípios e/ou qualidades da *performance art*, tais como a persistência, a resistência e a sobrevivência da subjetividade.

Ao extrair da arte da performance a premissa da subjetividade, Garoin advoga uma Pedagogia da Arte da Performance, possível de representar um “espaço criativo e intelectual através do qual os estudantes podem aprender a expor, examinar e criticar os paradigmas culturais opressivos a partir das suas diferentes perspectivas vivenciais” (2003, p. 61). Trata-se de atribuir especial ênfase às memórias pessoais sustentadas nos corpos escolares, ao incluir, desse modo, as suas histórias culturais como atos que revigoram o compromisso desafiante diante do rompimento com uma cultura tradicional institucional, homogênea e universalizante.

Para Pereira, as qualidades multicêntrica, paradoxal, participativa, indeterminada, interdisciplinar, reflexiva, intercultural, lúdica, estética e processual, trazidas da *performance art* por Garoin para a visão pedagógica, fazem-se autoevidentes, haja visto que o impulso crítico da performance “interroga, resiste e intervém; designa uma forma liberadora de ação; dissolve as fronteiras entre a arte e a vida; rememora e reflete o vivido; relacionando-se, portanto, com o múltiplo, com o diverso e com o diferente” (2014, p. 507).

As muitas linhas entre essas perspectivas em meio aos estudos sobre performance e a experiência pedagógica tornam nítidas a potência educacional que cruza e atenta para a participação do corpo, tornando por meio dele a presença como condição para mobilização das realidades enfrentadas pelo cotidiano dos espaços por onde se produz a Educação. Sem dúvida, essas linhas fomentam ideias, desejos e táticas mobilizadas em prol da subversão e de mudanças sociais significativas.

Seguindo essas linhas conexões tecidas entre os estudos sobre performance e a Educação, retomo, não por acaso, as contribuições instigantes possibilitadas pelas ideias de Pineau. Sua Pedagogia Crítico-performativa atribui ainda mais ênfase sobre os corpos que cotidianamente enfrentam os desafios de ser/estar/ocupar a sala de aula emancipadora.

Se, a partir de McLaren, podemos extrair a valiosa premissa do corpo frente aos processos de escolarização e, de Garoin, qualidades essenciais que configuram a performance como um ato de linguagem subversiva, a poética da performance educacional preconizada por Pineau (2010), por sua vez, traz contribuições profícuas para o que podemos entender por estudos sobre performance e suas tessituras para/na Educação. De acordo com a autora, uma poética educacional possibilitada pela performance permite o reconhecimento de que os corpos da sala de aula não estão “engajados na busca por verdades, mas sim em ficções colaborativas – continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas” (*ibid.*, p. 97).

A Pedagogia Crítico-performativa procura privilegiar na sala de aula o protagonismo dos corpos sempre convidados a contribuir na elaboração do conhecimento e incluir suas vozes por intermédio das múltiplas histórias narradas pelos sujeitos/*performers* que vivenciam o ato educacional. Embebida pelas concepções da Educação Crítica, Pineau confere à performance um lugar ímpar para as sensações e experiências que os corpos levam e trazem para o coletivo da sala de aula. Muito mais que representar papéis, as performances em sala de aula inauguram processos de ensino e aprendizagem que convocam os sujeitos a lidar corporalmente com os saberes compartilhados por meio de estratégias metodológicas comprometidas com o exercício corporal na articulação dos conteúdos. Penso que a experiência praticada pela estudante da disciplina relatada no início desta seção se aproxime e exemplifique em alguma medida as ideias desta autora.

Nota-se nas contribuições de Pineau o interesse por práticas pedagógicas que ultrapassem a participação de estudantes por meio de apresentações que incluem apenas a amostragem de um dado assunto. O corpo advogado por sua Pedagogia Crítico-performativa é o corpo da experimentação, porque é em atos encarnados que professoras, professores e estudantes são convidadas e convidados ao exercício crítico. Os saberes precisam, antes de tudo, passar pelo corpo. Trata-se de uma busca da performance, nas palavras da autora, “como um meio de compreender e reformar as instituições que disciplinam os nossos corpos e mentes” (2013, p. 37).

A Educação nesta direção oferece à sala de aula o local por onde corpos em constante interferência e presença recriam e revogam outras maneiras de elaboração do conhecimento, que não mais se sustenta por uma educação bancária; ao contrário, a atenção para a performance na Educação possibilita um compromisso com a “criação de currículos inclusivos, encorajando o pensamento crítico, descentralizando a autoridade do professor, estimulando o aprendizado interativo entre colegas e assegurando que todos os estudantes tenham igual acesso aos recursos educativos” (PINEAU, 2013, p. 40).

A perspectiva da Pedagogia Crítico-performativa tem sido emprestada por pesquisadoras e pesquisadores como prática em prol do empoderamento dos corpos da sala de aula e na renúncia a condições que imobilizam e empobrecem meios para a produção do pensamento, sobretudo no protagonismo dos corpos nesse processo de validação do conhecimento. Não raro, esses estudos sobre performance na Educação têm sido mote para estimular práticas em diferentes áreas, uma vez que o interesse pelo corpo pode e deve adentrar diferentes espaços, disciplinas, níveis e roteiros educacionais.

Já, uma pedagogia da performance, como a compartilhada por Pereira, possui um honesto comprometimento com os ideários contidos na performance, isto é, sua natureza transgressora, crítica, lúdica e reflexiva. O ato educacional objetivado pela presença dos corpos reconfigura as lógicas de sistemas sócio-escolares dados, na medida em que joga com a cultura somatizada presente nos processos de escolarização de um corpo. Significa elaborar nossas concepções pedagógicas com e para a presença corporal sabendo que, através dela, a sala de aula se abre para o inusitado e nem sempre o premeditado/sabido/esperado é suficiente para lidar com as instabilidades e potências de um corpo em presença. A crítica nasce, então, daquilo que cada sujeito, como corpo no/do/sobre o mundo, pode vir a contribuir.

Essa notação se distingue, com efeito, de tantas outras concepções de pedagogia performativa que não levam em conta a natureza transgressiva, crítica, lúdica, reflexiva da performance. Tais interpretações nos parecem equivocadas, porquanto busquem reter da performance tão somente seus recursos plásticos, espetaculares, em detrimento da crítica e do redimensionamento da percepção em vista da crítica, em vista da captação das nuances que nos diferenciam uns dos outros. Uma prática educativa que ensaja transformar responde não ao mero ajustamento dos indivíduos a dada forma de sociabilidade, mas ao imperativo de ativar sujeitos capazes de encetar novas formas de posicionamento, de compreensão do todo, do coletivo, sujeitos ciosos pela recuperação genuína do laço social, ciosos pela atualização constante dos acordos, das formas de ser e agir em meio à coletividade. Uma pedagogia performativa caracteriza-se, antes de mais nada, como um gesto, qual seja: reintegrar o singular, o diferente, o próprio no espaço do comum (PEREIRA, 2012, p. 308).

Nada distante de todas essas prerrogativas, a multiplicidade dos estudos sobre performance na Educação tem convocado olhares igualmente múltiplos. As nomenclaturas adotadas em torno das pesquisas parecem também incidir sobre espaços de diálogos, aproximações e escolhas refletidas em suas abordagens e lógicas metodológicas. Algumas, como as já sinalizadas há pouco, a Pedagogia da Arte da Performance vinculada pelas discussões de Garoin, a Pedagogia Crítico-performativa e sua poética educacional aprofundada por Pineau e a pedagogia da performance descrita especialmente por Pereira; se entrecruzam e promovem um território fértil para as problematizações na área.

Partindo dessas mesmas tessituras, noções como professor/estudante-*performer* (ICLE; BONATTO, 2017), por exemplo, aludem à importância da exploração das possibilidades menos hierarquizadas presentes nas relações entre professoras, professores e estudantes, tornando, por sua vez, situações de ensino e aprendizagem observadas a partir de proposições performativas como espaços para performances colaborativas e revezamentos de papéis vivenciados em sala de aula.

Já, as escrituras de Conte (2020), a partir dos estudos sobre performance na Educação, aprofundam um olhar que, embora parta do pressuposto de que nada substitui a dimensão corporal humana do ato educativo, inclui ênfase aos aspectos e avanços da tecnologia nos processos escolares. A autora destaca uma pedagogia da performance *online* e chama à reflexão “a postura do professor diante do conhecimento, da diversidade da vida e do outro, numa ambiguidade comunicacional, como uma exigência para que se construa novas práticas de interface interativas, participativas e colaborativas em constante transformação” (2020, p. 9).

Como disse ao longo da escrita, tenho assumido da confluência entre muitos desses estudos diversas linhas reflexivas, tramas conceituais e tessituras capazes não apenas de aderir a conceitos, mas também de animar o engajamento educativo por meio de práticas que incitam os corpos da sala de aula, passando a incluir o meu próprio corpo nessas buscas.

A ideia em torno da Educação Performativa¹⁸ tem sido para mim um dispositivo teórico-prático em práticas que não apenas vislumbram a mobilidade dos corpos, haja visto o meu envolvimento com práticas com a dança em roteiros desde a Educação Básica ao Ensino Superior, mas também servem como subsídio reflexivo para animar táticas que invoquem presenças nos processos de ensino e aprendizagem em práticas corporais, na apreensão dos conteúdos e como aporte para incluir questões inerentes ao campo da pesquisa em Educação.

Assim, entendo por Educação Performativa a aproximação da performance a “contextos educacionais, o que implica um leque de possibilidades teórico-práticas que abrigam desde os estudos de recepção e estética até literaturas relacionadas ao estudo do corpo e suas fronteiras e diversidades” (GONÇALVES, 2020, p. 189).

Concordo com Libânio (2005), para quem a pedagogia se torna necessária por ocupar-se do estudo sistematizado das práticas escolares, por sua investigação a respeito das naturezas, finalidades e processos necessários para promover a prática educativa objetivada pela realização desses processos em diversos contextos em que se fazem possíveis. Como ciência da Educação – um campo de conhecimento que possui objeto, problemáticas e métodos próprios de investigação –, aquilo que é compreendido por pedagógico é representado, muitas vezes, por um conjunto de relações pré-orientadas, cabendo, desse modo, aqui extrapolar os seus limites, principalmente daqueles ligados aos métodos que ainda promovem resistência às disciplinas que abrangem, como prevê Pineau (2010), uma poética e política do aprendizado em performance.

Assim, busco conceber o campo educativo por vias da Educação Performativa em toda a sua esfera de complexidade, por meio dos estudos sobre performance, objetivando encontrar nos diferentes roteiros educacionais perspectivas para lidar com a ação humana em especial, por análises cujo enfoque esteja tanto nos corpos que produzem e experienciam processos educativos quanto nas novas operações táticas para a

¹⁸ Destes estudos, incluo as contribuições desenvolvidas em parcerias e discussões com pesquisadoras e pesquisadores no interior do Grupo de Pesquisa Laboratório de estudos em educação, linguagem e teatralidades (Labelit/UFPR/CNPq).

evidenciação dos corpos. Por via deste termo, compreende-se uma amplitude de temáticas, roteiros e análises dos fenômenos educacionais que envolvam os diferentes estudos sobre performance, suas interfaces teóricas e, essencialmente, a aplicabilidade metodológica aos modos de presença na pesquisa em Educação.

É pertinente incluir nos interesses desta vertente teórica certa ampliação dos roteiros educacionais investigados por suas pesquisadoras e pesquisadores, incluindo sobre eles os cenários do âmbito formal, não formal e informal, principalmente concebidos por um olhar não divisionista e/ou hierárquico entre esses três termos, mas como um *continuum* capaz de incluir e alargar as confluências nas formas de proposição da experiência educacional que engloba o papel desempenhado pelas instituições e os sujeitos da aprendizagem – seus propósitos, organização, tempo, estrutura, práticas, experiências e intencionalidades diante dos múltiplos processos de criação, ensino e aprendizagem.

Ao partir dessa premissa, reflito a partir do pensamento de Gonçalves e Oliveira (2020) para quem se faz urgente a necessidade de romper com atitudes e motivações pré-determinadas dos corpos escolares em suas posições de sujeitos. No avesso disso, dar espaços para uma Educação Performativa requer, em primeira e última instâncias, não mais fixar papéis ou mostrar como eles devem ser realizados, mas propiciar espaços em que o ato educacional possa “demandar o imaginário, a subjetividade, a presença. Seu interesse é possibilitar a apropriação de diferentes papéis e experimentar fronteiras de identidade que possam questionar padrões dominantes” (*ibid.*, p. 395).

Posso dizer, então, que a presente escrita tem sido tecida por muitas linhas que conectam as reflexões por sua vez tecidas ao longo dos anos por investigadoras e investigadores que têm se aventurado no território da Educação, extraindo deste campo pertinentes olhares colaboradores em prol de análises mais sensíveis do ato educacional. A convicção diante das práticas educativas por onde o ensinar e o aprender são pautados pela experiência do corpo é eixo de interseção nos variados estudos nesta área, seja no âmbito internacional, como os de Pineau, McLaren, Garoin, ou, em pesquisas realizadas nacionalmente, como as de Bonatto, Conte, Gonçalves, Icicle e Pereira, apenas para citar alguns exemplos.

Os estudos sobre performance ampliam as possibilidades de compreensão da existência humana na medida em que atravessam muito mais do que campos distintos. Isto é, criam e recriam a partir destes um universo epistemológico complexo, porém,

generoso para com estudiosas e estudiosos que anseiam por novas táticas para compreensão e intervenção em seus roteiros educacionais.

A performance como espaço de significação do corpo oferece à pesquisa em Educação condições para mobilizar contextos que insistem na invisibilidade dos corpos, porque dá ao corpo de cada sujeito/*performer* condições de subjetivação, de quebra de padrões hegemônicos e de possibilidade mais inventiva e afetiva frente à vida.

Os novos conceitos e as novas reflexões propostos por essas diferentes autoras e esses diferentes autores nos estudos sobre performance oferecem à pesquisa em Educação olhares que vertem para situações multicêntricas e periféricas, por reconhecerem as ocorrências educativas muitas vezes negligenciadas e apequinadas em espaços de ensino. Desse modo, as experiências que às vezes se mostram como desacreditadas ou insignificantes podem encontrar lugar de crédito e importância, sobretudo aquelas que desfavorecem os corpos das salas de aula, as vozes que partilham suas histórias e experimentações que permitem a cada sujeito se apresentar e firmar sua presença nos tempos e espaços da sala de aula.

Por fim, ao me ancorar na ideia de Educação Performativa, advogo linhas conectoras e colaborativas entre as epistemologias dos numerosos estudos sobre performance e Educação, tão capazes de somar ideias, aprofundar olhares sensíveis aos corpos de cada sujeito e entrelaçar desejos de pesquisa cuja investigação esteja sustentada pelo real interesse de práticas performativas que incluam no seu interior metodologias para melhor observar, acolher e potencializar estados de presença na sala de aula, se não, ainda, pela inauguração dos novos territórios educativos oriundos de locais pouco comuns e não habituais às formas de criação, ensino e aprendizagem, ou até mesmo muitas vezes não institucionalizados, como os espaços informais de Educação, por exemplo.

2.3 FLEXÕES DO PERFORMATIVO E A PERFORMATIVIDADE NA PERFORMANCE: SENTIDOS PARA A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA

Ao longo deste capítulo, tenho buscado localizar como a metáfora de linhas, fios e tramas tem sido uma ferramenta tanto teórica quanto prática para lidar com o desafio de me relacionar com os estudos sobre performance, que se constroem por entre as fronteiras epistemológicas e que insistem na não adequação a um único escopo teórico.

Desde os estudos antropológicos, artísticos, filosóficos, linguísticos e sociológicos – isto para citar algumas áreas de concentração –, a performance tem contribuído para a produção de um território fértil para a pesquisa em Educação, especialmente, em investigações debruçadas na compreensão de sentidos da prática educativa que tomem como objeto de interesse a presença dos corpos. São linhas capazes de reunir uma gama diferenciada de teóricas e teóricos, lógicas, conceitos e nomenclaturas que refletem o quão instigante, plural e indisciplinado esses estudos podem ser.

Tenho assumido a ideia de Educação Performativa como espaço discursivo no campo da pesquisa em Ciências Humanas para elencar questões que, ao meu ver, têm extrapolado os limites do pedagógico, em especial, por certa recusa das abordagens educacionais que não consideram as múltiplas táticas para criação de espaços performáticos em sala de aula ou, até mesmo, transformar locais inóspitos ao corpo em lugares de criação, ensino e aprendizagem e, ainda, escritas que não sejam capazes de permitir a voz das suas e dos seus escritores por meio da reformulação das lógicas que permeiam tanto a teoria quanto a intrínseca relação com a prática científica.

Desse modo, sirvo-me da pesquisa em Educação Performativa como lente investigativa para lidar com as minúcias da sala de aula, do sensível de uma poética educacional e pelo interesse em tratar com as diferentes problemáticas capazes de surgir num espaço de partilha aberto ao inusitado. Um convite incessante para conviver com corpos e roteiros educacionais mais performativos.

Confesso, contudo, que, embora atualmente algumas dessas intenções sejam um tanto mais palpáveis, percebo que a característica fronteira da performance desperta não apenas a curiosidade de como algumas linhas vão sendo tecidas e escolhidas conceitualmente ao longo das diversas pesquisas, mas também como elas vão sendo assumidas, a ponto de serem transpassadas e, por vezes, quase que tomadas como uma única linha. Refiro-me nesta seção a termos complexos que recorrentemente se atrelam à

performance, a saber, o performativo e a performatividade e alguns dos seus sentidos em relação ao que venho pensando sobre Educação Performativa.

Mesmo que de maneira rápida, Taylor (2013a) discute sobre “performativo” e “performatividade” a partir do que ela chama de “falsos cognatos da performance”. Como há pouco mencionado, são termos correlatos, porém complexos e de difícil definição. Faço esta observação porque penso que a ideia em torno de falsos cognatos de Taylor reside, em especial, nas suas definições mais abrangentes, ou seja, um jeito da autora jogar com aquilo que num primeiro momento parece ser, mas não é. Não é o interesse findar e/ou estabilizar essa questão, nem mesmo me ocupar de dar a ela um sentido original. Ao contrário, acredito que, na complexidade desses termos, construímos contextualmente significações de ordem arbitrária e fugaz a qualquer projeto teorizante.

Lembro-me certa vez, ainda no primeiro ano de mestrado, em 2018, quando, a convite de uma professora do programa de pós-graduação para escrever um artigo conjunto, fui instigado por ela com difíceis questões que, naquela época, haviam removido o chão abaixo dos meus pés. A escrita daquele artigo, de fato, nunca foi levada a cabo, mas as conversas daquele encontro de algumas boas horas são, até hoje, motivos para me colocar em movimento pedagógico.

A pergunta à época era o que eu entendia em nossas conversas sobre os termos "performance", “performativo” e “performatividade”. Hoje, embora esteja sempre na mirada dos meus pensamentos, noto o quanto dessa pergunta também motiva as discussões nas disciplinas que tenho lecionado nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança. Sem dúvida, suas evidências vertem para questões conceituais, e exigem alguma atenção. Entretanto, não são questões de todo fáceis de serem respondidas a um só empreendimento textual e resumidas a poucas linhas, ou, então, que uma breves descrições como já feitas no livro *Dicionário da performance e do teatro contemporâneo* de generosa autoria de Pavis (2017) – se não tão igual de Guinsburg, Godoy e Sousa pela tradução para a língua portuguesa –, que tem ajudado a iniciantes – eu, inclusive – e, veteranas e veteranos, a manusearem alguns conceitos aqui e acolá que, volta e meia, circulam em muitas bibliografias sobre o objeto performance.

De pronto, antecipo que não são conceitos de fácil compreensão. Arrisco-me nesta seção a percorrer alguns dos sentidos em torno dessas palavras. Retomo e, sem me deixar soltar dela, a metáfora das linhas... Os termos complexos, performativo e performatividade, têm sido amplamente servidos, quase que analogamente à performance

e, muitas vezes, tomados como sinônimos em várias conversas que tenho tido com os grupos de estudantes.

Ouçoo estudantes dizendo, por exemplo, que alguns dos seus trabalhos são mais dançados do que performáticos. Às vezes, que se incomodam ao ouvir das suas interlocutoras e interlocutores que as suas proposições são performances com determinada característica, a fim de dar aos trabalhos apresentados uma qualidade, um conceito, uma referência, uma colaboração etc. Noto, igualmente, que muitas concepções do alunado referem-se às performances no campo mais experimental desenvolvidas por artistas da denominada *performance art*, ou arte da performance, como aquelas – muitíssimo – aprofundadas por Glusberg (2005), e Fabião (2013), ou Cohen (2011), por exemplo.

Porém, tenho me interessado, sobremaneira, pela não-limitação dessas definições, haja visto que, como argumentado até aqui, os estudos sobre performance permitem e se interessam justamente pelos modos de contaminação entre campos, áreas e conceitos. As tramas da performance são sempre feitas e refeitas, saturadas, complexas, e nisso reside sua potência, sua ousadia e sua beleza teórico-prática. Por esta razão, não levanto como exclusividade ou inauguração da minha escrita essas questões. Meu enfoque é, antes de tudo, o mapeamento dessas palavras no intuito de localizá-las e tecer linhas de pensamento em conjunto com as muitas outras vozes.

Um dos principais pontos de conexão parecem se localizar ainda na intraduzibilidade do próprio termo “performance”. Considero na filosofia da linguagem ordinária, desenvolvida nos anos 1960, os performativos propostos por Austin (1990) de grande impacto nas formulações em torno desta problemática. Em seu livro *Quando dizer é fazer*, Austin inaugura uma teoria complexa acerca da linguagem que busca dar ênfase aos seus efeitos em determinados eventos de fala – realidade social – cujo exame dos contextos permite a determinadas elocuições oferecer ação. Por eventos de fala, o autor se refere às condições pelas quais os enunciados não apenas são ditos, mas também criam ações pelo fato de serem pronunciados, isto é, atuação do real. Podemos dizer, então, que o performativo para Austin é a linguagem que age.

O linguista distingue os enunciados do tipo constativo dos enunciados com qualidade performativa. O primeiro, entende-se por característica descritiva dividida e sustentada por noções de falsos ou verdadeiros. O segundo, por característica de atuação ou intenção de atuação sobre a realidade social. O performativo estaria condicionado a eventos de fala felizes e infelizes, bem sucedidos ou mal sucedidos. Ou seja, nem sempre

ao proferir um enunciado performativo garantirá a realização de sua ação. É preciso, contudo, que o performativo seja bem-sucedido, exigindo para si circunstâncias adequadas. Embora as problemáticas de Austin em torno das condições de felicidade ou infelicidade na área da filosofia da linguagem sejam deveras amplas para serem aqui discutidas, cabe reconhecer, num primeiro momento, o potencial de ação do discurso, pelo qual dizer algo é fazer algo.

A raiz que envolve o conceito de performance deriva, como já mencionado anteriormente, do verbo inglês *to perform*, o que, portanto, implica ação. Para Taylor (2013a), a reiteração e o processo parentético da performance associados com o performativo estariam nas “estruturas convencionais” que vivenciamos por meio de performances incorporadas e frente a atos de comportamentos estilizados de acordo com convenções e normas estabelecidas. Nesse sentido, a linguagem opera por sua dimensão tanto discursiva quanto corporal/performativa, isto é, a realização de ações por meio da enunciação.

Outro desdobramento pertinente à minha argumentação localiza-se nas reflexões propostas por Derrida (1991). Este concorda com a dimensão de interferência da ação sobre a realidade social por meio do enunciado, isto é, o performativo, e sua realização por meio de convenções das quais o enunciado é participante. Porém, o autor avança na problematização e expõe sua desconfiança para com as condições de felicidade ou infelicidade dos eventos de fala presentes no entendimento austiniano: a colaboração derridiana está localizada na característica de citacionalidade e iterabilidade em tais eventos de fala.

Para Derrida, o processo de iterabilidade é pensado como marca capaz de unir tanto a repetição e a continuidade quanto a possibilidade para a diferença. O pensamento do autor dá ao performativo não apenas a repetição e a continuidade como características intrínsecas à citacionalidade iterativa dos enunciados, mas também oferece o reconhecimento do que pelas vias da própria iteração determina-se sobre a realidade social.

Portanto, a repetição citacional embora seja tão capaz de prever a ação performativa, ela mesma denuncia sua estrutura e se abre para a possibilidade de manobras, meios para deslocamentos e novas percepções, isto é, a própria produção da diferença.

Segundo o autor, a

iterabilidade supõe uma sobre mínima (como uma idealização mínima embora limitada) para que a identidade do mesmo seja repetível e identificável na, através e mesmo tendo em vista a alteração. Pois a estrutura da iteração, outro traço decisivo, implica ao mesmo tempo identidade e diferença” (DERRIDA, 1991, pp. 27-28).

De acordo com o pensamento derridiano, o performativo independe da felicidade ou infelicidade dos eventos de fala, devendo, pois, ser analisado pelas vias da repetição dos enunciados que, por sua vez, prescreve e determina a identidade ou realidade. O performativo agiria, então, tanto através da citacionalidade e sua iterabilidade, quanto pela possibilidade de atribuir novos significados ao enunciado: a própria diferença. Essa concepção requer da realidade social um aspecto citacional e iterativo que oferece à linguagem uma ação performativa, refletida agora não por meio da felicidade ou infelicidade das convenções dos eventos de fala, mas pela atribuição de novos significados por onde o enunciado é falado. Nas palavras do autor:

Qualquer signo, linguístico ou não-linguístico, falado ou escrito (no sentido corrente desta oposição), em pequena ou grande unidade, pode ser citado, colocado entre aspas; com isso pode romper com todo o contexto dado, engendrar infinitamente novos contextos, de forma absolutamente não saturável. (DERRIDA, 1991, p. 25).

Para Derrida, a linguagem opera por seu performativo ao ultrapassar os limites codificados/convencionais de situações citacionais e iterativas, pois, por intermédio dela, é possível criar e recriar os mais diversos contextos dos eventos de fala: o performativo permite, também, a produção do novo, a diferença.

Butler, por sua vez, ao levar o conceito de performatividade para as categorias de identidade de gênero, prolonga a perspectiva derridiana a fim de tratar as compreensões que marcam os corpos por meio de discursos iterativos sustentados por lógicas binárias e repetitivas “subsumindo a subjetividade e a agência cultural na prática discursiva normativa” (TAYLOR, 2013a, p. 31). Para Butler (2008), a identidade não estaria, contudo, determinada por seus aspectos biológicos e culturais, mas construída por performances que, repetidamente, representam maneiras para estar e pensar o mundo, ligadas, sobretudo, aos modos para um corpo se reconhecer e ser reconhecido:

Assim, em que sentidos o gênero é um ato? Como em outros dramas sociais rituais, a ação do gênero requer uma *performance repetida*. Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação. (BUTLER, 2008, p. 200, grifo da autora).

Ao analisar essas questões, podemos compreender que as noções em torno da Educação Performativa são de ordem das ações. O corpo – que é a própria performance – é compreendido como linguagem e, portanto, materialidade que discursa, age, irrompe, adere, recusa, reproduz e inaugura suas maneiras de estar, afetar e ser afetado pelo fenômeno educativo. A escolarização se faz evento citacional e iterativo, haja visto os inúmeros rituais escolares e procedimentos regulatórios para a sua elaboração – projetos curriculares, disciplinarização para implementação das disciplinas escolares, conteúdos programáticos e sistematização do conhecimento escolar, regras para a ordem cotidiana etc. –, conjunto de ações pedagógicas que produzem e reproduzem modos específicos para ser/estar um corpo ao longo do processo formativo.

Porém, ao mesmo tempo em que ela própria – a escolarização – se estabelece ou até mesmo se cristaliza por meio dos seus ritos hegemônicos instrucionais, ela se torna sintomática e lacunar, ou, como sugere Derrida, denuncia sobre si as sobras mínimas. Estaria justamente aí a possibilidade de agir performativa e taticamente sobre os processos educacionais, ou seja, tomar o ato educativo como lugar para a produção da diferença e caminhar por símbolos rituais não legitimados.

Ao falar sobre Educação Performativa estamos, então, interessadas e interessados em compartilhar espaços fecundos à produção de novos enunciados que sejam corporalmente estimulados ao longo de toda uma jornada formativa. Com essa perspectiva teórica, queremos a recusa de procedimentos pautados por causa e efeito premeditados por uma educação bancária, previsível e citacionalmente iterativa. Em vez de uma educação que repete em si aspectos bancário e previsível, buscamos ações corporais infinitas e absolutamente não saturáveis, que objetivam escapar dos ritos hegemônicos instrucionais e das ideologias a nós impostas para encontrar outras rotas cujo corpo e presença se fazem indissociáveis e cerne para a produção da diferença.

O performativo almejado com esse tipo de Educação se faz no entendimento da performance como ação partilhada entre os corpos em situações de ensino e aprendizagem cujas ações entre sujeito-coletivo/coletivo-sujeito agem em favor do reconhecimento das condições simbólicas cotidianamente impostas por uma cultura somatiza. A concepção de uma Educação Performativa perpassa, pois, tanto o exercício crítico da citacionalidade dos discursos que envolvem os processos escolarizantes no/do/sobre o corpo, quanto a busca de compreender, por meio da performance, maneiras de promover estados iterativos, sempre em proveito da produção da diferença e de condições para a alteridade.

Dar atenção ao performativo da Educação requer, primeiramente, a identificação de qual ideário de corpo e quais aberturas à experiência docentes e estudantes estão encorajadas/os e encorajadas/os a experimentar corporalmente. hooks (2017) enfatiza o poder da experiência sentida nos corpos como um modo de conhecimento capaz de dar a entender como sabemos o que sabemos. Esta espécie de etnografia centrada no corpo – para utilizar a abordagem dada por McLaren e Pineau – permite oferecer à sala de aula um pensar-fazer educacional articulado com as marcas e os saberes presentes num corpo, resgatando dos sujeitos memórias e atualizações para futuros educativos possíveis.

A iterabilidade nas lentes da Educação Performativa é percebida perante a exigência de um compromisso constante com a observação de como os corpos se apresentam e se repetem por meio dos seus papéis sociais todos os dias dentro e fora da sala de aula, e quais significados e táticas podemos conferir às suas maneiras de ocupar, em presença, os espaços de produção do conhecimento como nos lembra Pineau (2013). A performance, assim, é destituída totalmente de qualquer neutralidade; ao contrário, o corpo na performance é encarado como infinita produção de sentidos, e a Educação como ato performativo possibilita reconhecer padrões hegemônicos que se apresentam de forma citacional, a fim de intervir na realidade vivida e olhar criticamente a ideologia que cruza as diferentes faces da Educação.

A performatividade se torna intrínseca aos processos de escolarização e passa a ser entendida como modos de ser/estar no mundo e como resultado das performances incorporadas. É inevitável o ato educacional ser submetido à ação escolarizante uma vez que a lógica do pensamento pedagógico se torna organizada tacitamente e de maneira exteriorizada por meio dos símbolos rituais (MCLAREN, 1991). O empenho educacional aqui empreendido está em jogar com as lógicas da cultura de modo a provocar em cada corpo em performance outras maneiras de se performar sujeito em seus roteiros educacionais por via dos símbolos rituais não legitimados.

Como tenho defendido em oportunidades anteriores, um corpo que se performa em sua posição de sujeito de estudante não será tão apenas estudante. Mas, ao ser concebido como corpo da produção da diferença e lugar da alteridade, permite-se ampliar suas maneiras de ocupar um lugar em seus roteiros educacionais e vislumbrar outros comportamentos para além daqueles sabidos e apreendidos pela iterabilidade dos convívios escolares.

A compreensão do que temos teorizado por Educação Performativa, especialmente nos entremeios da nossa prática docente, está em torno da análise do campo

da Educação, investigado pela dimensão performativa do corpo em roteiros educacionais particulares cujas metodologias e maneiras para observação nos possibilitem agir criticamente em cotidianos citacionalizados por discursos iterativos educacionalmente dominantes. Extrapolar os limites do pedagógico – uma vez que buscamos reconhecer outros espaços por onde o fenômeno educacional se faz possível e percebido –, nos têm convocado a refletir o ato educativo num campo cada vez mais expandido pelos quais os objetos, educação e performance, são, antes de tudo, um convite incessável para encontrar os espaços politicamente lacunares tão capazes de oferecer outros modos para ser/estar/atuar presença.

Num percurso de tessituras entre os amplos e indisciplinados estudos sobre performance, este capítulo buscou alinhar conceitos, ideias e concepções por onde esta tendência investigativa tem tornado possível a pesquisa em Educação. Longe de limitar suas possibilidades diante ao ato educativo, algumas das suas vertentes foram apresentadas a fim de elucidar uma trama de investigações que se constrói e se complexifica no cruzar de diferentes noções apresentadas por muitas vozes. Noções estas que partem essencialmente nas fronteiras e contaminações de áreas de concentração distintas, mas que, pela linha condutora da performance, parecem não ser estranhas umas às outras, não ao que parece diante da extensa bibliografia da área. Investidos de atenção para as maneiras de conceber o corpo no tenso território do cultural, do social, do político e do estético, os estudos sobre performance se introduzem e se ramificam no campo da Educação, dando a ele novos sentidos e uma nova potência investigativa.

Não raro, a tendência investigativa dos estudos sobre performance transforma e inaugura perspectivas a fim de ampliar as lentes pelas quais observamos os corpos em situações educacionais. Estas situações, na qualidade de roteiros educacionais, localizam sujeitos e cenários cujas táticas para o ensinar e o aprender encontram nos corpos de professoras, professores e estudantes condições para intervenção e resistência (GONÇALVES e OLIVEIRA, 2020).

Por compreender roteiros sempre localizáveis, não seria estranho os modos pelos quais os estudos sobre performance na Educação têm se configurado. Isto inclui, certamente, a ampliação dos conceitos elaborados ao longo do tempo, em especial, nas últimas duas décadas durante as quais esta vertente teórica tem sido foco de aderência nas pesquisas acadêmicas brasileiras.

Desse conjunto igualmente indisciplinado, perspectivas como a Pedagogia Crítico-performativa, a pedagogia da performance e os escritos em Educação

Performativa constituem apenas uma amostragem de como questões caras à Educação têm sido seriamente levantadas e trazidas à luz no debate educativo. Sem dúvida, um movimento intelectual em grande expansão que não possibilita mais o voltar atrás: ao enfatizar estados de maior presença dos corpos o compromisso com o desejo de emancipação é um caminho sem volta. São linhas que instigam as tessituras epistemológicas em favor da ação crítica para além do ato pedagógico porque é, antes de tudo, corpo.

As pertinentes e animadoras contribuições de autoras e autores cujas visões nos ajudam a selecionar e observar nossos objetivos de investigação, tais como as proposições teóricas de Garoian (2003), McLaren (1991), Pineau (2010), Gonçalves e Oliveira (2020), Pereira (2012), Icle (2011), Mostaço (2012) e Taylor (2013a), apenas para citar alguns, reconfiguram nossas lógicas e abordagens ao lidar com objeto performance.

Advogo, ainda, da vertente da Educação Performativa um pensamento reflexivo que faz menção ao corpo como centralidade de discurso e significação. Ao tomar como certo o reconhecimento da existência humana experienciada de acordo com modos de comportamentos socialmente reconhecíveis, os estudos sobre performance oferecem ao pensamento educacional maneiras de mudança de paradigmas e a reformulação dos nossos projetos à Educação crítica, afinal, “podemos fazer ações sem pensar mas, quando pensamos sobre elas, isso introduz uma consciência que lhes dá a qualidade de performance” (CARLSON, 2009, p.15).

Tal estado de consciência da performance resgata dos atos de iterabilidade o desafio de colocar sob a diferença a presença dos corpos da Educação. Esse desafio parece aumentar diante da realidade atual – micro e macro – do nosso país, uma realidade marcada por preconceitos e violências contra corpos que, por sua presença contra-hegemônica, criam ruídos à citacionalidade iterativa dos discursos dominantes, o que requer mais ainda, táticas educativas centradas na intervenção e na manutenção das presenças ímpares dos corpos nos processos complexos da escolarização e vida pública.

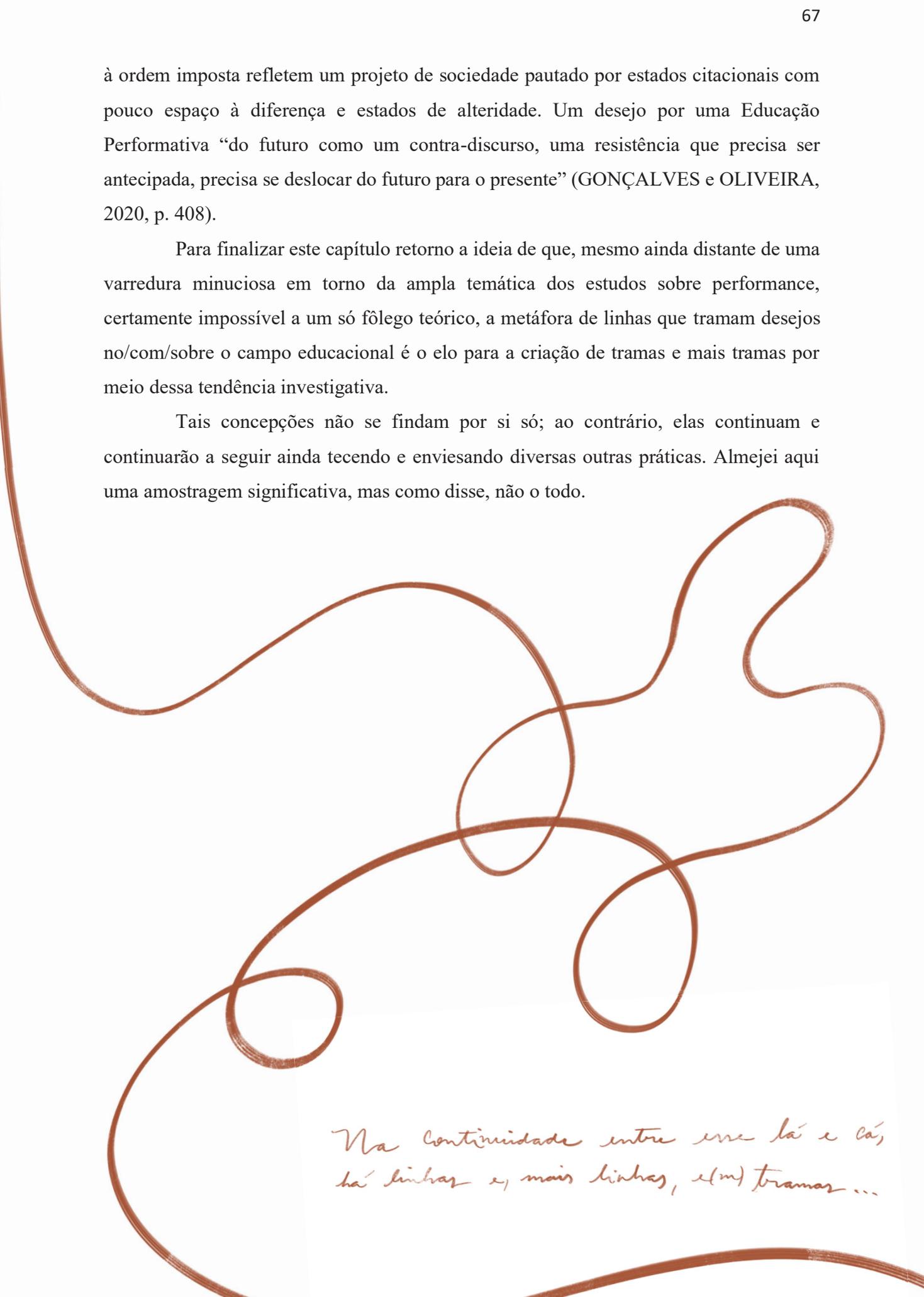
Nesse sentido, parece que nos cabe o exercício de indagar de quais performativos de fato estamos falando quando nos deparamos com os atuais roteiros que envolvem aspectos mais amplos em torno das políticas desenvolvidas nos últimos anos no Brasil.

Entre o performativo vigente que assola a produção do conhecimento científico por meio de atos estilizados de retrocessos, é urgente e necessário que os corpos dos sujeitos da Educação busquem tensionar nas esferas do público e do privado os seus desejos. Desejos e sonhos que entram em tensão quando práticas de poder e subjugação

à ordem imposta refletem um projeto de sociedade pautado por estados citacionais com pouco espaço à diferença e estados de alteridade. Um desejo por uma Educação Performativa “do futuro como um contra-discurso, uma resistência que precisa ser antecipada, precisa se deslocar do futuro para o presente” (GONÇALVES e OLIVEIRA, 2020, p. 408).

Para finalizar este capítulo retorno a ideia de que, mesmo ainda distante de uma varredura minuciosa em torno da ampla temática dos estudos sobre performance, certamente impossível a um só fôlego teórico, a metáfora de linhas que tramam desejos no/com/sobre o campo educacional é o elo para a criação de tramas e mais tramas por meio dessa tendência investigativa.

Tais concepções não se findam por si só; ao contrário, elas continuam e continuarão a seguir ainda tecendo e enviesando diversas outras práticas. Almejei aqui uma amostragem significativa, mas como disse, não o todo.



*Na continuidade entre esse lá e cá,
há linhas e, mais linhas, e(m) tramas...*

**3 CAPÍTULO 2 – ROTEIROS EDUCACIONAIS: O ARQUIVO, O REPERTÓRIO
E AS TÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO PERFORMATIVA NA FORMAÇÃO
DOCENTE EM DANÇA**



No capítulo anterior procurei percorrer, por meio de um exercício um tanto quanto metafórico, algumas das muitas linhas que tecem a performance. O empreendimento foi o de localizar questões que partem do que tenho chamado de tendência investigativa dos estudos sobre performance e suas tessituras com a pesquisa em Educação a partir da confluência, dos limites e não-limites entre algumas perspectivas, em especial do que temos compreendido por Educação Performativa (GONÇALVES e GABARDO JUNIOR, 2020).

Nas tramas da presente escrita, tenho tomado a Educação Performativa como uma vertente teórica elaborada a partir de um conjunto amplo, indisciplinado e fronteiro de conceitos advindos do interessante cruzamento de áreas e campos teóricos distintos – porém não desconectados – que envolvem aspectos antropológicos, filosóficos, artísticos, linguísticos e sociológicos, e, sobretudo, uma confluência de vozes de autoras e autores interessadas e interessados pela presentificação dos corpos em processos que incluem a escolarização e as maneiras para ensinar e aprender pela dimensão da presença do corpo.

Para as reflexões que seguem ao longo deste capítulo, tomarei como objetivo, fio condutor e ânimo investigativo refletir sobre a Educação Performativa a partir de roteiros educacionais bem conhecidos e problematizados nas atuais discussões em torno das políticas públicas na Educação, propostas em especial, por Freitas (2012, 2014), Silva (2019) e Macedo (2018). Entretanto, não pretendo por aqui me debruçar especificamente nas suas descrições, mas vale citar que foram leituras que me auxiliam num lugar de partida das minhas inquietações sobre a performance e me encorajam ao debate em prol da dimensão performativa entre currículo e corpo.

Porém, as reflexões aqui elaboradas partem dos pontos de convergência do meu atual interesse, pontos estes que envolvem as discussões em torno da atual BNCC e BNC-Formação e os impactos de sua ação performativa na formação docente que, na presente investigação, focaliza operações táticas para mobilização de performatividades em torno da criação, do ensino e da aprendizagem em Arte num curso superior de Licenciatura em Dança.

Para isso, proponho a seguir, a ideia de roteiros educacionais como método de pesquisa e mote para a compreensão que cruza tanto a noção de arquivo-prescritivo da BNCC e a BNC-Formação quanto a noção de repertório, a fim de me referir às experiências incorporadas pelos corpos dos sujeitos da Educação.

3.1 ROTEIROS EDUCACIONAIS COMO MÉTODO DE PESQUISA PARA A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO PERFORMATIVA

Ao longo desta escrita, a ideia de roteiros é empregada como uma possibilidade de método a partir dos estudos sobre performance. Dadas as insuficiências das definições em torno deste termo até este momento, dedico aqui um espaço mais alargado para me aprofundar nas suas contribuições como método de pesquisa em performance e, posteriormente, na sua relação e aplicabilidade à pesquisa em Educação Performativa.

Anteriormente, no capítulo um, eu havia mencionado que termos como “corporificação” e “encarnação” podem assumir significados diferentes. Esta linha conceitual é puxada pelos escritos de McLaren (1991) e, posteriormente, aprofundado por Pineau (2013). A diferença entre um e outro é que, no primeiro, há o acúmulo de hábitos que são aprendidos no decorrer dos processos de escolarização e são naturalizados porque se constroem e se elaboram de forma tácita e exteriorizada, porquanto são assumidos como sendo um jeito certo e aceitável de se performar um corpo escolar, a partir de determinados papéis sociais como ser um(a) estudante e um(a) professor(a), por exemplo. No segundo, reside o caráter de ação, participação e intervenção a partir de hábitos aprendidos no intuito de tomá-los não como sendo unicamente possíveis/certos/incontestáveis e, sim, pela busca por comportamentos alternativos e novos.

Há ainda a concepção em torno das performances incorporadas, que tomo não por acaso de Taylor (2013a, p. 51, ênfase minha). Trata-se de um processo contínuo de aquisição e mediação de condutas que se expressam no corpo por meio de um complexo processo “de seleção, memorização ou internalização e, finalmente, de transmissão [que] acontece no interior de sistemas específicos de representação (e, por vez, auxilia a constituí-los)”. Para Taylor, as performances incorporadas estão presentes nas culturas humanas, operando continuamente em sua “agoridade”. Em outras palavras, as incorporações “reconstituem – transmitindo memórias, histórias e valores comuns de um grupo/geração para o outro. Os atos incorporados e performativizados geram, gravam e transmitem conhecimento” (*ibid.*, 2013a, p. 51).

Corporificar, incorporar e encarnar poderiam, então, se distinguir numa margem estreita de comparação a partir das atuações corporalmente assumidas pelos sujeitos em maior ou menor grau de consciência das suas próprias representações sociais. Talvez pudéssemos assumir do primeiro a realização de condutas duplamente exercidas por meio

de comportamentos restaurados, cujos papéis sociais incluem uma ampla gama de fachadas de representação e, do segundo, um processo contínuo de aquisição de identidade cultural altamente performativa. Para Taylor (2013a) “a língua que falamos, a forma como ‘fazemos’ nosso gênero e sexualidade, as maneiras como classe e raça são entendidas e tornadas visíveis, o grau de agência demonstrado pelos atores sociais” (p. 179) não poderiam se resumir apenas a discussões em torno do quê um corpo performa, mas abordariam também o modo como comportamentos são assumidos e, principalmente – como um contínuo processo –, são passíveis de novas atuações e novos agenciamentos de papéis sociais. A encarnação, por sua vez, incluiria uma dimensão profundamente crítica e de consciência por meio da performance, pois, ao encarnar novas performatividades, há não apenas uma mudança nas condutas restauradas, mas também uma revisão atenta dos nossos paradigmas corporificados, isto é, um convite incessante para reflexão sobre o corpo, seus roteiros e possibilidades outras para sua atuação performativa, como sugere Pineau (2013).

No entanto, a ideia de papéis sociais não tem um vínculo direto com a interpretação nos moldes do performar de um ator ou atriz, embora não possamos nos afastar disso por completo. Dito de outro modo, os papéis sociais são condutas mais ou menos ensaiadas a partir de uma posição de sujeito específica – pai, mãe, estudante, docente, diretor(a) etc. –, cujas condutas estão postas por meio da agência performativa, capaz de impor aos corpos contornos para determinadas urdiduras da vida social.

Estas premissas em torno dos papéis sociais estão amplamente presentes e difundidas nos escritos de Goffman (2014). Sua contribuição para o amadurecimento das minhas aspirações teóricas sobre a Educação Performativa reside, em especial, nas condutas adotadas pelos sujeitos em situação de escolarização. Goffman enfatiza que os sujeitos agenciam seus papéis sociais partindo de um número de fachadas para suas performances, ou seja, em vez de ter que “manter um padrão diferente de expectativa e de trato dado em resposta a cada ator e representação ligeiramente diferentes, pode colocar a situação numa ampla categoria em torno da qual lhe é fácil mobilizar sua experiência anterior e seu pensamento estereotipado” (*op. cit.*, p. 38). O autor acrescenta ainda:

Além do fato de que práticas diferentes podem empregar a mesma fachada, deve-se observar que uma determinada fachada social tende a se tornar institucionalizada em termos de expectativas estereotipadas abstratas às quais dá lugar e tende a receber um sentido e uma estabilidade à parte das tarefas

específicas que no momento são realizadas em seu nome. A fachada torna-se uma “representação coletiva” e um fato, por direito próprio (*ibid.*, p. 39).

Oras, tomando como pressuposto as ideias de Goffman, posso entender que as práticas incorporadas em processos de Educação permeiam, de igual modo, uma espécie de fachada escolarizada materializada nas representações coletivas sobre aquilo que tomamos como certo ser/atuar/representar nos espaços escolares – corporificação. A incorporação de fachadas de representação coletiva pode levar, até mesmo, ao perigo de um corpo dócil, como já muito enfatizado por pesquisas em Educação, que tomam contribuições da perspectiva foucaultiana, por exemplo; uma vez que a corporificação possa ser, ela mesma, um processo contínuo pouco convidativo à crítica e a prática para a emancipação.

Ao pensar a Educação Performativa, considero primordial uma investidura educativa que convoque os corpos à possibilidade de se colocar em presença e sejam capazes de tensionar e pôr em fricção conteúdos, elaboração de procedimentos e aplicabilidades de ordem metodológica para deslocar fachadas de comportamentos institucionalizadas por meio de performatividades que agem na subjugação dos sujeitos ao silenciamento. Caberia ao corpo, pensado por uma Educação Performativa, o olhar sensível para o modo como as representações dos papéis sociais estão atravessadas pelas condições de gênero, sexualidade, raça e classe social, cuja performatividade é, sem dúvida, um fator primordial para a maneira como profissionais do ensino reformulam projetos-político-pedagógicos e como estudantes reformulam sua visão de mundo ao performarem nesses projetos.

Nisso reside o caminho que desejo traçar, por meio desta pesquisa, a partir de roteiros educacionais como método de pesquisa.

Conforme já mencionado, parto primeiramente dos escritos de Taylor, em particular do seu livro *O arquivo e o repertório: Performance e memória cultural nas Américas*. Dele, extrai não apenas o deslocamento para propor perspectivas para a compreensão de fenômenos que não apenas se constroem nas subculturas educacionais reconhecidas institucionalmente como ensino formal, não formal e informal, mas também ousam constituir linhas investigativas em roteiros que extrapolam o domínio do pedagógico que, por vezes, não são pensados, como por exemplo, os ensinamentos e aprendizagens dos corpos vivenciados às margens das ruas, nos diferentes arranjos sociais expressados em outras lógicas de composição coletivas, nos eventos sociais que

organizam taticamente grupos para mobilização das pautas de corpos dissidentes, religiosidades marginalizadas por crenças dominantes etc.

Por roteiros compreende-se um conjunto de situações nas quais estamos envolvidas e envolvidos e cuja realidade é construída, elaborada e agenciada por meio de atitudes e valores socialmente apreendidos, nos quais a performance incorporada se faz um ato de transferência vital (TAYLOR, 2013a). Desse modo, os roteiros nos ajudam a colocar em evidência, e sob diversas formas de análise, fenômenos oriundos da experiência da performance, dando ênfase ao conhecimento incorporado, apreendido pela transmissão da memória e expressos no corpo.

Os roteiros não incluem uma orientação a reforçar os modos para ser/estar em determinado tecido social, por isso, não são tomados como um *script* a ser seguido, mas por sua própria qualidade de roteiro – como no campo do teatro –, que os tornam abertos ao inusitado, às transformações e interferências dos sujeitos em seus múltiplos papéis sociais. Significa dar a saber como os atos de transferências são apreendidos, memorizados e incorporados por intermédio de comportamentos duplamente exercidos – comportamento restaurado – e ao que ser como método de pesquisa, ou seja, contribuir para a reformulação de novas atitudes encarnadas.

O interesse investigativo em compreender roteiros educacionais tem como foco desvelar padrões hegemônicos que orientam nossos pensamentos, atitudes e valores culturais. Requer, com isso, uma alteração dos paradigmas que atravessam a incorporação de papéis sociais tomados por atos estilizados de comportamento – corporificação – em prol de um engajamento e de uma mudança social – encarnação.

Sujeitos, como corpos da Educação, podem e devem colocar em tensão seus roteiros educacionais oriundos dos diferentes processos de escolarização. Ao dar atenção às suas condutas incorporadas, isto é, aos modos como representam a si mesmos em suas posições sociais, sobretudo nas urdiduras do ensino e da aprendizagem, abrem-se espaços para uma Educação Performativa que inclua as vozes dos sujeitos por meio e a partir da experiência dos seus corpos.

Os roteiros educacionais podem revelar a citacionalidade e a iterabilidade de performativos que cruzam as memórias escolares e como se mostram quando ocupamos determinadas posições de sujeito, cujo papel social de docentes e estudantes é interpelado pelas fachadas de condutas esperadas num constante jogo de poder nos modos para ser/estar um corpo social. A Educação Performativa funcionaria, assim, como lente para colocar em perspectiva a relação entre o como e o por que agimos como agimos. Pela

Educação Performativa, os roteiros educacionais são concebidos como operação tática para dar a ver e entender como performamos os nossos reais sentidos de Educação e o quanto desses sentidos reforçam ou não nossas atuais visões de mundo num processo contínuo de significação e ressignificação do que tomamos por objeto do conhecimento.

Para Gonçalves e Oliveira, a adesão a um projeto educacional que envolva a perspectiva de uma Educação Performativa requer apostar em um espaço de ensino e aprendizagem que descaracterize o que temos comumente entendido por sala de aula, onde “tudo o que for solicitado aos estudantes possa ser contestado ou reduzido ao status de prática de aspecto duvidoso” (2020, p. 396).

Posto isso, tento estabelecer uma aproximação entre a ideia de roteiros educacionais e a Educação Performativa por sua dimensão analítica daquilo que vivenciamos ao longo dos processos de escolarização, quer seja por meio dos modos de ser atravessadas e atravessados por nossas memórias incorporadas, quer como a encarnação de performances mais conscientes em nosso tempo e espaço educativo.

Participar e interferir no ato educativo como um corpo-presença tem revelado, em diferentes estudos (BONATTO, 2015; GONÇALVES, 2016; ROJAS, 2020; DOMINGOS, 2021), um cenário educativo polissêmico e aberto ao inusitado. Ao entrar em contato com autoras e autores que transitam pelos estudos sobre performance, seja por suas escrituras ou em diálogos na universidade, grupos de estudos e momentos de orientação, percebo que, ao identificarmos os roteiros educacionais que envolvem suas singulares pesquisas, ou ao assumirmos trazer e incluir tais escrituras para dentro das nossas salas de aula, passamos a tecer um importante fio: aquilo que não mais nos cabe assegurar, quer dizer, qualquer garantia de ordem.

A falta de garantia de ordem, ou a sua aparente desordem a que me refiro, nada tem a ver com um conhecimento sistematizado de metodologias de pesquisa carente de rigor e compromisso com o ato educativo; ao contrário, as pesquisas orientadas pela tendência investigativa da performance revelam não apenas interessantes resoluções para a problemática científica, mas também e particularmente a nós, pesquisadoras e pesquisadores da Educação, novas balizas sobre o modo como temos nos aproximado dos corpos da sala de aula e o quanto ainda podemos reconfigurar nossas lógicas e abordagens para criar, ensinar e aprender com e sobre o corpo.

Portanto, os roteiros educacionais como método de pesquisa que cruzam a performance e a Educação envolvem um olhar sobre as diferentes culturas e subculturas educativas, reconhecendo-as como uma trama complexa e constituída pela interferência

performativizada dos corpos em cenários singulares. Caberia aqui certo reconhecimento do fenômeno educacional não mais intrínseco unicamente a espaços institucionalizados, mas a diferentes espaços onde o corpo produz sentidos e significações para outros projetos de sociedade.

Os roteiros educacionais, então, abrangem tanto a produção iterativa das performances corporificadas de uma cultura somatiza e expressa nos processos de escolarização quanto as análises para encontrar a potência tática de transformação social a qual a Educação do/no/com o corpo seja, em todas as instâncias, um fator de potência, presença e participação na construção de outras performances.

A tomada crítica em torno dos roteiros educacionais dos quais faço parte, isto é, da Educação Básica ao Ensino Superior, tem despertado em mim um curioso interesse pelo modo como arquivos do tipo currículo tem sido um importante objeto na construção destes mesmos roteiros. Um aprofundamento sobre o tema do currículo, a exemplo do livro de Lopes e Macedo, intitulado *Teorias de Currículo* (2011), possibilita o reconhecimento de tal arquivo como fator de importante constituição e disputa social e política.

Dada a premissa, passo a incluir neste capítulo as noções de arquivo e repertório para se pensar roteiros e projetos educacionais que possam dar atenção ao currículo e ao potencial investigativo dos estudos sobre performance como projetos táticos para refletir criticamente e corporalmente sobre o campo da pesquisa em Educação.

3.2 O ARQUIVO-PRESCRITO E O REPERTÓRIO DE PERFORMANCES ENCARNADAS: ROTEIROS DA BNCC E BNC-FORMAÇÃO E(M) PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Até este momento, ancorado por noções que orbitam a Educação Performativa, tenho tentado trilhar um percurso investigativo à base de muitas tramas: linhas que partem inicialmente da tendência investigativa dos estudos sobre performance, em especial seus indisciplinados caminhos no campo educacional. Desse conjunto amplo de perspectivas, venho pensando sobre como condutas incorporadas podem se transformar em performances encarnadas engajadas por intervenção e transformação nos roteiros educacionais nos quais estamos envolvidas e envolvidos.

Este engajamento não surge de maneira desinteressada nem mesmo aleatória, mas, sim, frente às operações táticas para jogar com a realidade imposta e remexer com a citacionalidade e iterabilidade oriundas dos performativos que nos atravessam corporalmente. Significa reconfigurar o modo como pensamos as nossas posições de sujeitos da Educação por intermédio dos papéis sociais dos quais ocupamos ao vivenciar momentos de ensino e aprendizagem.

A Educação Performativa funcionaria, então, como um lugar para incitar e, por que não, para excitar sujeitos/*performers* ao desenvolvimento das suas próprias potencialidades em práticas educativas que permitam o prazer do ensino e da aprendizagem sentidos no/do/sobre o corpo. Apresento esta lógica do prazer em aprender como um impulso de mover o Eros para dentro e fora da sala de aula, para se alegrar com a oportunidade de ser/estar/atuar presença no mundo e ampliar as nossas partilhas de saberes como uma comunidade de corpos aprendizes, como postulado por bell hooks (2017) em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*.

A referida autora apregoa a necessidade de estados de paixão e envolvimento como condições necessárias à promoção de um ensino mais emancipatório. Para devolver a paixão pela sala de aula ou introduzi-la, há que pensarmos no lugar que Eros ocupa em nossos processos de criação, ensino e aprendizagem para que, juntas e juntos, possamos “permitir que a mente e o corpo sintam e conheçam o desejo” (hooks, 2017, p. 264) sem que percamos de vista aquilo que também nos minimiza o desejo e, portanto, os modos para seguir em presença.

Penso e temos apostado na Educação Performativa (GONÇALVES e GABARDO JUNIOR, 2020) como epistemologia dos percursos, cujas travessias buscam

por ampliação e mudança em atos educacionais movidos por estados de presenças apaixonadas. Ênfase a urgência e a necessidade da adesão à performance como provocação dos corpos a jogarem, continuamente, com a cultura somatizada por eles corporificada, a fim de concebê-los como importantes agentes rompantes de dada tradição escolarizada.

Afinal, quais performatividades têm cruzado os nossos corpos por meio dos contínuos – e muitas vezes carentes de paixão – processos de escolarização? Como docentes e estudantes, qual é o nosso compromisso quando a paixão de estar e ocupar uma sala de aula sucumbe aos rígidos sistemas políticos de educação? O que temos nós, corpos da Educação, a ver com tudo isso? Onde reside nossa força táctica de ação? Como fazer para produzir a diferença em performativos que agem tão cruelmente na repetição da falta de esperança para e com os nossos corpos? Aliás, quando falamos da dimensão performativa da Educação, qual performativo queremos de fato evidenciar e quais performativos que, por sua citacionalidade iterativa hegemônica não nos interessa mais reproduzir?

Sem dúvida, são questões bem difíceis de serem respondidas, mas sobre as quais buscarei tecer algumas reflexões ao longo deste texto.

Acredito que qualquer leitor ou leitora cujos caminhos trilham a educação poderia, ao longo da sua travessia educativa, se fazer as mesmas perguntas e tantas outras sob cenários tão paralisantes quanto os que temos vivido em nosso país atualmente. Longe de uma atitude panfletária, refiro-me aos diversos roteiros que vão desde a Educação Básica ao Ensino Superior, bem como aos diferentes espaços por onde o ensino e a aprendizagem se constituem objeto educativo e que, inevitavelmente, tem sido reflexo do estado de crise.

Nesta seção, tenho por empreendimento expandir as linhas ao longo do que venho tramando e destramando em letras, frases e páginas até aqui. Ao me servir dos estudos sobre performance no campo educacional – a Educação Performativa – assumo a possibilidade de encontrar respostas ou ao menos sinalizar algumas pistas que me ajudem com todos esses questionamentos.

Unir tantas linhas performáticas para dar a saber como o ato educacional se elabora e se complexifica como pesquisa parece-me, ainda, uma trama de reflexões intermináveis. Tenho me dedicado a compreender os meus próprios roteiros educacionais, ciente de que esses fios não se constituem, e nem mesmo podem se constituir, sozinhos, mas são viesados por vivências compartilhadas com outros corpos, que têm oferecido

subsídios para ampliar as discussões sobre criação, ensino e aprendizagem na formação docente em um curso de Licenciatura em Dança. Ouso dizer que muito do que aqui venho tecendo poderia ser discutido com outras e outros colegas de áreas distintas, porque é notável o modo como o silenciamento da Educação interpela a todas e todos nós educadoras e educadores.

O olhar para os meus próprios roteiros como artista, docente e pesquisador e suas inter-relações com questões mais amplas em torno das práticas sociopolíticas das quais participo permite-me estabelecer diálogos entre as ideias em torno da Educação Performativa e as noções sobre arquivo e repertório, conforme preconizado por Taylor (2013a, 2013c) em seus estudos sobre performance.

As noções de arquivo e repertório não chegaram a mim de agora. Tenho lido sobre o tema desde o ingresso no mestrado no ano de 2018. À época, eu desenvolvia minha dissertação de mestrado, envolto das práticas com a linguagem da Dança em aulas do componente curricular de Arte em roteiros educacionais da rede pública de Educação Básica na cidade de Curitiba/PR. Embora as questões a respeito de arquivo e repertório não tivessem se configurado como um ponto de aprofundamento em meus estudos naquele momento, sua lembrança se tornava recorrente quando me deparava com as leituras em disciplinas por onde eu peregrinava na linha de pesquisa sobre Políticas Educacionais desse mesmo programa de pós-graduação.

Temas como currículo, Plano Nacional de Educação (PNE), reforma da BNCC, burocratização da máquina estatal, entre outros, pareciam-me, antes de tudo, corpo. Quando não, a ausência deste. Não me refiro à ausência em termos de textos, porque eu mesmo sei que os estudos sobre o corpo não se configuravam como escopo teórico daquelas disciplinas, mas, sim, ao que eu poderia chamar de “ausência da presença” em muitos ou em todos aqueles assuntos ali tratados. Passei, então, a me dedicar a entender como mudanças políticas, mais especificamente em questões em torno da BNCC e da BNC-Formação, poderiam ser problematizadas por sua condição de arquivo e suas fricções com a realidade performativa dos corpos da sala de aula enquanto repertório.

Era um momento de profundas inquietações, haja visto que fui pessoal e profundamente afetado pelas reformulações da BNCC. Naquele momento, eu era professor na rede pública de Educação Básica e tive minhas aulas reduzidas à carga horária mínima, chegando a lecionar três horas-aula semanais, situação esta causada pela minimização e redução da Arte no novo documento curricular prescrito para o Ensino Médio nas escolas paranaenses.

Iniciei uma nova empreitada investigativa que, ao meu ver, se materializa tanto pelas condições impostas pela dimensão política do arquivo – dadas por reformulações ditadas por meio da implementação de medidas provisórias (MPs) até suas instituições conferidas por notas de Lei, às formas para sua implementação e acompanhamento –, quanto pelo repertório que, naquele momento, era percebido por movimentos sociais, como o Coletivo Humanidades¹⁹ e a Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB)²⁰, e por encontros remotos para a retomada das ações promovidas pela Associação do Professorado de Artes do Paraná (APROAP)²¹. Eu mesmo estive junto à Câmara de Vereadores da cidade de Curitiba para questionar a redução da oferta do componente curricular de Arte e tive ali, em uma reunião virtual, a minha própria presença minimizada e fui pouco ou nada considerado por aqueles então sujeitos do poder.

As mudanças ocorridas após o Golpe de Estado praticado contra a ex-presidenta Dilma Rousseff transformaram-se em leis, e estas leis se constituíram como arquivo cujo poder havia me afetado profundamente. Não à toa, retomo que os roteiros dos quais nos envolvemos educacionalmente são traçados a muitos fios e nunca tecidos de maneira solo ou apartados da nossa realidade. Nesse sentido, pensar e agir sob as lentes da Educação Performativa significa reconhecer um movimento político amplo, tecido por vozes que cruzam e interpelam desde a sala de aula até os lugares instituídos do poder público.

O ato educacional é construído do que podemos entender como arquivo: documentos, registros e materiais com características de durabilidade e, por isso, considerados ao longo da história ocidental imutáveis e condição para exercer domínio e poder. Mas, também, do repertório: as performances incorporadas, de característica efêmera e subjugadas às formas de arquivo. Tratam-se de roteiros educacionais que se

¹⁹ O Coletivo Humanidades pode ser compreendido como um movimento social, organizado no ano de 2020, cujo propósito buscou reunir profissionais da rede pública de Educação Básica que lecionam os componentes curriculares de Arte, Filosofia e Sociologia, a fim de ampliar as discussões e as reivindicações políticas após a redução da sua oferta para a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, a partir do ano letivo de 2021 em todo território estadual. A proposta curricular foi elaborada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) sob orientação do até então secretário geral, Renato Feder. Este cenário pode ser melhor compreendido a partir das contribuições descritas Gabriel; Pereira; Gabriel (2022), intitulada *Redução da carga horária de Artes, Filosofia e Sociologia: Paraná, 2021* disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/43033/34222>.

²⁰ Federação instituída desde 1987 que tem como interesse reunir pesquisadoras e pesquisadores no campo da Educação e Arte para o conhecimento e a problematização de temas que cruzam a Educação Básica, o Ensino Superior e a Pós-Graduação, além dos contextos educativos informais e não formais que versam sobre a produção de saberes em artes visuais, dança, música e teatro.

²¹ Instituída no ano de 2023, a Associação do Professorado de Artes do Paraná (APROAP) é uma entidade sem fins lucrativos, constituída por educadoras e educadores das artes visuais, dança, música e teatro, que tem como objetivo o acompanhamento das ações sociais e políticas em torno do ensino, aprendizado e acesso da Arte no contexto educacional paranaense.

intensificam culturalmente e que abrem espaços simbólicos que permitem à performance se tornar um dispositivo teórico, prático, metodológico e analítico de compreensão dos fenômenos educativos.

Oras, às perguntas aqui lançadas anteriormente cruzam-se uma outra: como operar taticamente com a experiência do repertório da sala de aula quando arquivos, como a BNCC e a BNC-Formação, tornam-se estratégias para a minimização das presenças na Educação?

Nas próximas seções vou me entregar à missão de não necessariamente respondê-las – uma vez que trato de roteiros que são maiores do que posso carregar nesta tese –, mas, quiçá, propor um engajamento teórico-prático para lidar com tais questões e encontrar/manter a paixão performativa como operação tática na investigação em Educação.

3.2.1 O arquivo e o repertório: conceitos e práticas para a Educação Performativa

Retomando a pergunta em torno de como operar taticamente com a experiência do repertório da sala de aula, quando arquivos como a BNCC e a BNC-Formação se tornam estratégias para a minimização das presenças na Educação, buscarei algumas possíveis respostas pelas lentes dos estudos sobre performance.

Taylor (2013a) me auxilia a responder à tal indagação a partir de suas noções de arquivo e repertório. São enfatizados pela autora os processos transmissores dos saberes e das tradições que levam em consideração os registros escritos/letrados e as transmissões dadas por meio do corpo, esta última, muitas vezes negligenciada ou subjugada às formas gráficas ocidentais. Da primeira, entende-se o arquivo, e da segunda, o repertório. O arquivo, para Taylor, pode ser entendido como documentos, fotografias, vídeos, edifícios, ossos, ou qualquer atributo que lhe dê uma qualidade durável. O repertório está diretamente ligado à sua característica efêmera e não-reproduzível, como por exemplo, os modos de fala, as danças, os rituais e as performances incorporadas.

Na perspectiva de Taylor, o arquivo como memória “arquivar” manteve-se sustentado pelo poder e supostamente resistente às mudanças. Para a autora, a memória arquivar opera à distância, acima do tempo e do espaço, isto é, o “que muda ao longo do tempo é o valor, relevância ou significado do arquivo, como os itens que ele contém são interpretados ou até mesmo incorporados” (TAYLOR, 2013a, p. 49). Pode-se entender,

então, que o arquivo, ao se constituir de materiais aparentemente duradouros, excederia aquilo que opera ao vivo.

Já o repertório, por abarcar as práticas apreendidas pela oralidade e/ou pelo gesto, abrange os conhecimentos efêmeros e não reproduzíveis. Isto é, “o repertório requer presença – pessoas participam da produção do conhecimento ao ‘estar lá’, sendo parte da transmissão” (TAYLOR, 2013a, p. 50). O repertório nunca permanece o mesmo. Para Taylor, a primazia da escrita nas sociedades ocidentais tem anuviado a potência transmissora dos saberes amparada na corporeidade, sobretudo em sociedades ágrafas, para as quais a ideia de repertório questiona as concepções cristalizadas de registro do tipo escrito. Compreendo, assim como Ravetti (2003), as escrituras ocidentalizadas como sendo uma classe de textos cujo decifrar opera por intermédio de esquemas de leitura do tipo alfabético, esquemas estes intrinsecamente vinculados e assimilados por sua condição de interpretação e não necessariamente no seu âmbito de produção.

O empreendimento de Taylor parte, sobretudo, das suas análises sobre diferentes roteiros da colonização latino-americana, cuja performance nos tem revelado importantes considerações. Para a autora, a escrita, como arquivo dos roteiros latinos, tornou-se avalista da sua própria existência, ou seja, aquilo que pelas vias do arquivo não foi registrado passou a ser considerado inexistente ao longo da história.

A questão, pois, revela o seu tom administrativo (*ibid.*, 2013a): como estudar e definir a performance em sua história, ao tratarmos de um fenômeno irreproduzível, quando o arquivo não compila o ao vivo, isto é, o repertório? Percebe-se que as fricções entre arquivo e repertório expressam as políticas do desaparecimento definidas por Taylor, cujo sentido está na ausência forçada de indivíduos promovida por força e onipresença paradoxal dos desaparecidos.

Dito de outra maneira, os roteiros por todas as Américas têm provado o lugar de potência da performance, não apenas por sua qualidade performativa na produção do conhecimento, mas, igualmente, por sua resistência e seu papel na transmissão da memória cultural por meio das práticas incorporadas. Nas palavras de Taylor:

Se, contudo, formos reorientar os modos como se tem estudado tradicionalmente a memória e a identidade cultural nas Américas, com ênfase disciplinar em documentos literários e históricos, para olhar através das lentes de comportamentos performatizados, incorporados, o que saberíamos então que agora não sabemos? De quem seriam as histórias, memórias e lutas que se tornariam visíveis? Que tensões poderiam ser mostradas pelos comportamentos em performances que não seriam reconhecidas nos textos e documentos? (2013a, p. 20).

A observação da autora permite a reconfiguração das metodologias de pesquisa legitimadas apenas pelas vias do arquivo. O deslocamento proposto por Taylor está, antes de tudo, no foco às pesquisas que iniciem seus estudos da real experiência da performance em seus roteiros singulares de manifestação, reconhecendo, essencialmente, a partir deles, a produção do conhecimento do/no/sobre o corpo que, em presença, participa e recupera, reproduz e inaugura, ressignifica e ampliam seus modos de ser/estar/atuar em sua realidade vivida.

Compreender, assim, a dimensão inventiva do repertório, por meio das suas performances incorporadas, permite conceber o corpo como protagonista das análises, sendo ele o local primeiro de significações, isto 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” (GONÇALVES, 2016, p. 75).

Como apregoado ao longo desta escrita, à performance interessa antes o que ela nos permite fazer, substituindo uma busca vã por uma definição única, a fim de enquadrá-la sob um único conceito específico. “Ao levar a performance a sério, considerando-a um sistema de aprendizagem, armazenamento e transmissão de conhecimento, os estudos da performance nos permitem ampliar o que entendemos por ‘conhecimento’” (TAYLOR, 2013a, p. 45). Daí a sua contribuição para reconfigurar as lógicas de pesquisas pautadas por saberes dominantes, sobretudo os que não viabilizam a construção epistêmica que consideram para a sua elaboração a presença do corpo, suas narrativas, impressões e possibilidades de presença.

Ao tomar como visto o predomínio da escrita que, por muito tempo passou a substituir o repertório, colocando-se muitas vezes contra a incorporação, a performance incorporada “continua e, provavelmente, continuará a participar da transmissão de conhecimento social, da memória e da identidade pré e pós-escrita” (*ibid.*, p. 45), num contínuo jogo de (re)validação e (re)alocação da sua pertinência epistêmica.

Torna-se necessário, dessa forma, estabelecer novas balizas para o modo como construímos nossas metodologias de pesquisa não só na Dança ou nas Artes, em particular, mas nas Ciências Humanas como um todo. O foco no corpo como sujeito que é/está em performance confere a ele uma contínua participação e uma dimensão performática. De acordo com Taylor, os textos e as vozes podem ser considerados como roteiros abertos a fim de não reduzir gestos e repertórios a uma mera descrição narrativa,

pois isso “altera o que as disciplinas acadêmicas veem como cânones apropriados e pode ampliar as fronteiras disciplinares tradicionais a fim de incluir práticas anteriormente fora de sua jurisdição” (2013a, p. 45). Isto é, nesta perspectiva, parece ser urgente e necessário ampliar espaços e condições de escritas acadêmicas oriundas da incorporação dos sujeitos/*performers* que as escrevem como espaços discursivos a respeito de si, bem como, táticas para colocar em presença seus corpos, escritas e discursos. Taylor (2013a) relembra, a partir de Ángel Rama (1996), a importância de se pensar a escrita como saída da vida experimentada, não ao contrário, impondo a própria vida em moldes feitos de maneira alguma sob medida.

O que se toma por objeto de conhecimento por meio dos estudos sobre performance é a dimensão corporal como mote de análise e mapeamento dos roteiros por ele envolvidos. Considera-se, de antemão, estudos que localizem roteiros expressos por aquilo que pelo corpo é mostrado e sabido. Investigações centradas em questões performativas são capazes de reorganizar os nossos métodos analíticos, uma vez que conferem a este tipo de pesquisa atenção às maneiras pelas quais o afetar e o ser afetado do corpo incluem suas distintas maneiras para discursar, ou seja, não há como “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” (GONÇALVES, 2016, p. 81).

Portanto, é possível concordar com Taylor que a fratura não esteja *in situ* entre a palavra escrita ou falada, mas entre a valia sobre o arquivo e a crença sobre sua qualidade supostamente duradoura, especialmente, ao valor pelo qual o arquivo excede sobre o repertório. O mito estaria na ideia de que, sobre as formas de arquivo, há a resistência “à mudança, à corruptibilidade e à manipulação política” (Taylor, 2013a, p. 49), condições necessárias para mantê-las como lugar de manifestação do poder.

Com relação à irredutível redução do arquivo a uma condição que não seja pautada por estados ontológicos absolutos, aproximo-me da proposição de Derrida (2001). Em seu ensaio *Mal de arquivo – uma impressão freudiana*, por vias da desconstrução como método e teoria, o autor busca colocar em questão o conceito de arquivo, até então sob pressupostos positivistas dos discursos da história e da historiografia ocidental, pressupostos estes revisitados pelo autor com base em conceitos da psicanálise – “impressão freudiana” –, mais especificamente, as noções de inconsciente, memória e pulsão de morte.

Tal tradição arquivante se assentaria sobre os conceitos de história, verdade e poder. Para Birman, a ousadia teórica de Derrida residiria “justamente na colocação em questão que realizou do *suporte*, que não apenas registra os nossos enunciados, mas também os ordena hierarquicamente nas suas várias séries discursivas, isto é, o arquivo” (2008, p. 108, ênfase do autor).

Em outras palavras, a história ocidental, por ser constituída tanto no arquivo quanto com o arquivo, abarca sobre este um estatuto de verdade; logo, as condições de poder a respeito daquilo que se entende e/ou se dá a entender sobre o seu arquivante. Todavia, o empreendimento de dar ao arquivo uma leitura por meio da desconstrução direciona as discussões para novas interpretações da tradição ocidental passada, bem como para aberturas futuras para a sua interpretação (BIRMAN, 2008). Abre-se, desse modo, o entendimento do arquivo não como algo fixo, cristalizado e temporal, mas como registro, no qual o passado estaria sendo operado por temporalidades presentes em prol dos processos de arquivamentos futuros.

Se, por um lado, o arquivo, até a concepção derridiana, se manteve em estado ontológico absoluto, por outro, o mal de arquivo convocou os registros para a virtualidade, fazendo-os lacunares e sintomáticos. Por esta razão, para Derrida, sua temporalidade é sempre pensada em um presente passado, presente atual e presente futuro. Significa, assim, conceber o arquivo, nas palavras do autor, como um vir-a-ser. Um contínuo processo de repetição que desafia conceber os registros em finitudes, mas, ao contrário, sempre passíveis de serem revisitados continuamente como produção da diferença.

É sob o prisma da desconstrução que os conceitos de arquivo e arquivamento abrem espaços para a novidade e se desdobram repetidamente para o imprevisível. O entendimento de Derrida, denominado por ele de impressão freudiana, traz da pulsão de morte de Freud o seu mal de arquivo, tecedura de uma revolução arquiviolítica no contato com todas as formas de registros. Segundo ele,

Em todos esses casos, os limites, as fronteiras, as distinções terão sido sacudidos por um sismo que não poupa nenhum conceito classificatório e nenhuma organização do arquivo. A ordem não está mais garantida” (DERRIDA, 2001, p. 15).

A desordem lacunar promulgada por Derrida suscita no arquivo verdades históricas e não apenas materiais. Assim, o arquivo encontra outros lugares de

consignação, “lugares de relativa exterioridade, quer se trate de escritos, de documentos, ou de marcas ritualizadas sobre o próprio corpo” (DERRIDA, 2001, p. 62). O corpo, nessa perspectiva, clama por seu performativo:

Seria [o corpo], assim, o intérprete, como arconte, quem constituiria o arquivo no registro ontológico. Com isso, este perderia a sua fixidez e suposta estabilidade documental, isto é, a sua pretensa dimensão de fato e de verdade material, para se transformar pela consignação, realizada pelo intérprete, em verdade histórica. Para isso, contudo, o intérprete deveria relançar permanentemente o que insistentemente se repete no arquivo (BIRMAN, 2008, p. 116, ênfase minha).

Ainda na contribuição de Birman:

Assim, o intérprete, como arquivista que é, fundamentalmente, não deve apenas acolher a *repetição* que insiste no arquivo, mas também relançá-la em direção ao futuro. Essa leitura, que é constitutiva do próprio arquivo, portanto, é o que direciona este para o vir-a-ser que perpassa também o arquivo enquanto tal. Seria o arquivista/intérprete, enfim, quem constituiria, por tais operações de leitura, a consignação do arquivo em pauta (BIRMAN, 2008, p. 116, ênfase do autor).

Pode-se considerar esse corpo como sujeito intérprete/arquivista, como consignatário, capaz de inscrever suas impressões, e/ou como performativo, capaz de dar tons, nuances e singularidades à ação performática. O corpo passa a conceber para si memórias atualizantes vividas em estados de atemporalidades. O corpo como arquivo e arquivante é operador das suas impressões no/do/sobre o mundo. Para tanto, o arquivo se faz conceito expandido: é o corpo que dança, é a fotografia, é o vídeo. Um conjunto de arquivos que tecem, cruzam e interferem face à performatividade imposta na realidade vivida e analisada.

A investigação de Ravetti (2003, 2007) desdobra-se no performativo sobre o arquivo. A pertinência da sua contribuição reside nas análises que estudam a performance – um fenômeno puramente efêmero e processual do corpo – como modo para lidar com objeto arquivável do tipo escrito. Ela discute os imbricamentos da experiência da performance como repertório para “decifrar arquivos que contêm performances que estão aí para nos desafiar, que nos chamam e nos cominam a tornar inteligível parte do que não pode ser formulado explicitamente pela escrita” (2007, p. 164), e o seu desdobramento converge para o que propõe como “transgênero performático”, ou “arquivo performático”. Influenciada por Derrida, em sua interpretação sobre o aspecto de fixidez inerente à versão clássica de arquivo no discurso da história, a autora promulga estados

mais plurais das assinaturas, podendo comungar com um ou mais assinantes, indivíduos anônimos em coletivos identificáveis. Isto significa, então, que tal forma de conceber essa ideia de arquivo “estaria chamando a uma assinatura e a um consignatário dessa assinatura, aquele que traz consigo não só uma denominação – o representante –, mas também um saber cuja posse foi garantida pelo grupo” (RAVETTI, 2003, p. 38).

A assinatura confere estados performativos ao arquivo e se difere de outras formas de arquivagem, pois a inscrição sobre o texto está intrínseca para quem, por via da performance, responsabiliza-se pelo arquivo. Como testemunha dos fatos, como observador da experiência vivida, como teórico, ou na aglomeração dessas funções performáticas, o “consignante compromete o seu corpo ou sua mirada (o que também é seu corpo) e projeta-se naquilo que executa.” (RAVETTI, 2003, p. 38). A inscrição do corpo sobre o arquivo, ou seja, o transgênero performático, “privilegia a voz, quer mostrar o movimento, registrar a ação e produzir efeitos de sensações que, de algum modo, produzem uma convergência de aspectos irreduzíveis do passado, aspectos que nenhum documento pode atualizar em sua integralidade” (RAVETTI, 2007, p. 165).

O arquivo como marca consignante de quem se performa pelo registro, dá a performance subsídios de captura para além das limitações que um texto, tese, vídeo, foto, ou qualquer outro tipo de arquivo possam oferecer se comparado à unicidade do repertório. Um arquivo, pensado por uma proposta de transgênero performático, inclui, assim, o uso do corpo de quem se inscreve e os saberes que cruzam a corporeidade como meio de registro e de partilha.

A compreensão da noção de arquivo e repertório passa, então, a ser reconhecida de maneira expandida. Aqui, não se quer conceber a ideia de arquivo *versus* repertório, mas debruçar um olhar que considere as suas reais interferências nos roteiros nos quais nos envolvemos cotidianamente no território da Educação. A perspectiva expandida que aqui advogo inclui operações táticas para jogar e interferir, por meio da desconstrução, tanto nas nossas maneiras de lidar com arquivos a nós impostos como verdade, quanto de encarar as nossas atitudes e valores em nossos repertórios educacionais.

Desse modo, compreendo o arquivo como um repertório de espaços lacunares por onde as formas de poder podem não apenas ser instituídas, mas também, e sobretudo, subvertidas. Relembrando Schechner (2000, 2012), como comportamento restaurado, a performance incorporada é sempre pela segunda vez; cabe, então, o reconhecimento das condutas como corporificadas para transformar de maneira encarnada as nossas posições

de sujeito/*performers* por meio dos papéis sociais que nos interpelam politicamente por interferência de arquivos e repertórios em roteiros educacionais.

A aproximação dos conceitos de arquivo e repertório aos estudos sobre Educação Performativa possibilita investigar o modo como documentos instituídos de teor normativo, como por exemplo o currículo, ditam, organizam e prescrevem modos de performances incorporadas em roteiros educacionais por onde o próprio currículo opera por sua força de lei. Na pesquisa em Educação, as noções de arquivo e repertório podem subsidiar análises que ampliem as nossas observações tanto para documentos, como o currículo – isto é, para quem e para o que este é elaborado, intrinsecamente ligado às suas tendências pedagógicas, dimensão ideológica e critérios coesivos que o sustentam politicamente – quanto para tornar visível o modo como sujeitos/corpos/*performers* ritualizam o espaço vivo e irreproduzível das suas performances dentro da sala de aula.

Para Macedo (2018) e Silva (2019), o atual currículo da BNCC e a BNC-Formação têm operado nas escolas e universidades de maneira mais prescritiva e regulatória do que, necessariamente, como um documento orientador, o que nos permite reconhecê-los como arquivos-prescritivos para a Educação. Isto se explica por sua finalidade como aparatos de regulação e controle das escolas e universidades, a partir das avaliações em larga escala e a redução dos complexos processos de ensino e aprendizagem a metas e números a serem alcançados. Além, evidentemente, dos acordos e parcerias entre os setores público e privado, amplamente vinculados aos interesses dos reformadores empresariais da educação, a fim de aumentar a sua participação e seu lucro por meio da elaboração, implementação e acompanhamento das políticas públicas.

O currículo como arquivo-prescritivo e como objeto virtualizado/transgênero performático em sua verdade histórica, e não mais unicamente material, pode encontrar no repertório do corpo da Educação outros modos para tensão, interpretação, resistência e subversão. Trata-se, então, de promulgar presenças que emergem de atos de contracultura, capazes de lidar com arquivos de maneira tática e de serem feitos tão somente por meio da incorporação das novas performatividades que surgem e atuam por intermédio da produção da diferença. Quero dizer, performativos outros que, ao mesmo tempo, possibilitam o reconhecimento dos discursos impostos e denunciam a citacionalidade iterativa dos discursos hegemônicos, haja visto que, como produção da diferença, eles mesmos são capazes de tornar visível, por vias dos símbolos não legitimados, o projeto ideológico em nossos próprios roteiros educacionais.

A partir dessas considerações, vale refletir sobre o modo como o currículo, em sua forma de arquivo, poderia ser trazido à virtualidade por meio dos corpos que com ele lidam cotidianamente nos espaços educacionais, como as escolas e a universidade. Significa encarar e friccionar um tipo de projeto de sociedade expresso em arquivo, isto é, o próprio currículo, um objeto de estudo cruzado pelas vozes dos corpos que o constituem, quer dizer, desde quem o elabora, implementa, supervisiona e, principalmente, o incorpora ao longo da escolarização. Dito de outra maneira, requer um pensamento sobre Educação que considere e analise as performances incorporadas e já sabidas como sendo capazes de manter o *status quo* do currículo e o urgente interesse de como produzir novas dimensões performativas que surjam do repertório de performances educacionalmente encarnadas. Requer ainda o exercício crítico acerca do entendimento de como se mostram as nossas performances incorporadas ao longo do percurso de escolarização e como podemos taticamente criar outros performativos no ato educativo no/com o corpo, a fim de mapear de maneira mais evidente os performativos que estaríamos de fato tratando.

3.2.2 Meus roteiros educacionais: narrativas para reviver repertórios e escritas para virtualizar arquivos

Na leitura estão implicados o sujeito que escreve deixando no escrito suas marcas e os sujeitos que ao ler atualizam, dão vida outra ao que foi escrito.

Mario Osorio Marques

Quais métodos e metodologias a tendência investigativa dos estudos sobre performance tem conferido à Educação? Como adotar uma escrita possível de se constituir como arquivo e repertório simultaneamente? Ou, indo um pouco mais a fundo, como tornar os arquivos e repertórios um lugar favorável à ampliação dos nossos desejos para a Educação? A sala de aula tem sido uma rota para encontrar possíveis respostas...

Não são recentes as perspectivas teóricas que têm reconfigurado o que temos atualmente assumido e aceitado por pesquisa em Ciências Humanas. Refiro-me às formas de elaboração do pensamento científico que não mais proponha o distanciamento entre quem pesquisa e seu objeto de investigação, ou a distância afetiva, política e identitária do corpo de quem descreve os roteiros dos quais faz parte. Seria demasiado pretensioso

percorrer cada linha para pontuar todas essas perspectivas, e até mesmo abraçá-las recairia num exercício infundável.

Evidentemente, os estudos pós-positivistas retomam minimamente esse lugar mais aproximado entre sujeito e objeto. Abrir espaços para perguntas e ampliar as hipóteses são condições cruciais para a mudança de paradigmas científicos, principalmente no que concerne aos estudos em Educação. Entretanto, faço especial referência à abertura das escritas de si. O fato de, desde o começo deste texto até este momento, ter privilegiado a escrita na primeira pessoa do singular não é desinteressado e reflete, em grande medida, o engajamento com tudo isso que tenho falado.

Parto do princípio de que “o texto escrito, ao romper com a discursividade do discurso, isto é, com a linearidade da corrente discursiva/falada, melhor permite as muitas direções da leitura, os ritmos variados e as pausas. Ao ler o texto escrito, o grifamos ao bel-prazer e conforme nossos interesses de momento” (MARQUES, 2011, p. 38). O texto – aqui esta tese – é, tecido com as ideias de Ravetti, um arquivo-transgênero performático ou um arquivo performativo que atrela em performance tanto o arquivo quanto o repertório. Busco dar ao texto a inscrição do meu próprio corpo e dos sujeitos que comigo estão inseridos num processo que toma parte da experiência na qual se registra e reivindica um lugar discursivo por meio da escrita.

Gonçalves (2016), ao tomar partido das escritas de si – ou escritas performáticas –, recupera de Foucault (1994), em seu escrito *O que é um autor?*, a relação intrínseca do modo como o texto aponta para a figura do autor em uma posição exterior ou até mesmo anterior ao próprio texto. Para a autora, o texto encontra na performance um lugar de expansão e perguntas que permitem pensar o que do autor é possível ver e o que ele revela ao escrever e falar de si. Ela afirma ainda o lugar da autoficção e aponta que, nesse aspecto, esta “se relaciona com a performance, que, por sua vez, interessa-se pelos processos de desnaturalização do sujeito” (GONÇALVES, 2016, p. 92). Ainda sob a mirada de Gonçalves:

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 (2016, p. 93).

Ao dar ênfase ao que tomo emprestado de Ravetti (2003) por transgênero performático/arquivo performático e a escrita performática pelas lentes de Gonçalves (2016), deparo-me com o ato de escrever como performance, um movimento do corpo que convoca o movimento no seu sentido mais profundo, ou seja, do corpo que se move na sala de aula, do corpo que se move na escrita, do corpo que escreve em movimento. Talvez, assim, consiga pensar-fazer a Educação Performativa como impulso de escrita, cujos roteiros educacionais se localizam e se tornam também formas de presenças. Desse modo, a escrita não tem “simplesmente uma história; ela possui historicidade, isto é, a capacidade de produzir-se e produzir seu próprio campo simbólico, social e cultural, de constituir-se na constituição da história, a sua e a geral, e na ruptura com as formas que criou” (MARQUES, 2011, p. 43).

Dito de outra maneira, a busca por vias da escrita como ato performativo – transgênero performático e escrita performática – tem por objetivo tornar um arquivo-tese um espaço para impressões dos roteiros educacionais dos quais faço parte, performo e me insiro no mundo social. Um repertório em forma de texto, um texto em forma de repertório. Um entre que, por meio de sua inscrição, atua e recupera suas posições de sujeito: papel social de artista, docente, pesquisador da Dança e, porque não, escritor.

Não à toa faço desta última seção um lugar de inscrição por meio da Educação Performativa como suporte teórico aos meus desejos de pesquisa. Ainda que o roteiro educacional que busco investigar seja a formação superior com a docência em Dança, creio que antes é necessário me localizar como sujeito responsivo desta pesquisa. Observo que o “falar de si” tem sido comumente aceito nas pesquisas acadêmicas como um espaço para introduzir, já nas primeiras páginas, o lugar por onde discursam o escritor e a escritora, uma espécie de “quem aqui vos fala sou eu e, eu, sou aquilo que descrevo ser”. Mas, peço licença para deslocar este momento para cá, já tardiamente em meu texto, e explicitar alguns dos motivos.

Primeiro, porque trato de tramas/urdiduras. Não há, contudo, uma linha só. Um fio que apresenta o início, o meio e o fim. Certamente, a escrita me exige uma ordem, mas não anseio por sequências absolutas. Segundo, creio que aproximar aos poucos as muitas linhas que tenho conectado com os estudos sobre performance seja uma tática comunicativa com quem agora me lê. Os roteiros não podem ser entendidos isoladamente porque a própria performance é, antes de tudo, um corpo cujo fenômeno é sempre

particular, localizado e lacunar. Como em tramas, procurei aqui e lá, um jeito de me performar sujeito-pesquisador: um papel social que se (e me) transforma enquanto escrevo e provavelmente seria outro em outro tempo. Marques (2011) lembra que tudo muda, o arquivo/livro e quem os redige também. Por fim, se não o ponto principal para a minha escolha, mapear e descrever meus roteiros prévios a esta investigação muito reflete como cheguei até aqui e minhas escolhas metodológicas.

Nicolodi e Silva (2016) apregoam a importância de pensares que circundam a intervenção nos espaços formativos, o reconhecimento do contexto local frente à resignificação dos nossos conceitos e valores, a garantia de espaços de escuta e de fala; e, o cuidado afetivo com o outro. Por isso, antes mesmo de operar taticamente as maneiras de presença, devo eu encumbir-me de buscar em meu próprio corpo este estado de resistência. Dos fios que me conectam como *performer* em meus próprios roteiros educacionais...

Nasci na cidade de Curitiba, no dia 25 de novembro de 1988.

Sou filho caçula de quatro irmãos. Todos, filhos de Adenice e Jair.

Mãe, 1ª série do segundo grau. Pai, 4ª série do primeiro grau.

Ela, diarista. Ele, vendedor.

Ela, viva. Ele, falecido em 2019.

Em 1996 fiz a primeira série em uma escola do bairro, Escola Municipal Rolândia.

Não sabia ler nem escrever. Fui alfabetizado no curso de recuperação.

Na 4ª série tive a minha redação sobre o elefante sem tromba escolhida pela turma.

Compreendi que escrever era preciso.

Nas aulas de Educação Física meu corpo era convidado para dançar.

Entretanto, fiquei conhecido como o menino que rebolava.

Axé, samba no pé. Que dança era aquela?

Dança é coisa de menina! Agora, na nova escola você precisa deixar isso de lado.

De 2000 a 2006, não houve festa junina, pátio coberto com som ligado.

Nenhuma forma de dança. Nem mesmo na teoria.

Em 2007, por intermédio de um amigo, conheci um espaço para dançar e ser artista.

Cia de Dança Masculina Jair Moraes.

Balé clássico, corpos masculinos. Um jeito para se mover.

No ano de 2009 passei a cursar o Ensino Superior em Dança.

Bacharelado e Licenciatura.

Que dança eu poderia pensar, criar e dançar?

Que dança eu queria aprender, ensinar e compartilhar?

Estágios Supervisionados Obrigatórios:

Dança na Escola - Colégio Estadual Santo Agostinho (2011).

Eu, minha escola de formação básica e minha professora de Arte, Simone Gomes.

Escola de Dança Teatro Guaíra (2012).

Ao final do estágio fui convidado para ser estagiário neste espaço:

Dois anos como estagiário (2012 a 2013),

dois anos como professor temporário (2015 a 2016).

Projeto de Iniciação Científica (2012).

Título: O artista-docente em busca por uma didática em Dança.

Pesquisa orientada pela professora Drª Scheila Maçaneiro.

Tornou-se, simultaneamente, meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Título: Para além da carteira: a Dança (2012).

Palavras-chave: Educação. Docência. Escola. Disciplina de Arte. Dança.

O Sistema Laban se tornou um lugar de curiosidade, táticas e modos para se mover.

Uma parceria educativa se estabelece entre orientando e orientadora:

Projeto de Extensão “Dançar Dançando” (2011 e 2012).

Compartilhar moveres com docentes da Rede Pública de Educação Básica.

A Dança como performativo da aprendizagem, como Educação do corpo.

A Dança como possibilidade inventiva no mundo diante da vida.

Graduado no ano 2013, tornei a Educação Básica uma escolha profissional, sem dúvida, motivado pelo acúmulo das minhas experiências (per)formativas supracitadas. Acredito, igualmente, que todas elas me constituem como um corpo cultural, social e político. São processos de um corpo etnográfico, vivido, experimentado, apreciado e tensionado por uma escolarização somatizada (PINEAU, 2013). Portanto, trazê-las para essa escrita é, também, me posicionar em presença, ou seja, “como minhas reflexões decorrem de meu próprio papel de participante ou testemunha dos acontecimentos que descrevo, sinto-me compelida[o] a reconhecer meu próprio envolvimento e sentido de urgência” (TAYLOR, 2013a, p. 17, ênfase minha).

Todos esses fios de vida escolarizada me permitem, hoje, investigar e colocar em prática o que tenho entendido por Educação Performativa. Mas, voltando à Educação Básica, este tem sido o motivo de interesse que cruza e contamina sob linhas emaranhadas as minhas posições de sujeito artista, docente e pesquisador da Dança. Papéis sociais tecidos como performances de inerência.

A escola se tornou o que tenho chamado de escopo teórico-poético a partir desta tríade entre ser/estar/atuar artista, professor e pesquisador da Dança. Dançar a escola por meio dos seus corpos cotidianos é, para mim, um engajamento político e um desejo encarnado de quem viveu a escola e a universidade públicas. Fico, porém, atento para qualquer reação romanceada à minha fala, especialmente a respeito do que abordo por entre essas linhas.

Para isso, faço eco da voz de Pineau, pois uma aprendizagem tecida com a “performance é, ao mesmo tempo, inerente e ironicamente contracultural, seja em relação à teoria, seja em relação à prática. As práticas mundanas das salas de aulas dos Estudos da Performance são frequentemente exemplos de uma pedagogia crítica transformadora” (2010, p. 108). Portanto, pensar-fazer a performance no processo educativo é abrir mão de qualquer ausência desafiadora; ao contrário, o engajamento

performativo se faz tão necessário quanto os desafios de estar em/ocupar uma sala de aula.

Com isso, lembro-me de um roteiro educacional, minimamente curioso, quando me deparei com a docência em Dança, ao assumir a primeira turma como professor de Arte na rede pública de Educação Básica. O ano, como já mencionado, foi 2013, e o cenário a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do CEEBJA Professora Maria Deon de Lira, cujos encontros ocorriam numa pequena sala de aula cedida por uma escola municipal na periferia da cidade de Curitiba, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), e eram denominados Ações Pedagógicas Descentralizadas (Apeds).

O que trago aqui como memória se deve ao fato de, após o término do primeiro encontro com aqueles 19 estudantes, ter sido eu questionado pelo grupo se não teríamos aula naquela noite. Ora, como não havia tido aula se estávamos ali presentes e falávamos do conteúdo programado para aquele momento?

Os sinais de como os sujeitos se apresentaram na sala de aula demonstram a ideologia em seus corpos (PINEAU, 2013): os cadernos estavam abertos e as canetas nas mãos sobre as carteiras. Notei, naquela mesma hora que, embora tivéssemos conversado sobre diferentes obras artísticas e questionado as nossas impressões sobre o universo da Arte, o fato de não tê-las/os orientadas/os a usarem os seus cadernos, ou ter-me utilizado habitualmente do suporte da lousa, aquele tempo na escola não havia se configurado como aula para aqueles sujeitos.

Acredito que essa situação possa ser compreendida por intermédio da noção de performance como comportamento performativizado, em que as condutas incorporadas são capazes não apenas de transmitir os diferentes conhecimentos, mas também de funcionar como um tipo específico de transmissão das memórias culturais e sociais de um corpo, como bem enfatizado por Taylor (2013a).

Voltemos ao curioso fato daquele episódio. O sentido daquela “*não-aula*”, compartilhado pelos estudantes do EJA, parecia estar fixado na concepção coletiva daqueles sujeitos a respeito dos elementos e/ou etapas das quais uma “*sim-aula*” é constituída. Talvez, não somente o desejo de uso dos materiais escolares dispostos dentro da sala de aula, mas também uma suposta obrigatoriedade em utilizá-los sejam importantes pistas para analisar esse roteiro educacional como acontecimento de performance incorporada a partir de práticas já corporificadas.

O apego das/os estudantes daquela turma às formas de registros, percebido, sobretudo, por exemplo, na urgência dos sujeitos pela prática escrita, como anotações no caderno, cópia de textos, lições ou qualquer atividade do tipo registrável, parecia demonstrar não apenas o desejo de anotar um conteúdo; a compreensão do registro seria o meio pelo qual a aula estaria firmada sob sua validade como “*sim-aula*”. O arquivo, portanto, exercia sobre nós a função de um lugar de veracidade e credibilidade do encontro.

Acredito que o acúmulo das nossas vivências escolares performativizadas seja tão capaz de contribuir para os significados de uma aula quanto a cristalização do que assumimos por ato educativo. Isto implica afirmar que a vivência escolarizada não é apenas mobilizada e mobilizadora por meio daquilo que se ritualiza ao longo dos anos na vida escolar, mas também adutora do modo como tomamos ciência ou não do grau de engajamento com os saberes presentes na sala de aula. Essa maneira ritualmente corporificada é intrínseca às formas pelas quais corporalmente se demonstra a escolarização, ou seja, como uma espécie de suporte, “um modo para” ou “um jeito de” organizar nossas posições de sujeito de maneira previsível e dicotomizada: papéis sociais bem definidos a respeito do que é atuar um(a) docente e/ou estudante e como esses mesmos papéis, juntos, representam e são reconhecidos como uma “*sim-aula*”, por exemplo.

O que almejo aqui tornar mais evidente está localizado na perspectiva da performance como eixo teórico-prático, que permite reformular o entendimento sobre o que é uma “*não-aula*” ou uma “*sim-aula*” como espaços simbólicos atravessados pelo acúmulo das “bagagens” de um corpo e nas acepções que este mesmo corpo possui ao elaborar, construir e dispor de problematização.

Pensar a *práxis* educacional pela perspectiva da Educação Performativa permite dar outras balizas ao que entendemos por ordem e previsibilidade dos processos inerentes à cultura escolarizada somatizada. No avesso dessas palavras – ordem e previsibilidade – a desorganização, a desestabilização e a desterritorialização são, como mencionei no capítulo anterior, palavras-chave para lidar com a performance na sala de aula. Tomar para si um pensar-fazer uma Educação Performativa requer lidar com a recusa à delimitação a algum tipo de procedimento e/ou um jeito de sustentar uma aparente estabilidade didática/pedagógica e para além delas. Tal miríade de comportamentos abre uma ampla margem para análises sobre como aquilo que se incorpora ao longo da vida escolar e se materializa a partir dos roteiros nos quais os corpos de docentes e estudantes

estão todas inseridas e todos inseridos e, especialmente, como podemos reagir taticamente diante do que a nós está cotidianamente posto e estabelecido.

O que pretendo com o relato deste episódio é elucidar o que já vem sendo amplamente teorizado (PINEAU, 2010; 2013) a respeito da atenção para o modo como os corpos escolares se apresentam na sala de aula, a fim de pôr em constante crítica os valores e atitudes culturais das quais, sem dúvidas, podem, inclusive, organizar procedimentos de ensino e aprendizagem. Os estudos sobre performance têm subsidiado instigantes maneiras para se pensar e intervir em roteiros educacionais cujas lentes têm ajudado a analisar fenômenos que partam de olhares sobre o corpo e suas maneiras de atuação e representação mediante os papéis sociais tradicionalmente ocupados pelos sujeitos da Educação.

Percebo, de igual maneira, que o mesmo episódio inaugurou na minha performance docente não apenas um atrelamento dos corpos às práticas escolares, como também reorganizou os modos de estar em contato sensível para com as corporeidades da sala de aula ao colocar, constante e intrinsecamente, meu próprio corpo nesta mesma relação. Como já apontei em outras oportunidades (GABARDO JUNIOR, 2020; GABARDO JUNIOR e CASTILHO, 2022), os estudos sobre performance na Educação têm me convocado ao exercício atento às práticas escolarizantes que fomentem a sutil ou evidente minimização das presenças e o compromisso com um educar em Dança que vislumbre sentidos e urgências corporais.

Volto à ideia de Icle (2011) sobre presença. Pensar performaticamente a Educação é, mesmo em práticas que preveem o papel/atuação presencial do corpo, a atenção para o fato de que o mover do corpo é atravessado por experiências sensíveis consigo mesmo e no seu entorno. Trago, a título de exemplo, pesquisas com o ensino e a aprendizagem artísticos que conectam os corpos dançantes a partir de lógicas e abordagens na dialética entre dança, sociedade e ensino como táticas para criticar, problematizar, articular e transformar, como proposto por Marques (2010).

Nesse sentido, seguirei a presente escrita apresentando brevemente um conjunto de vivências com a dança na escola que, ao longo da minha trajetória como educador, tem se tornado laboratório de experiências performativas que tramam, destramam, atravessam e perfuram a experiência das minhas performances também como artista e pesquisador, ou seja, como papéis que performo como inerência: posições de sujeito que alimentam um ao outro.

Iniciarei tal partilha justamente com a turma da EJA mencionada acima.

Naquele mesmo dia, ao chegar em casa, me vi desafiado a jogar com as lógicas dos rituais escolares daquele encontro. Confesso que estas palavras não eram por mim problematizadas, como faço aqui agora, mas sei que elas estavam presentes nas inquietações como sujeito da Educação. Passei, então, a propor um conjunto de ações que incluíam mobilidade corporal e eram articuladas com os conteúdos.

A primeira dessas ações foi a criação do contorno de um corpo numa folha de papel *craft* a ser compartilhada entre duas pessoas. O material verbo-visual seria um memorial, ou diário de bordo, com escritas e colagens que pudessem produzir algum sentido de aprendizado com os conteúdos discutidos em sala de aula. Assim, ao término de cada encontro, todas e todos estudantes eram convidadas e convidados a agregar novas informações em seus “corpos contornados”. Recordo-me que, no início da referida atividade, houveram perguntas sobre a necessidade de dividir a silhueta ao meio. A única resposta dada foi que deveriam decidir isso nas suas duplas após refletirem sobre necessidade ou não da divisão entre os lados.

Cabe aqui ressaltar como algumas lógicas de escolarização podem dicotomizar as relações de alteridade. A divisão do contorno do corpo ao meio, a fim de estabelecer os lados, expressa uma compreensão pouco convidativa à multiplicidade, às contaminações e possibilidades de trocas entre os saberes de cada corpo. Todavia, ao longo do processo notei que algumas imagens e dizeres atravessavam as linhas divisórias; penso, então, que isso reflete em alguma medida como podemos atravessar coletivamente nossos saberes apreendidos.

Um segundo momento foi escrever no quadro e solicitar ao grupo para copiar aquilo que por mim era escrito. Entendi que o uso do giz, o exercício da cópia e o uso concreto do caderno eram um lugar tanto de aproximação com a classe, como um ideário freiriano no qual acredito, isto é, partir do que cada corpo já traz como saber para dentro da sala de aula. Sobre essa ideia freiriana, Vasconcelos e Brito sintetizam:

Partir do saber não significa ficar preso à experiência do educando, mas sim partir desta para que novas visões sejam analisadas. A eficiência do processo educativo depende da capacidade do educador em conseguir entender a leitura do mundo feita pelo educando e, a partir dessa leitura, ampliar o seu conhecimento, levando o educando a ter uma visão mais crítica (2007, p. 148).

Por isso, oferecer um momento de escrita e cópia pareceram-me um ponto pertinente naquela ocasião educativa. O texto era uma frase retirada de um livro

emprestado sobre pintores impressionistas, que possuía a tradução de uma carta escrita pelo pintor francês, Edgar Degas. Não me recordo e nem mesmo tenho hoje a referência em mãos, mas o espírito da frase girava em torno da necessidade de repetição para se atingir uma determinada estética criadora desejada.

Ora, a escolha da frase muito tinha a ver com a necessidade repetitivamente ritualizada do que para aquele grupo de estudantes significava uma “*sim-aula*”. Quais as vantagens de fazer as coisas repetidas vezes? Quais as desvantagens? Como pensar ou fazer algo novo? Estas foram algumas das perguntas que à época lancei à turma.

As respostas foram diversas, e destaco o valor dado à repetição como o aprimoramento e a agilidade quando aprendemos ou dominamos um procedimento pelo viés do treino. Não queria, naquele momento, e tampouco quero para a atual situação descritiva, dar valor ou não ao ato de repetir ou treinar. O recorte era como a repetição daquilo que tomamos como um modo para, ou um jeito de, organizar nossas posições de sujeito escolar era ritualizada e corporificada em nossas ações dentro da sala de aula.

Num dado momento, uma estudante de aproximadamente 60 anos trouxe uma pertinente colaboração à discussão. Para ela, o fato de repetir às vezes nos tira a oportunidade de fazer algo de maneira diferente. Lembro que me enchia de euforia com aquela produtiva conversa! Naquele mesmo momento, tive uma ideia que me escapava ao plano de aula: pedi para que cada sujeito ali presente elaborasse uma tabela contendo os indicadores de domingo a sábado no intuito de descrever um pouco da sua rotina de vida.

Há uma imagem que ainda cerca a minha performance docente: uma das estudantes, uma mulher branca, com aproximadamente 45 anos, solta o seu lápis sobre a carteira, faz um gesto com as mãos sobre o seu rosto e, com espanto diz fazer todos os dias as mesmas coisas. Noto com isso o que hoje tomo por encarnação do conhecimento, isto é, do produto à produtividade no sentido de ação, atuação e presença. O apagamento do corpo pela rotina de trabalho parecia ali evocar uma outra atitude performativa, ou nas palavras de Pineau, o “apagamento é um procedimento-padrão de manutenção do limite entre a arte e a educação” (PINEAU, 2010, p. 100).

Posso dizer que naquele momento foi dada a largada para práticas que pudessem incluir os corpos como objeto de conhecimento e experimentação. As condições de vida que nos condicionam à repetição e que, ao mesmo tempo, ativaram o debate eram, a meu ver, um incômodo visível nos corpos diante das suas próprias existências. Solicitei, então, uma tarefa que consistia em fazer alguma atividade diferente do curso da semana.

Qualquer mudança na rotina realizada por elas e por eles seria bem-vinda e avaliada como um “para casa”, ou “lição de casa”.

Posso dizer que essa proposição ainda me assombra quando penso sobre um ativismo educacional engajado pela dimensão do corpo na sala de aula. Em círculo, foi aberto um espaço confessional para que cada sujeito pudesse compartilhar sua quebra de rotina. Todas as partilhas foram importantes; entretanto, destaco três depoimentos que hoje ficam na minha descrição pessoal, porque infelizmente não tenho o registro daquele momento.

O primeiro deles foi o da estudante de aproximadamente 60 anos, que relatou ter obrigado o seu marido a levá-la para jantar. Embora possa parecer engraçado o ato de obrigar o marido a sair com ela, a dimensão performativa afetiva faz parte do discurso compartilhado e oferece uma revisão da restauração do comportamento a respeito dos sentidos que aquele corpo possui em relação ao corpo do seu companheiro.

O segundo refere-se a uma estudante com aproximadamente 30 anos que trabalhava à época com serviços domésticos. Na atividade de tabelar sua rotina pessoal, notou que destinava o seu único dia de folga para limpar a sua própria casa. Ela comentava como aquilo era cansativo e que a atividade a motivou a não organizar a sua casa naquele domingo. Na sequência do relato, a estudante retirou da mochila alguns DVDs da sua bolsa e compartilhou os filmes que havia assistido com suas duas filhas ao longo do dia.

Um último relato foi o de um senhor de aproximadamente 65 anos, que confessou à turma ter pouca familiaridade com o fato de ser pai de um garoto de nove anos. Para ele, sua “cabeça” já estava muito distante da realidade jovial do filho. Disse ter saído mais cedo do serviço e buscado o “seu moleque” pela primeira vez na escola. Obviamente, naquele momento eu estava profundamente envolvido e sensibilizado pelos relatos.

Pineau (2010, p. 97) pensa sobre o quanto da sala de aula pode se tornar uma prática para a poética da performance educacional. Creio, honestamente, que os relatos que vivi naquele momento refletem tal poética da sala de aula. Eu tinha 25 anos e era um docente recém formado. Era também a primeira turma como professor titular. Hoje, penso que eu não tinha ideia da dimensão performativa do corpo na prática em sala de aula, mas que já estava latente como impulso desejante para a Educação em que eu, a partir daquele momento, passaria a me engajar educacionalmente.

As aulas se tornaram um laboratório de investigação com o corpo juntamente com as práticas de dança. Passei a me sentir mais à vontade em lidar com conteúdos que

até os dias de hoje reforçam o lugar de um ensino de Arte polivalente, mas pensando esses conteúdos pelo viés da experiência do corpo, como pano de fundo para criar, ensinar e aprender Dança. Neste impulso desejante, criamos ao longo do bimestre uma videodança com base nos princípios estéticos dos movimentos dadaísta e surrealista.

Buscamos criar uma sala de aula cujo movimento e cujas escolhas cênicas refletissem a subversão da espacialidade física e simbólica da escola. Para isso, tivemos algumas aulas a partir de exercícios de mapeamento das camadas óssea, muscular e da pele por meio do toque das escápulas, mãos e pés. A escolha partiu da identificação das partes do corpo mais utilizadas nas atividades laborais daquele coletivo de sujeitos. Convidei o grupo a fazer um percurso de atividades que envolviam mobilizar seus corpos para, depois, criarmos juntas e juntos um roteiro de gravação. Seguem imagens daquele momento:

FIGURA 1 – ATIVIDADES PERFORMATIVAS NO CEEBJA MARIA DEON DE LIRA EM AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE I.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba, (2014).

FIGURA 2 – ATIVIDADES PERFORMATIVAS NO CEEBJA MARIA DEON DE LIRA EM AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE II.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2014).

FIGURA 3 – ATIVIDADES PERFORMATIVAS NO CEEBJA MARIA DEON DE LIRA EM AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE III.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2014).

FIGURA 4 – ATIVIDADES PERFORMATIVAS NO CEEBJA MARIA DEON DE LIRA EM AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE IV.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2014).

FIGURA 5 – ATIVIDADES PERFORMATIVAS NO CEEBJA MARIA DEON DE LIRA EM AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE V.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2014).

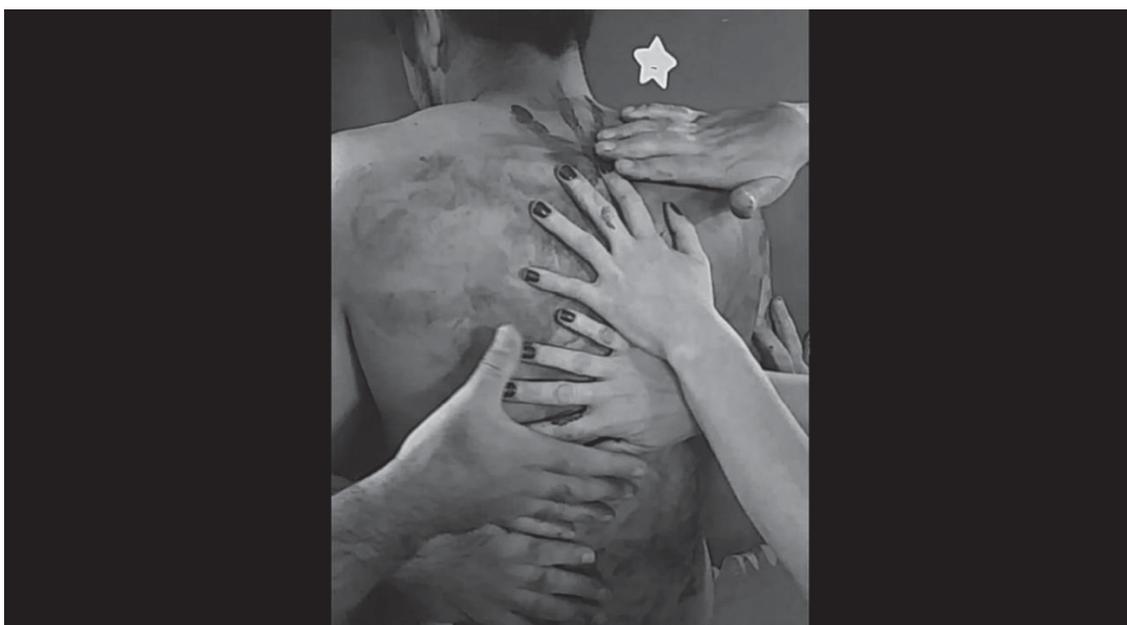
Ao final, editamos e apresentamos às demais turmas da Aped a videodança intitulada por nós de “Sala (ir)real: dadaísmo e surrealismo no corpo”.

FIGURA 6 – TRECHO DA VÍDEODANÇA “SALA DE AULA (IR)REAL: DADAÍSMO E SURREALISMO NO CORPO” I A PARTIR DAS ATIVIDADES PERFORMATIVAS NO CEEBJA MARIA DEON DE LIRA EM AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2014).

FIGURA 7 – TRECHO DA VÍDEODANÇA “SALA DE AULA (IR)REAL: DADAÍSMO E SURREALISMO NO CORPO” II A PARTIR DAS ATIVIDADES PERFORMATIVAS NO CEEBJA MARIA DEON DE LIRA EM AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador Curitiba, (2014).

FIGURA 8 – TRECHO DA VÍDEODANÇA “SALA DE AULA (IR)REAL: DADAÍSMO E SURREALISMO NO CORPO” III A PARTIR DAS ATIVIDADES PERFORMATIVAS NO CEEBJA MARIA DEON DE LIRA EM AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2014).

FIGURA 9 – TRECHO DA VÍDEODANÇA “SALA DE AULA (IR)REAL: DADAÍSMO E SURREALISMO NO CORPO” IV A PARTIR DAS ATIVIDADES PERFORMATIVAS NO CEEBJA MARIA DEON DE LIRA EM AULAS DE DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2014).

Os corpos da sala de aula se fizeram mais engajados e abertos ao inusitado. Embora ainda houvesse momentos para rituais escolares já sabidos, fomos ampliando nossas maneiras individuais e coletivas de compreender uma aula de Arte, instigadas e instigados a ressignificar o que entendemos por dança e movimento corporal, e, sobretudo, tornar os nossos corpos um lugar para maior presença dentro e fora da escola.

Muitos dos relatos apresentam um lugar de desejo pelas atividades realizadas. O diretor da instituição me confessara que naquele ano aquela turma foi uma das poucas a concluir o módulo disciplinar com todas e todos discentes do começo ao final do curso, haja visto que o número de evasão escolar para EJA seja um fator que, infelizmente, ainda é afetado pelas demandas de trabalho, projetos de vida e o desafio dos corpos em seguir e concluir os estudos da Educação Básica.

Por meio desse roteiro educacional, penso que “o processo dialético de experimentar e interpretar que distingue a metodologia da performance do mero *atuar*” (PINEAU, 2010, p. 103, ênfase da autora). Não se trata de representar nossas posições de sujeito como um papel teatralizado *in situ*, mesmo que para ser/estar/atuar docente e estudante tenhamos um conjunto de atitudes performativizadas ao longo da vida escolarizada. O desafio educacional se mostra nas tensões, fricções e novidades que uma Educação Performativa pode permitir aos corpos experimentarem e reformularem o como e porquê se performam de determinada maneira e não de outra. Nisso, a meu ver, consiste a consciência da/na/sobre a performance na Educação. Como sugerem Gonçalves e Oliveira (2020):

Os sujeitos apresentariam, assim, formas de expressão que lhes conferem o direito de representar sua função em determinado papel. Desse modo, a relação entre professores e alunos seria mediada pela compreensão das exigências de cada papel desempenhado. Em geral, coloca-se sobre o professor a responsabilidade de saber fazer/desempenhar bem o seu papel. Espera-se que ele utilize bem as palavras, os gestos, as construções discursivas da voz e do corpo. No entanto, a performance quer mais do que fixar papéis ou mostrar como eles devem ser desempenhados, ela quer demandar o imaginário, a subjetividade, a presença. Seu interesse é possibilitar a apropriação de diferentes papéis e experimentar fronteiras de identidade que possam questionar padrões dominantes (p. 395).

Acerca da apropriação de diferentes papéis via experimentação das fronteiras de identidade, vale resgatar aqui o projeto “Olhar: perspectivas entre Eu e o Outro”, que ocorreu no ano de 2016, no Colégio Estadual Professora Beatriz Faria Ansay. Nele, fui convidado pela então diretora a elaborar um projeto que pudesse abordar questões a

respeito de *bullying*. Motivado pela oportunidade de pensar num possível trânsito de saberes entre todas as turmas da instituição, aceitei de pronto o convite.

Tratava-se de um trabalho colaborativo com cinco turmas, cuja etapa formativa se destinava ao Ensino Fundamental II, incluindo sujeitos de duas turmas do 8º e duas turmas do 9º ano e, por fim, uma turma da 1ª série do Ensino Médio.

Em suma, o projeto “Olhar: perspectivas entre Eu e o Outro” teve como objetivo considerar os processos de alteridade que permitam o reconhecimento dos modos de olhar para si mesmo, para o outro e das formas como nos percebemos a partir do olhar de outros corpos. Um desafio em uma realidade social vivida por um roteiro educacional de uma comunidade escolar marcada por diferentes formas de violência, pouca infraestrutura, baixa renda e pouco sentimento de pertencimento ao local e seus espaços.

Passei, então, a trabalhar com as turmas de 8º ano questões que envolviam o reconhecimento das singularidades de cada corpo, questionando-os sobre o que os tornavam sujeitos únicos e especiais. Com base em um dos trabalhos realizados pelo educador paulista, Paulo Lorenzetti, carimbei o dedo de cada estudante em um pedaço de papel e, por meio do trabalho com linhas, as digitais foram por elas e eles, ampliadas num papel A4. Posteriormente, foram colocadas lado a lado, a fim de tornar possível um diálogo que permitisse falar sobre as diferenças e como olhamos para nós mesmas ou mesmos como sujeitos e corpos únicos, como busca mostrar a figura 10.

Por meio deste procedimento performativo, notei o quão difícil era para aqueles corpos assumirem suas qualidades físicas, emocionais e subjetivas. Em uma cultura escolar formada por rituais de invisibilidade dos corpos, e o empoderamento de si era uma questão cara ao grupo de discentes. Mesmo buscando reforçar suas qualidades, ouvi do grupo de estudantes momentos de autodepreciação e necessidade de subversão daqueles sentimentos e sentidos.

FIGURA 10 – PAINEL “IDENTIDADES” ELABORADO POR ESTUDANTES DO 8º ANO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2016).

As turmas do 9º ano foram apresentadas às obras do pintor brasileiro Cândido Portinari, em especial ao conjunto de obras que retratam as brincadeiras de infância. As pipas presentes nas telas do pintor se tornaram inspiração para as criações de pipas autobiográficas que deveriam contar a respeito de cada estudante. Pedi para que escrevessem para mim uma carta-relato que contasse um pouco dos seus sonhos de vida. As pipas deveriam dar sentido às cartas e vice-versa.

O foco dessas atividades estava em compartilhar entre todas e todos da turma alguns dos nossos desejos futuros, a fim de sensibilizar o modo como olhamos uns para os outros, na consciência de que cada corpo ali presente leva consigo sonhos e vontades. Como temos tocado os corpos uns dos outros com o nosso olhar? Será que consideramos todas as vivências que cada corpo leva consigo quando olhamos para nossas e nossos colegas? Estas foram questões que orientavam as práticas e os diálogos na sala de aula.

As cartas não foram lidas em público. Sentia que isso deixaria o grupo acanhado. Porém, recolhi os sonhos descritos nas cartas e os transcrevi para comporem as atividades sem que fossem, necessariamente, destinadas a um nome específico. Criou-se um conjunto de sonhos e desejos futuros como mostram as figuras 11, 12, 13, 14 e 15, respectivamente.

FIGURA 11 – PROCESSOS DE CRIAÇÃO DAS PIPAS BIOGRÁFICAS I, ESTUDANTES DO 9º ANO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2016).

FIGURA 12 – PROCESSOS DE CRIAÇÃO DAS PIPAS BIOGRÁFICAS II, ESTUDANTES DO 9º ANO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2016).

FIGURA 13 – PROCESSOS DE CRIAÇÃO DAS PIPAS BIOGRÁFICAS III, ESTUDANTES DO 9º ANO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY.



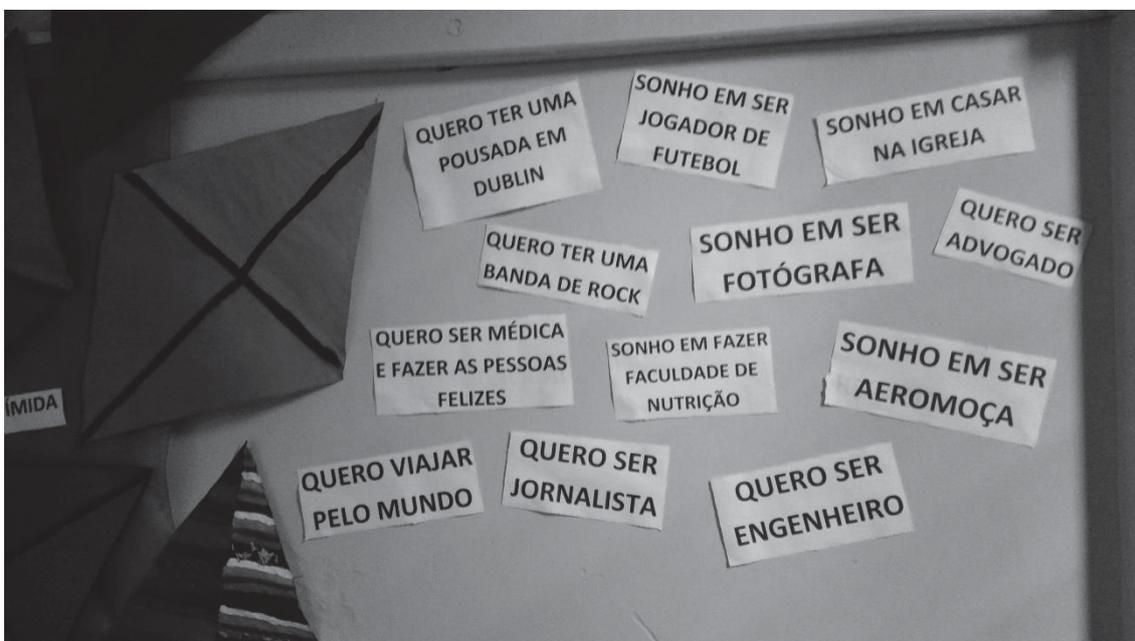
Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2016).

FIGURA 14 – PAINEL “PIPAS BIOGRÁFICAS” I, ELABORADO POR ESTUDANTES DO 9º ANO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2014).

FIGURA 15 – PAINEL “PIPAS BIOGRÁFICAS” II, ELABORADO POR ESTUDANTES DO 9º ANO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2016).

A turma do Ensino Médio produziu um trabalho ousado e que superou as minhas expectativas quanto ao seu envolvimento. Como nos sentimos a partir do olhar de outro corpo? O que esse olhar diz ou não sobre mim mesma/o? Inspiradas e inspirados por estas interrogações, passamos a nos olhar durante alguns segundos. Os segundos se tornaram minutos e, depois, quase uma hora de atividades cuja prática envolvia temáticas em torno da *performance art*. As curiosas obras da artista contemporânea Laura Lima foram cruciais para a elaboração do projeto. A partir da ideia da artista de “coisificação” do corpo, o grupo de estudantes foi instigado a se tornar objeto de significado e significação da performance.

Ao longo das aulas, o grupo já inicia nossos encontros formando sua dupla do dia e se engajando na atividade. Pude perceber que os risos do começo já não eram mais uma questão. Tampouco a vergonha de ser observada e observado. Abríamos a sala ao inusitado encontro de alteridades. O ato de olhar e ser olhada ou olhado instaurou uma presença significativa no interior do grupo. Notei que estávamos prontas e prontos para realizar o trabalho fora da sala de aula como mostram as figuras 16, 17, 18 e 19, respectivamente. A performance causou um certo silêncio nos espaços por onde realizamos o trabalho. A atitude de um corpo em presença era visível e afeta minhas decisões educativas ainda hoje.

FIGURA 16 – PERFORMANCES SOBRE O OLHAR E SER OLHADO I, DESENVOLVIDA POR ESTUDANTES DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2016).

FIGURA 17 – PERFORMANCES SOBRE O OLHAR E SER OLHADO II, DESENVOLVIDA POR ESTUDANTES DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY.



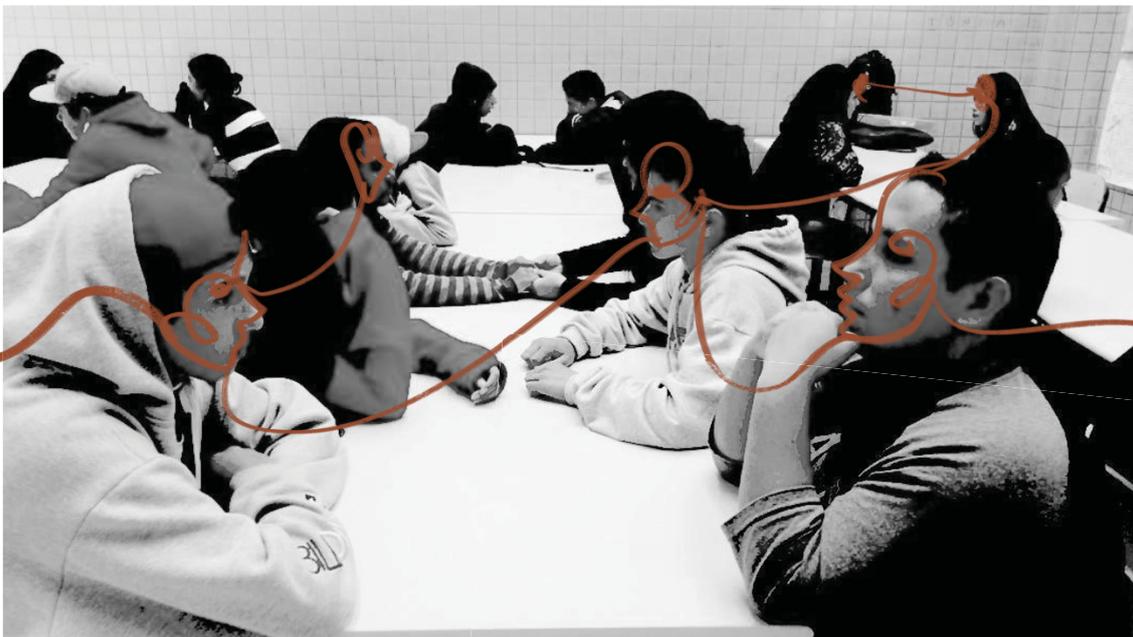
Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2016).

FIGURA 18 – PERFORMANCES SOBRE O OLHAR E SER OLHADO III, DESENVOLVIDA POR ESTUDANTES DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2016).

FIGURA 19 – PERFORMANCES SOBRE O OLHAR E SER OLHADO IV, DESENVOLVIDA POR ESTUDANTES DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2016).

Foi aí, então, que a ideia de fazer uma mostra se tornou palpável.

O projeto culminou numa exposição construída a título do projeto, realizada por mim e o grupo de discentes por meio da divisão de função, como por exemplo, equipe de montagem e desmontagem, mediação e uma pequena curadoria dos trabalhos no espaço da sala de aula. Ao final, as demais turmas da escola puderam ir até o local da exposição no intuito de ter uma formação estética e discutir sobre a temática que envolvia toda a elaboração do projeto. O grupo de discentes *performers* do Ensino Médio passou a ser obra da exposição, colocando seus corpos em relação ao espaço e aos corpos que passavam por ela. Daí a ideia que tivemos de trocar de lugar com o público e convidar a plateia a ser olhada pelas *performers* e pelos *performers* durante um minuto. Olhar e ser olhada/o mostrou-se um universo sensível para além do que eu poderia supor ao longo da elaboração e da realização do projeto. As figuras 20, 21, 22, 23 e 24 buscam apresentar alguns momentos da experiência aqui relatada:

FIGURA 20 – EQUIPE DE MONTAGEM DA EXPOSIÇÃO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2016).

FIGURA 21 – CURADORIA DA EXPOSIÇÃO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO”, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2016).

FIGURA 22 – EXPOSIÇÃO A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO” I, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY.



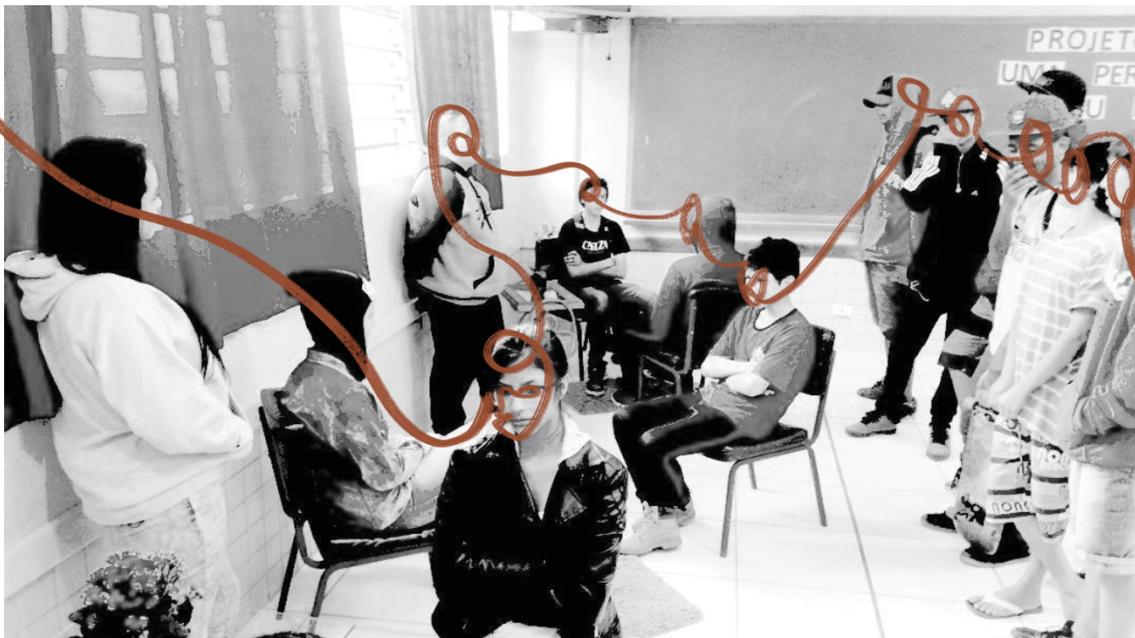
Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2016).

FIGURA 23 – EXPOSIÇÃO E PERFORMANCE A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO” II, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2016).

FIGURA 24 – EXPOSIÇÃO E PERFORMANCE A PARTIR DO PROJETO “OLHAR: PERSPECTIVAS ENTRE EU E O OUTRO” III, COL. EST. BEATRIZ FARIA ANSAY.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2016).

Creio que o processo de maior impacto no trabalho das turmas de 8º ano reside na distribuição espacial dos trabalhos reunidos e apresentados sobre a parede no momento da exposição. Eu indagava o quão monótono seria o trabalho se todas as digitais fossem iguais. Ao contrário, a potência visual da obra residia no fato das diferenças serem postas em relação. Podemos coabitar os espaços coletivamente por meio das nossas diferenças. As pipas autobiográficas demonstram uma espécie de apresentação do corpo, ou seja, os corpos estavam ali presentes por seus desejos e vontades frente à vida. As performances de olhar e ser olhada ou olhado criaram uma atmosfera de risos, rostos vermelhos e corpos que relataram se sentir “despidos”.

Nada disso remonta ao romantismo que tratei há pouco em torno dessas práticas. Isto porque, ao longo do projeto, uma estudante disse que o seu sonho era completar 15 anos de idade. No começo, acreditei estarmos falando sobre ela debutar e o fascínio que esse tipo de festa causa em algumas meninas da sua idade. Contudo, ela se referia ao seu medo de ser assassinada ao ser descoberta entregando drogas em uma região dominada por outros traficantes. Ou, um estudante que pede para que eu me case com a sua mãe o tempo o suficiente para que eu possa ter a sua guarda.

Que sonhos um corpo pode carregar na sala de aula?

Como não tornar este arquivo demasiado romântico ou demasiadamente fatalista?

Como dimensionar nosso trabalho educacional quando abriremos espaços para um educar performativo do corpo?

Penso nestas questões enquanto redijo este texto. Ao mesmo tempo, dou testemunho de como a performance se mostra como um dispositivo potente para perceber as minúcias muitas vezes encaradas como insignificantes no dia a dia da escola (GONÇALVES e GABARDO JUNIOR, 2020). Do mesmo modo, Pineau nos lembra que “podemos concordar que os corpos da sala de aula são esmagadoramente registrados como *ausência*. Embebidos na tradição do dualismo cartesiano, os estudantes e professores foram efetivamente escolarizados para ‘esquecer’ os seus corpos quando adentram a sala de aula para poderem entregar-se de forma mais plena à vida da mente” (2013, p. 43, ênfase da autora).

Não somos educadas e educados para ter um corpo e aprender a lidar com ele como objeto encarnado do conhecimento. É urgente olhar para a dimensão performativa que atravessa o que entendemos por escolarização dos processos de ensino e aprendizagem na prática educacional incorporada. Ritualizamos encontros, sistematizamos procedimentos para aplicabilidade e avaliação curricular daquilo que ensinamos. Todavia, pouco se diz sobre o repertório do corpo, sobre suas demandas afetivas ou sobre como um corpo se apresenta ideologicamente na sala de aula por meio de uma cultura somatizada. Infelizmente, não temos um currículo que, como arquivo, seja capaz de cruzar o repertório dos corpos em nossas salas de aulas, vivemos ainda sistema altamente prescritivo que pouco se articula com os roteiros do qual se insere.

Os estudos em Educação Performativa se justificam, justamente, por serem atravessados por essas caras questões de ordem pública e privada. Da pública, por sua dimensão institucional e institucionalizante, que opera curricularmente pelo apagamento dos corpos, pela sistematização burocrática que visa o resultado e o índice de aprovação por meio de uma Educação baseada em méritos próprios. Da privada, a abertura para que os corpos escolares possam ser muito além do esperado por uma cultura institucionalmente dominante cujo projeto ideológico pouco se importa com o que um corpo da sala de aula é e possa vir a ser, se não apenas por aquilo que ele possa servir. Ambas, ao meu ver, substancialmente políticas: arquivos e repertórios em constantes fricções.

Isto envolve igualmente questões como quando discussões em torno de gênero e sexualidade, por exemplo, são reduzidas a nada dentro do arquivo-prescritivo da BNCC, ou estudantes enquanto docentes em formação se notam minimizadas e minimizados como corpos, ou como proponentes em seus estágios supervisionados vêm-se acuadas e acuados em desenvolver projetos pedagógicos que cruzam as questões do seu interesse e sobre as necessidades dos contextos onde lecionam. E, ainda, quando a área autônoma da Arte se dilui ao campo geral das linguagens e suas tecnologias, e a Dança, as Artes Visuais, a Música e o Teatro se tornam mero subcomponentes, reduzidos a poucos parágrafos. Ou quando imposições como as presentes na BNC-Formação incluem a obrigatoriedade de disciplinas e procedimentos didáticos muitas vezes desconectados da realidade específica dos cursos de Licenciaturas, especialmente no que se refere às suas epistemologias oriundas de um complexo e amplo processo próprio de disciplinarização que as constitui como um campo do saber em constante atualização curricular e sua aplicabilidade na sociedade contemporânea.

Concordo com Silva (2008) para quem o currículo é um projeto de sociedade. Cruzo esta informação com Taylor (2013a) para quem o arquivo é um lugar de poder. Quem redige o currículo possui, em pequena ou grande medida, uma forma de poder. Desse modo, justifico, a partir desta pesquisa, a aproximação dos estudos sobre performance na Educação por meio das noções de arquivo e repertório porque compreendo a importante tarefa de tencionar arquivos que cruzam as salas de aulas a fim de atentar sobre eles políticas de desaparecimento e operações táticas para fomentar estados de presença; afinal, chamar “atenção para o corpo é trair o legado de repressão e negação que nos foi transmitido” (hooks, 2017, p. 253).

Ainda em torno de algumas das experiências educacionais que me localizam como sujeito artista, docente e pesquisador da Dança, vale, mesmo que de maneira rápida, relembrar a experiência com esta linguagem artística já bastante embebida pedagogicamente pelos estudos da Educação Performativa. Esta, mais recente, ocorrida no ano de 2018, é tecida com a minha pesquisa de mestrado que buscou reunir a colaboração participante de 153 estudantes do Colégio Estadual Professora Luiza Ross, também localizado na região periférica da cidade de Curitiba.

À época, o interesse estava sobre como os rituais escolares oriundos da subcultura daquela escola se apresentavam corporalmente no grupo de estudantes de cinco turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II. A ideia em torno do projeto de pesquisa estava em ampliar os sentidos de corpo, movimento e espaço escolar cuja dança entraria

como um importante dispositivo discursivo para repensar o corpo em uma cultura escolar somatizada por regras e padrões de condutas restauradas. Ou seja, a performance incorporada seria um dispositivo para criar Dança, e a própria Dança um meio poético para outras performatividades mais encarnadas.

Ao lançar a pergunta “o que pode mover o meu corpo na escola?”, estudantes denunciam pelas vias escrita e prática um sistema educacional pouco convidativo ao movimento corporal. Relatos como apenas mover para ir até um lugar e/ou atividades específicas, ou ainda, o movimento possível em torno da cadeira e carteira foram se tornando objeto para criar pequenas táticas para mover tanto o corpo quanto a própria escola. Nos relatos, os símbolos não legitimados das “práticas de migué” foram sendo apresentadas como atos de contracultura do grupo de estudantes, isto é, muitas dessas e muitos desses estudantes confessaram se utilizar de invencionice para fugir da rotina anti-movimento.

Dito de outra maneira, ao pedirem para ir ao banheiro, os sujeitos rompiam as normas e iam para outros espaços do colégio a fim de passear, fazer um lanche ou até mesmo namorar. Nisso reside um potente residual performativo em torno dos papéis sociais descritos por Goffman, pois, ao jogarem com as regras, cada estudante performa a si mesmo em outras representações sociais capazes, inclusive, de convencer as professoras e os professores, bem como até mesmo a gestão escolar a um pedido de ida ao banheiro.

Tratava-se de um processo contínuo de restauração das condutas e maneiras para criar um campo performativizado dos corpos e seus discursos. As ditas “práticas de migué” revelavam sobre aquele roteiro educacional um lugar de confronto com as regras e a urgência por outras formas de ocupação dos espaços. Por esta razão, a pesquisa convergiu na produção de audiovisualidades que tinham como dispositivos de criação danças que levassem os corpos a se mover em espaços que pouco ou quase nada as/os convidassem ao movimento.

A pesquisa passou a compreender o corpo e(m) performance como condição inata a tornar espaços escolares um lugar de liminaridade por onde o corpo que dança é quem ritualiza outras maneiras de viver e experienciar as urdiduras dos rituais escolares. Por exemplo, além de aulas de dança que tinham como fundamento metodológico a investigação do movimento, como buscam mostrar as figuras 25, 26 e 27, um grupo de meninos optou por dançar na quadra de futebol e, certamente, isso passou a me chamar a atenção dado o cenário que, geralmente, está marcado pela ideia de movimento por meio

dos jogos e brincadeiras nesse local da escola. Todavia, ao perguntar ao grupo as razões de escolherem a quadra de futebol, fui surpreendido pela resposta do grupo ao compartilhar que, embora utilizassem a quadra de esportes para jogar futebol, aquele espaço nunca os havia incentivado a dançar.

Com o relato e a própria produção audiovisual do grupo sobre aquele espaço, o performativo analisado atuava e transformava a quadra de esportes em alguma outra coisa para além dela mesma: um espaço liminar, ritualizado e dotado de outras potências a partir das possibilidades de ser um corpo dançante na escola, sobretudo por corpos de adolescentes masculinos que dançavam num local marcado por performances de gênero atravessadas e somatizadas por conceitos mais comuns de masculinidade. As figuras 28, 29 e 30 buscam apresentar um pouco mais deste relato:

FIGURA 25 – PERCURSO METODOLÓGICO COM AULAS DE DANÇA NA ESCOLA I - PESQUISA DE MESTRADO, COL. EST. PROFESSORA LUIZA ROSS.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2018).

FIGURA 26 – PERCURSO METODOLÓGICO COM AULAS DE DANÇA NA ESCOLA II - PESQUISA DE MESTRADO, COL. EST. PROFESSORA LUIZA ROSS.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2018).

FIGURA 27 – PERCURSO METODOLÓGICO COM AULAS DE DANÇA NA ESCOLA III - PESQUISA DE MESTRADO, COL. EST. PROFESSORA LUIZA ROSS.



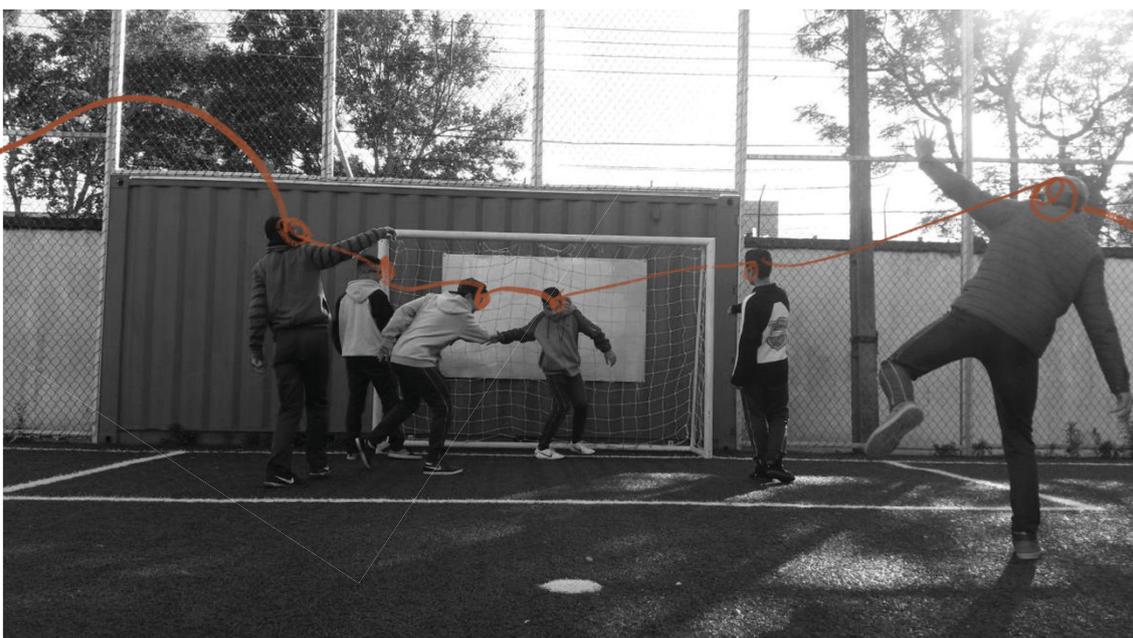
Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2018).

FIGURA 28 – PERCURSO METODOLÓGICO COM AULAS DE DANÇA NA ESCOLA IV - PESQUISA DE MESTRADO, COL. EST. PROFESSORA LUIZA ROSS.



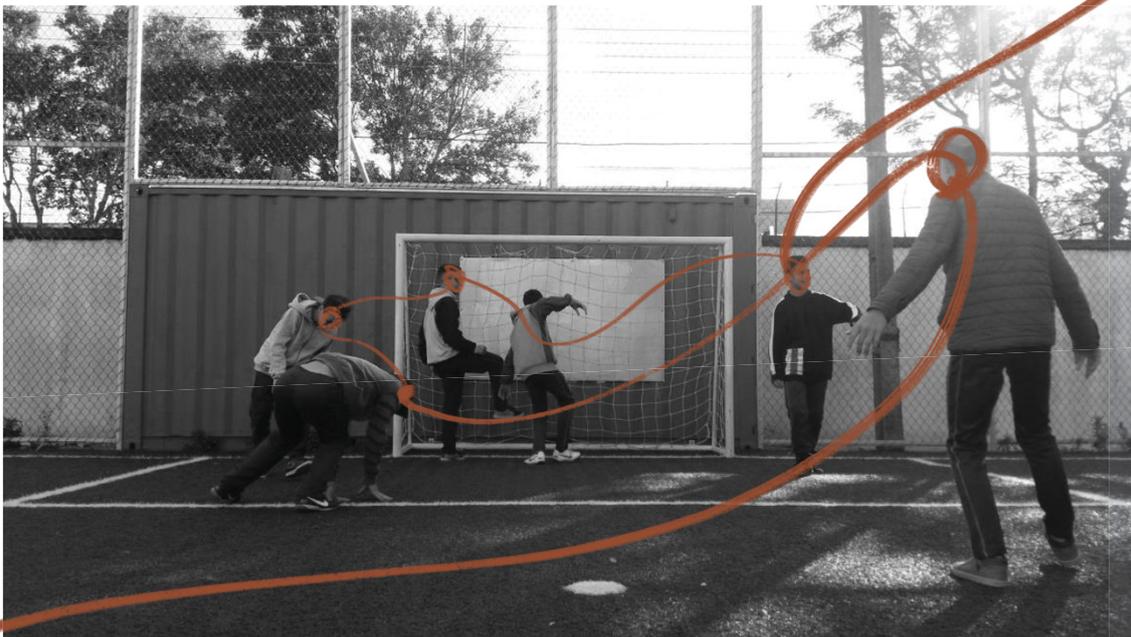
Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2018).

FIGURA 29 – PERCURSO METODOLÓGICO COM AULAS DE DANÇA NA ESCOLA V - PESQUISA DE MESTRADO, COL. EST. PROFESSORA LUIZA ROSS.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2018).

FIGURA 30 – PERCURSO METODOLÓGICO COM AULAS DE DANÇA NA ESCOLA VI - PESQUISA DE MESTRADO, COL. EST. PROFESSORA LUIZA ROSS.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2018).

Para finalizar esta seção cujo objetivo é pensar uma escrita que se sirva de arquivos e repertórios encarnados, localizo a minha surpresa e alegria em setembro de 2021, ao ser convocado no concurso para a vaga de professor no Ensino Superior na Universidade Estadual do Paraná Campus de Curitiba II - FAP, curso de Licenciatura em Dança. Uma vaga para a cadeira de docente temporário, vinculada ao sistema de contratação por PSS no curso do qual sou acadêmico egresso. Uma experiência de apreço inestimável. Memórias encarnadas, revisitadas pela atualização após dez anos de partida.

Este atual roteiro educacional em que vivo se tornou palco e projeção metodológica para a presente investigação. Ocupar esse espaço como artista, professor e pesquisador da Dança tem me provocado a dar continuidade aos meus desejos na e para a Educação, em especial o quanto delas possam continuar a promover pesquisas sobre a Dança na escola. Hoje, lecionar disciplinas que envolvem a formação docente e orientar práticas atreladas aos estágios supervisionados, ou atuar na orientação de pesquisas de trabalhos de conclusão de curso que pensem o ato educacional, dão a mim novas balizas.

Penso que o meu atual roteiro educacional no Ensino Superior não se afasta dos roteiros da Educação Básica, alguns deles aqui brevemente descritos. São performances incorporadas de um caminho percorrido por tentativas, experimentações e inquietações, mas que se localizam em meu corpo como sujeito de condutas encarnadas. Tenho buscado

tecer linhas conectivas entre o que tenho vivido por meio desses roteiros educacionais e me permitido contaminar e ser contaminado pelas urgências desses contextos. Permaneço na Educação Básica na medida em que levo estas experiências para a sala de aula junto aos docentes em formação e, principalmente, quando nos reunimos para pensar suas próprias táticas dançantes na escola e na dialética que une desafios, receios e desejos para com a docência em Dança.

Este capítulo segue conectando linhas e tramas de um artista, docente e pesquisador que busca aproximar e dar sentidos entre a performance e modos de produzir a pesquisa em Educação. Não são poucas as tramas que unem esses dois campos e muitas são as suas possibilidades para investigação sobre o corpo no ato educativo. A vertente teórica dos estudos sobre performance se liga ao campo educacional por vias pouco disciplinares e, como enfatiza Pineau (2010), revela desde sua origem um caminho para se pensar a dimensão poética, conflituosa e atraente do corpo na/da/sobre na sala de aula.

A investigação pelo viés da Pedagogia Crítico-performativa realizada por Pineau, os diálogos contemporâneos e indisciplinados da pedagogia da performance, como os importantes estudos de Pereira, ou as noções de estudante/*professor-performer*, como nos escritos de Icle e Bonatto e, ainda, os desdobramentos afetivo e intelectual com esse conjunto de autoras e autores e tantas outras e outros, como as que tenho tecido em parceria com Gonçalves, permitem-me chegar à Educação Performativa como um conjunto de ideias, senão também como ousadia teórica e metodológica para me aventurar em práticas performativas cujo corpo, dançando ou não, é foco ímpar para se pensar um projeto de Educação e um ideário de sociedade.

Outros autores e autoras, entre os quais destaco não por acaso Taylor, conectam uma importante contribuição teórica neste estudo. O conceito de roteiros das práticas incorporadas pela performance, por ela desenvolvido em análises sobre a América Latina, é tomado emprestado para uma reflexão sobre cenários escolarizados e incorporados, que aqui chamo de roteiros educacionais. Um método de pesquisa que visa contemplar análises de como o corpo ocupa seus espaços discursivos, o que inclui, inevitavelmente, suas histórias e impressões individuais e coletivas. Também caberia aos roteiros educacionais uma profícua conversa com os rituais escolares desenvolvidos por McLaren, os quais me levam a crer que há sobre os processos de escolarização a fachada mínima para encontrar táticas para mudança e transformação social, já que por meio dos roteiros educacionais estaríamos continuamente em busca de alternativas novas para localizar os

corpos dos sujeitos partindo de práticas educativas que os incitam aos diferentes modos de presença em diferentes cenários escolares.

As noções de arquivo e repertório entraram como fios que continuam a fomentar as ideias, já que ambos ao serem aproximados à pesquisa em Educação, muito têm a ver com os aparatos de poder de uma cultura educacional somatizada. Isto é, pensar o currículo pelo viés conceitual do arquivo nos oferece uma curiosa e instigante maneira de atribuir ao currículo leituras, interpretações e virtualidades. O repertório, como ato performativo, dá ao corpo a fricção necessária para lidar com arquivos-prescritivos como a BNCC e a BNC-Formação. Não à toa, refletir sobre suas implicações no modo como experienciamos a prática escolarizada se torna aqui um dos objetos de interesse. Requer reconhecer que a cultura somatizada da Educação é atravessada por arquivos como o próprio currículo cujo repertório revela um lugar de potência para se pensar táticas de resistência, especialmente quando o arquivo assume a função prescritiva que prevê, como temos visto atualmente em relação à BNCC e BNC-Formação, uma política para o desaparecimento.

Embora isso abra uma discussão ampla para pensarmos a performance na Educação, devo me guiar a partir dos meus próprios roteiros educacionais, os quais incluem, inevitavelmente, a criação, o ensino e a aprendizagem em Dança como lugar essencialmente tático para se pensar o próprio currículo e seus atravessamentos na formação docente cujo ofício tenho atualmente me dedicado como sujeito professor. Assim, incentivo outras pesquisadoras e outros pesquisadores a se reconhecerem em seus próprios roteiros educacionais e a traçarem em suas metodologias um lugar de desejo por presença a fim de encontrarem suas próprias maneiras de intervenção crítica, ânimo investigativo e alternativas novas para lidar com os ritos hegemônicos instrucionais que as/os inibam.

É desse entrelaçamento de linhas e tramas entre esses meus roteiros educacionais que busquei desenvolver uma investigação que nasce de práticas desejanter para propor modos táticos de criação, ensino e aprendizagem em Dança em favor dos outros performativos em sala de aula.



Meus roteiros de linhas tecidos em tempo-espacos-educacionais

2014 - 2022

Professor da, até então, disciplina de Arte.

Etapas do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos.

Colégio Estadual Santo Agostinho (2014), Colégio Estadual Jayme Canet (2014), CEEBJA Professora Maria Deon de Lira (2014), Colégio Estadual Professora Luiza Ross (2015), Colégio Estadual Professora Beatriz Faria Ansay (2016), (Escola Israelita Salomão Guelmann), Colégio Estadual Professora Luiza Ross (2018), Colégio Estadual Euzébio da Mota (2019), Colégio Estadual São Paulo Apóstolo (2019), Colégio Estadual Professora Luiza Ross (2020), Colégio Estadual Newton Ferreira da Costa (2021), Colégio Estadual Jayme Canet (2021). Universidade Estadual do Paraná (2022).

**4 CAPÍTULO 3 – LIMINARIDADE, EXPERIÊNCIA E DES-ESCOLARIZAÇÃO:
LINHAS PARA TECER UMA EDUCAÇÃO PERFORMATIVO-ANIMATIVA**



Ao longo dos capítulos um e dois, busquei introduzir inicialmente a tendência investigativa dos estudos sobre performance e suas interfaces com a pesquisa em Educação, em especial, com o que venho chamando de Educação Performativa. Tal perspectiva teórica se apresenta tecida por meio do desdobramento de múltiplos estudos e vozes que ecoam no campo educativo em diálogos multicêntricos com questões antropológicas, sociológicas, artísticas, filosóficas, de linguagem etc. Posteriormente, (r)emendei algumas linhas reflexivas que atravessam as questões sobre arquivo e repertório, os quais permitem lançar sobre o campo educacional olhares a respeito do poder atribuído ao currículo e seus efeitos para a escolarização e a presença e/ou invisibilidade dos corpos.

Partindo da ideia de roteiros educacionais, a noção de arquivo foi trazida para a problemática em torno da elaboração da BNCC e da BNC-Formação, especialmente quanto ao seu caráter de arquivo-prescritivo e seu lugar para a produção de sentidos no âmbito educativo, um lugar onde hoje reformadores empresariais representam corpos instituídos de poder e intervenção política. A noção de repertório, por sua vez, por envolver performances incorporadas, reflete para a pesquisa em Educação o lugar do corpo diante dos processos de escolarização, capazes, inclusive, de tensionar arquivos. O repertório, assim, pode ser pensado na vivência cotidiana da sala de aula e como lugar onde sujeitos que ocupam os espaços de ensino são compreendidos por sua dimensão de presença e tática de ação.

A concepção de Educação Performativa permite auxiliar o modo como enxergamos nossos roteiros escolarizados e como estes constituem um importante lugar para a compreensão da corporificação de condutas performatizadas ao longo dos processos de escolarização. Permite ainda almejar a quebra dos padrões instituídos por ritos hegemônicos instrucionais que insistem em operar por intermédio de políticas do desaparecimento. Portanto, aqui, tomo a perspectiva da Educação Performativa como ideário teórico-prático de propor táticas para estados de maior presença dos corpos da sala de aula e, sobretudo, o reconhecimento e a produção das diferenças por meio de uma ocupação encarnada e crítica nos/dos/sobre os diversos espaços de formação.

Pela perspectiva da Educação Performativa, busco tensionar e questionar arquivos no âmbito da Educação, voltados para estratégias que visam o apagamento dos sujeitos, impondo aos seus corpos um projeto de integração e adaptação às lógicas mercadológicas. “Integração”, entendida por uma lente adorniana, define-se pela oposição à formação do indivíduo que passa a ser massificado por via de um projeto de

educação a serviço dos mecanismos de mercado, isto é, como semiformação. Por se constituir como semiformação, não se faz pela integridade do sujeito, aqui compreendido por sua dimensão corporal em presença.

A performance na Educação possibilita investigar a ideia das organizações táticas, como aquelas propostas por Certeau, porque, ao contrário das estratégias de poder dos grandes, ela se torna possível pelas táticas de subversão dos pequenos. Por esta razão, faço questão de enfatizar a fala de Taylor (2013a), para quem a performance pertence tanto aos fortes quanto aos fracos. Isto nos ajuda a entender o lugar privilegiado de reinvenção da sala de aula no qual podemos agir taticamente em performance. Localiza-se na perspectiva da Educação Performativa a capacidade de reconhecimento dos nossos roteiros educacionais em favor da contínua avaliação e reavaliação das condições impostas e do desejo tático de uma educação menor (GALLO, 2008) por intervenção crítica em realidades paralisantes e propícias ao apagamento dos corpos.

É por entre esse conjunto indisciplinado de tessituras – performativos, corporificação, encarnação, roteiros educacionais, arquivo-prescritivo, repertórios de práticas incorporadas em processos de escolarização ritualizados e comportamento restaurado – que adentrei às táticas para refletir e agir em cenários formativos de futuras e futuros docentes de um curso superior de Licenciatura em Dança. Um jeito de encontrar o poder que há no pequeno e abraçar as pequenas táticas subversivas possíveis na sala de aula.

Neste capítulo, busco dar continuidade a essas questões árdias, partindo de três conceitos que, acredito, talvez possam contribuir para as problemáticas em torno da Educação Performativa. O primeiro refere-se à noção de liminaridade, ou aprofundamento dela, tomando a sala de aula como um espaço ritual. Significa reconhecer o performativo da sala de aula como tempo-espaço dilatado para experimentação das identidades e das possibilidades de um corpo atuar criticamente em seus roteiros educacionais. O segundo, tem na ideia de experiência a potência para lidar com as vozes que ocupam a sala de aula, provocando aos corpos o reconhecimento das suas performances incorporadas e a encarnação de novas condutas. O terceiro, a desescolarização, como um modo de lidar com a escolarização do corpo em favor da reformulação de novos arquivos e repertórios tecidos e engajados por transformações sociais.

Esses conceitos têm me auxiliado a compreender o que tenho chamado de Educação Performativo-animativa. Um desejo para a Educação, um modo de lidar e jogar

com a realidade educativa no impulso de remexer com roteiros educacionais que desafiam qualquer forma de política do desaparecimento: um convite incessante à presença dos corpos dentro e fora das salas de aulas. Por animativo, entendo, a partir das contribuições de Taylor (2013b), toda ação fundamentada no corpo, um impulso que proclama por vida, por inversão da realidade e, por esse motivo, recria o mundo quando a realidade já não nos basta.

Busco problematizar essa noção a partir de experimentações de uma poética da performance educacional em sala de aula como estudo exploratório desta pesquisa. As experimentações foram vivenciadas na prática no âmbito da disciplina de Criação-Ensino-Aprendizagem III, vinculada ao curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná *Campus* de Curitiba II - FAP, que tive a oportunidade de ministrar ao longo do segundo semestre de 2022 e que contou com a co-participação da turma da 2ª série em encontros semanais de 3h20m, totalizando 68 horas-aula. Os procedimentos metodológicos deste estudo exploratório incluem um conjunto de etapas de um Programa Performativo-animativo em Educação, assim denominado a partir das ideias de Fabião (2013). Neste Programa, são enviados os corpos discentes que co-participam desta pesquisa de cunho qualitativo.

A ideia em torno da composição de procedimentos metodológicos a partir de um programa de ações fundamenta-se na oportunidade de experimentação e modos para testagens “porque a prática do programa cria corpo e relações entre corpos; deflagra negociações de pertencimento; ativa circulações afetivas impensáveis antes da formulação e execução do programa. Programa é motor de experimentação psicofísica e política” (FABIÃO, 2013, p. 4). Ao aderir a um programa performativo como tática para Educação em Dança, acredito que a sala de aula se torne um laboratório experimental igualmente indisciplinado e aberto ao inusitado, isso tudo por causa do constante interesse educativo pela aparição dos corpos, suas histórias e narrativas e margens às proposições que objetivam algum nível de transformação da realidade.

Para cada encontro existem temáticas específicas que se conectam entre si no intuito de elaborar um pensamento sobre táticas para a criação, o ensino e a aprendizagem em Dança. Assim, proponho um conjunto de ações para cada aula: i) uma questão disparadora, com o objetivo de orientar as reflexões do respectivo encontro; ii) um procedimento ritual, composto por uma atividade que visa dar suporte à questão disparadora; iii) dispositivos para criação, ensino e aprendizagem em Dança, que incluem práticas com o movimento, a fim de lidar e responder corporalmente às questões

emergidas no ritual da sala de aula; iv) leitura(s) de base; v) uma canção para se ouvir e refletir ao término do encontro; vi) orientação para a próxima aula.

Na tentativa de criar um espaço liminar na sala de aula, uma linha de barbante é colocada na porta da classe. Nela, há um papel com o tema a ser abordado para aquele encontro. Instaura-se um território permeado por muitas perguntas: ao cruzar a linha, como podemos ritualizar e dançar os encontros? Quais performances incorporadas ao longo dos nossos processos de escolarização ainda seguem corporificados em nós? Como encarnar novas performances em nossa posição de sujeito em formação docente? Como ritualizar a experiência performativa na liminaridade da sala de aula? Quais as experiências em nossos rituais escolares nos possibilitam táticas de des-escolarização frente àquilo que já não nos serve mais como sujeitos? Como tensionar arquivos que minimizam nossos repertórios? Uma Educação Performativo-animativa como práticas de presença é possível? Como podemos dançá-la?

Essas perguntas me invadem e sinto a necessidade de trazê-las para dentro das minhas aulas e para a sala de aula. Como corpo/sujeito/*performer* que também se inclui no processo, não é possível deixá-las fora da porta, mas aprender a lidar com elas, descobrir possíveis respostas que, muitas vezes, são inconstantes e inconclusivas. Habitar este “entremeio” educacional, ou seja, um nem lá e nem cá enquanto se faz pesquisa, parece exigir de mim um lugar tanto de desconforto como de paixão didática. Lembro-me de Maçaneiro (2013) e sua metáfora acerca das cadeiras: a necessidade de um dançar educacional que nos incita a mudar de lugar e a encontrar a ausência de comodidade em cadeiras onde antes nos sentávamos e as quais não mais nos acomodam.

Da cadeira da Educação Básica à cadeira no Ensino Superior, vejo-me novamente, para tomar emprestado as palavras de Gonçalves e Silva, me (re)inventando professor no olho do furacão. Diante da mudança quase que abrupta de roteiros educacionais e do desalento das políticas públicas, hoje me vejo interpelado por linhas conectivas que atravessam o acúmulo das experiências com a Educação Básica que ressoam até o Ensino Superior e vice-versa, a fim de ponderar sobre o que precisa agora ser repensado, reformulado e resgatado. Reflexões sobre os espaços de formação docente, seja como professor ou como estudante em formação, “ganham, também, uma reconfiguração subjetiva em tempos em que é preciso viver ‘(re)inventando mares de vida em abismos de morte’. Encontrar forças para formar e para permitir-se ser formado é, portanto, um ato de resistência” (GONÇALVES e SILVA, 2019, p. 2).

A meu ver, há no espaço da sala de aula um teor privilegiado para o encontro da força e da resistência. Nela encontro “o ressurgimento de uma politização na arte, através de práticas carnavalescas, lúdicas e corporais, e o desenvolvimento de uma atitude estetizante das práticas políticas com propósitos muito diferentes dos desenvolvidos pelos sistemas totalitários” (CABALLERO, 2011, p. 20). Dito de outra maneira, são linhas reflexivas como aqueles que Caballero resgata da arquitetônica bakhtiniana, ou seja, habitar um entre formativo trilhando por uma zona complexa que dilui o limite entre a arte e a vida e desestabiliza nossas condições éticas e de criação estética.

Já, ao final de cada encontro do Programa Performativo-animativo, há sempre outro papel junto àquela linha colocada na entrada: o que nos aguarda do lado de lá? O que deixamos da liminaridade da sala de aula e o que dela levamos conosco?

Temos que dançar. Temos que conversar sobre o que dançamos. Temos que entrar na relação com aquilo que podemos tecer com as linhas da alteridade: no programa, é urgente tomar o meu corpo e o corpo de outras e outros como tarefa. Tridapalli colabora nesta empreitada ao dar ênfase à criação como ação educacional compartilhada. Nas palavras da autora:

O que se torna partilhável e se reconhece como criação compartilhada não é a soma das ações individualizadas na experiência de aprendizagem investigativa, mas as relações entre as informações. O que mais importa são as relações e não os elementos tomados isoladamente. Essas possíveis informações reconhecidas como compartilhadas são resultados das trocas entre corpo e ambiente e se configuram no mundo como cada corpo organiza movimentos, como organização-lógica e regras de funcionamento do processo seletivo de investigação/criação (2008, p. 30).

A criação compartilhada pode ser, então, tecida aqui como práticas de encontros e danças que buscam reunir/tecer/conectar os estudos sobre performance como motes para pensar criticamente roteiros educacionais e a incorporação de condutas performativizadas a partir de aulas de dança. Portanto, busco tanto teorizar quanto colocar em questão as investigações com a Educação Performativo-animativa, tomando-a como escopo teórico e eixo metodológico para refletir sobre a criação, o ensino e a aprendizagem em Dança mais coletivos e compartilhados.

Porém, antes, é importante pensar o sujeito do programa como sujeito-*performer*, ou apenas *performer*. Obviamente, pensar e atribuir para a posições de sujeitos e/ou papéis sociais da Educação uma qualidade de *performers* é, no meu entendimento, um posicionamento político e estético engajado pela qualidade performativa que

desejamos de fato experienciar em nossas salas de aula. Sigo, então, com algumas ponderações sobre o conceito de *performer* para, depois, seguir com as aspirações do Programa Performativo-animativo em Educação na formação docente em Dança.

4.1 PERFORMERS: A SUJEITICIDADE DO CORPO DA EDUCAÇÃO

Na realidade, algumas das performances mais interessantes acontecem nas áreas de resistência, lugares de turbulências específicas, onde a vida-no-teatro do performer está em jogo.

Richard Schechner

Antes de seguir no encaixo das minhas aspirações com a Educação Performativa em sua dimensão animativa, preciso pontuar alguns aspectos em torno da concepção da figura chamada *performer*. Percebo, entre nomes que se aproximam, contaminam e produzem novos sentidos no cruzamento entre a performance e a Educação, como Rojas (2020), Bonatto (2015), Gonçalves e Oliveira (2020), Icle (2011), Pereira (2014), por exemplo, o uso das noções de *performer* que, a meu ver, estimulam assumi-la como um lugar ímpar para entendermos o corpo/sujeito nas pesquisas em Educação Performativa.

Penso que o primeiro ponto esteja na impossibilidade de dar ao *performer* uma única função, posição ou papel. Leituras como as de Glusberg enfatizam a/o *performer* como um sujeito desconhecido, que deve ser observado naquilo que nela/e parece ser, num primeiro momento, insignificante, porém, é a/o *performer* o corpo da ordem dos significados e comunicação. Isto nas palavras do autor:

O corpo adquire então o estatuto de um desconhecido de quem há de ir aproximando-se progressivamente até conhecê-lo em suas vibrações mais profundas e em suas manifestações mais insignificantes. Porém, falar em insignificância em uma ação corporal é um contra-senso, se tivermos presente que o corpo humano é em si mesmo a base fundamental de todo ato de significação e comunicação. É provável que o amplo espectro de desenvolvimento das ações corporais aceite muitas classificações, mas o ponto de partida é a liberação da reconciliação física dos corpos, a liberação das linguagens corporais instituídas (2005, p.102).

Performers são, igualmente, aquelas e aqueles que borram os limites antes bem demarcados entre o fazer artístico e o fazer real, porque, como encarnação, a performance “por um lado, tira a arte de uma posição sacra, inatingível, vai se buscar de outro, as ritualizações dos atos comuns da vida” (COHEN, 2013, p. 38). Nesta direção, *performers*

como sujeitos dos estudos sobre performance na Educação são, ao mesmo tempo, o corpo que carece de uma única identidade e o lugar por onde se instaura toda sorte de possibilidades para ser/estar/atuar. Dito de outro modo, *performers*, como sujeitos da Educação, são corpos que habitam um entre formativo e, por isso, como um processo liminar ou sujeitos liminares, são corpos que podem internalizar as novas identidades e iniciar seus novos poderes (SCHECHNER, 2012). A ideia de liminaridade como espaço para aderir a novas maneiras de ser/estar/atuar é, para Schechner, um espaço de potência e, por isso, condição para os modos de poder. Aproprio-me dessa concepção para colocar em reflexão quais estados de presença um sujeito assume quando consciente da sua posição de *performer* da/na/sobre a Educação e os desafios que estas novas encarnações possam lhe dizer respeito.

Ainda quanto ao termo *performer*, antecipo, também, que busco pontuar por seu intermédio um arranjo de sentidos que possa colaborar para a identificação da “sujeiticidade” do corpo da performance na Educação. Acredito que falar sobre *performers* é, implacavelmente, discursar a respeito de sujeitos que, num tempo e espaço, atuam e, ao mesmo tempo, representam uma determinada realidade porque é, ele mesmo, atravessado por ela.

Lopes (2006) refere-se à sujeiticidade como conceito de formação do sujeito. Para ele, significa um incessante processo no qual o ser humano, por uso da razão, estabelece modos para mediações em suas ações e relações sociais. Em suas palavras, “o componente mais ativo de tal processo é a condição de liberdade de escolha, na qual o ser humano é capaz de realizar opções, frente a outros seres humanos, na esfera pública, assumindo um projeto de sociedade e atuando em prol do mesmo” (p. 23). Em Freire, por sua vez, “o homem integrado é o homem *Sujeito*” (1980, p. 42, ênfase do autor), e requer entendê-lo como um ser histórico capaz de expressar sua humanização, posicionar-se criticamente no intuito de intervir dialogicamente em sua realidade material. Essas concepções parecem se encaixar no que se quer entender por *performer* quando intrínseco à performance na Educação. Ao conferir a *performers* a condição de sujeiticidade do sujeito da performance, conferimo-lhes estados de presença engajados em ação, interferência e resistência em roteiros educacionais distintos e criticamente compreendidos por elas e eles.

A performance na Educação permite localizar situações cujo roteiro educacional demarca o fenômeno a ser compreendido sem que haja, nesta demarcação, a limitação do fenômeno como fim em si mesmo. Não se trata, portanto, de afirmar que *performers*

estejam apartadas e apartados das suas dimensões sociais, culturais e políticas mais amplas, tampouco que estejam fadadas e fadados a tais dimensões ou sejam definidas e definidos totalmente por elas. *Performers* são, pois, sujeitos da participação, e a centralidade da performance, por meio do seu corpo, “participa, age, recupera e reproduz hábitos apreendidos em sua trajetória de construção. Por ele e por meio dele sintetizam-se significações de ordem histórica, social e cultural que podem ser analisadas na sua relação com o espaço e com o tempo” (GONÇALVES e OLIVEIRA, 2020, p. 369).

Ao adotar o termo *performer* em referência aos sujeitos na tendência investigativa dos estudos sobre performance na Educação, isto é, suas posições de sujeitos e/ou papéis sociais, passamos a compreender os diferentes sentidos das práticas coletivas oriundos das marcas historicamente elaboradas e, principalmente, a ação dos corpos intrínseca a essa mesma construção, cujo foco não apenas está nos roteiros mais amplos do qual participa um corpo, mas também nas maneiras como este atua nos seus próprios roteiros educacionais e/ou nas fricções entre suas distintas maneiras de existência e/ou nos modos de lidar corporalmente com suas espectadoras e seus espectadores.

Performers como sujeiticidade do corpo da performance na Educação não pretendem atuar como atores ou atrizes num papel teatralizado. Busca-se, por intermédio deste termo, a possibilidade de um corpo representar a si mesmo, impregnado pelas construções subjetivas da sua própria identidade, esta última construída e desconstruída por meio dos diversos papéis sociais que desempenha em suas posições de sujeito. Tais papéis se apresentam “de acordo com as expectativas que recaem sobre eles e que conhecemos de antemão” (ICLE; BONATTO, 2017, p. 11) por meio de um processo socialmente pautado por lógicas de repetição/iteração citacional e produção das performatividades pré-estabelecidas nos arranjos sociais.

Todavia, assim como apontado no conceito de roteiros, não se trata de destinos imutáveis. A concepção de *performers* como corpos da sujeiticidade da performance na Educação permite desejar, expandir e estabelecer outros contornos possíveis, outras performatividades. Concordo com Icle e Bonatto (2017), para quem a potência da transformação é considerada um fator essencial da ação humana. E nisso reside um último ponto que tenho assumido ao tomar o sujeito como *performer* dos seus roteiros educacionais: a inventividade para um refazer de si, ou como bem sugerido por Schechner (2000), a possibilidade de um eu se performar como vários outros. Nunca uno, mas uma multiplicidade de atuações sobre o mundo social. São performativos que têm se mostrado condição especial para as novas maneiras de conceituar os saberes sobre o corpo, a partir

da ideia de *performer* trazida para a Educação, como sugerem Icle e Bonatto (*ibid.*), oferecendo aos sujeitos a potência necessária para a intervenção em suas realidades, bem como novas maneiras para ser e desenvolver experiências que visam minimizar a diferença hierárquica entre corpos docentes e discentes em roteiros educacionais específicos.

Considero, pois, a ideia em torno do papel social como *performer* o reconhecimento da sujeiticidade de cada sujeito como um corpo em estado de presença, capaz de reivindicar (im)possíveis novas representações e atuações sobre si mesmo. O sujeito como *performer* em/da sala de aula é o corpo capaz mover pelos símbolos não legitimados, possível de propor outros acordos e mudar as rotas dos ritos hegemônicos instrucionais que o interpelam. Acredito, assim como McLaren (1991), que os sujeitos podem habitar e transformar criticamente as posições marcadamente ideológicas e que essas mesmas posições poderiam ser com certa frequência “asseguradas em caráter provisório por sua dependência de outras características que não os modos de produção econômica (tais como a rotulação social por raça, classe e gênero) ou por sua relação com outros rituais, instituições e formações sociais” (p. 347) e, por esta razão, faz da posição de sujeito e/ou papel social como *performer* um estado outro de corpo para poder jogar/criticar/transformar a performatividade imposta e convocar outros modos citacionais para permanecer em presença.

Nesta mesma direção, a sujeiticidade do corpo da/do *performer* a/o torna lugar ímpar para os modos de criação, ensino e aprendizagem em Dança, porque reconhece que é pelo corpo em sua sujeiticidade e a partir deste que as múltiplas relações entre aquilo que se propõe metodologicamente na sala de aula e suas reverberações para além dela, são, antes de tudo, o próprio corpo: corpos de docentes e estudantes que compartilham a criação compartilhada em dança e através dela provocam outros estados e problemáticas para si e para o seu entorno.

A maneira pela qual é possível assumir esta perspectiva performativa da criação oferece a ideia “de que a educação emerge das relações corpoambiente, sujeitomundo, mundoambiente... Um mundo que se configura constantemente: socialmente/naturalmente/culturalmente mutável, imprevisível e também desigual, confuso, contraditório” (TRIDAPALLI, 2008, p. 23). Os roteiros educacionais se tornam, então, um lugar para coletivizar e ritualizar espaços e encontros porquanto é sempre lacunar e passível de novas formas de análises e infinitas inconclusões pelas quais a dança

é, em todo processo, uma maneira de pensar e um saber crítico para lidar com a própria sujeitidade do corpo e o seu mundo.

Por último, defendo a posição dos sujeitos e/ou papel social da Educação como *performers* para subsidiar questões caras que surgem quando incentivamos a dimensão performativa absolutamente não saturável da ação educacional para engendrar contextos educativos infinitamente novos. Parto da visão performativa derridiana para provocar os corpos que dançam a serem além das condições previsíveis e sabidas ou, minimamente, ampliar o debate crítico em torno das amarras políticas que nos envolvem e dos nós escolarizados que nos aprisionam moral e eticamente dentro e fora das salas de aula.

táticas

~~ESTRATÉGIAS~~ PARA ...

MOVER
SER

NEGOCIAR

[COM CORPOS
ESPACOS]
ESTRUTURAS

O CORPO
É A
TAREFA

4.2 LIMINARIDADE, EXPERIÊNCIA E DES-ESCOLARIZAÇÃO NO PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO: LINHAS METODOLÓGICA E ANALÍTICA DA PESQUISA



Pelas lentes da performance, a/o *performer* da/na Educação é, necessariamente, o lugar de centralidade porque é, em primeira e última instâncias, a possibilidade de ação participativa e reflexiva (GONÇALVES, 2016). Ao mesmo tempo em que as discussões voltam a sua atenção para o corpo, suas abordagens e lógicas escapam a qualquer centralidade; aliás, como mencionado no primeiro capítulo, cabe à performance as

fronteiras, o multicêntrico e o periférico (PEREIRA, 2012). Do mesmo modo, a tendência investigativa dos estudos sobre performance na Educação, sob a perspectiva da Educação Performativa, permite circular por entre roteiros educacionais que se constroem, problematizam, ritualizam e se transformam ao longo dos processos de incorporação das condutas escolarizadas. Um movimento inerentemente humano e, sem dúvida, alvo de poder dos grandes para agir sobre controles e estratégias que objetivam extrair dos corpos dos pequenos um único jeito de, ou um único modo para, ser/estar/atuar em seus roteiros particulares e coletivos.

Nada à toa, os sistemas de controle e coerção têm sido parte dos diversos roteiros educacionais. Estes aparecem quando, por meio de corpos instruídos de poder, passam a agir estrategicamente para impor suas convicções, e, não raro, questões que incluem largas demandas a respeito de gênero, sexualidade, raça e classe social tornam-se território de tensão, lutas por espaços e reivindicações contra projetos de sociedade sustentados por características ideologicamente hegemônicas.

Tais estratégias, recuperando as ideias de Certeau, pertencem às forças dos discursos totalizantes que, por sua vez, isolam os sujeitos do saber, ou pelas lentes de McLaren, se mostram pelas vias dos ritos hegemônicos instrucionais os quais intensificam e permitem a manutenção da ideologia sobre os corpos. Já a tática, na perspectiva certeuniana, pertence aos fracos. Pela organização tática, sujeitos – *performers* – destituídos de poder podem encontrar os meios para desestabilizar espaços, reapropriar-se dos locais tomados e movimentar as realidades.

Penso que essas ideias muito podem ser aproximadas de um pensamento sobre Educação Performativa. Afirmo isso não tão somente pelo que já venho teorizando ao longo desta escrita, mas também por encontrar na performance um tempo-espaço mais dilatado que, embora possa parecer suspenso da realidade, está ainda mais aterrado nas problemáticas do entorno e na busca por táticas à superação da realidade imposta.

Nesta direção, penso ser necessário incluir nos estudos em Educação Performativa um olhar que oferece alguns subsídios para pensar nossas atitudes frente à realidade educativa em que vivemos, isto é, nossos roteiros educacionais. Antes, vale ressaltar que reconheço a singularidade presente em cada roteiro educacional, e as contribuições que buscarei aqui elencar consistem, essencialmente, numa partilha de ideias, impressões e desejos de desorganizar, descentralizar e desterritorializar nossas pesquisas em Educação a partir de uma particular poética da performance educacional. Refiro-me às linhas que se criam, desençam e se desmancham na *práxis* da sala de aula,

na partilha com colegas do colegiado num curso de Licenciatura em Dança, nas trocas com o grupo de estudantes e nas orientações de estágio supervisionado e trabalhos de conclusão de curso, nas discussões com o grupo de pesquisa Labelit, no contato com leituras a respeito do tema, e, principalmente, na investigação que busca, sempre que possível, estreitar cada vez mais as relações entre teoria, prática e vida.

O lugar experimental, senão igualmente indisciplinado, como mencionei há pouco, faz da aula e da sala de aula um laboratório e, por isso, acredito que as colaborações doravante abordadas são, antes de tudo, um investimento da ordem teórico-empírica, mas que, em alguma medida, têm se demonstrado um percurso instigante para manter as linhas em constante tramas investigativas.

Como mencionado anteriormente, o estudo exploratório da pesquisa faz parte de um conjunto de procedimentos metodológicos que denominei “Programa Performativo-animativo em Educação”, baseando-me na ideia de programas oferecidos por Fabião (2013). Buscarei agora adentrar com um pouco mais de profundidade nesta questão.

A compreensão por programa performativo para se pensar a criação, o ensino e a aprendizagem em dança está, inicialmente, embebida nas ideias de Fabião, a partir das linhas que dela me interessam cruzar e parte de sua transferência para esquemas metodológicos de ordem educacional em roteiros da formação docente. Para a referida autora, o programa é o enunciado da performance e abarca ações previamente estipuladas “claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio. Ou seja, a temporalidade do programa é muito diferente daquela do espetáculo, do ensaio, da improvisação, da coreografia” (FABIÃO, 2013, p. 4).

Empresto dela a concepção de programa performativo para tecer proposições que, aqui, são entendidas como propostas para ação educativa sem, contudo, assumir nessas mesmas propostas previamente estipuladas nenhum interesse por ações ensaiadas ou qualquer tipo de previsibilidade. O programa performativo ao qual faço adesão se constrói pelos discursos dos corpos em seu tempo-espaço e em suas reais motivações a respeito dos seus processos de escolarização, em especial os atravessamentos com questões mais amplas como o currículo, a formação docente e a criação, o ensino e a aprendizagem na área da Dança. O mesmo programa é, portanto, uma tática da sala de aula. A tática incluiria, então, aproximar o grupo de *performers* de conceitos advindos da tendência investigativa dos estudos sobre performance e o que deles têm sido articulado

com a pesquisa no campo da Educação, a fim de tencionar, criticar e movimentar nossos modos de pensar-fazer Dança na contemporaneidade.

O programa, então, deságua na mesma medida que exemplifica o que proponho nesta tese como Educação Performativo-animativa que, por ideia, se elabora e se complexifica no cruzamento com autores e autoras do campo da performance e da Educação. Minhas aspirações serão aos poucos melhor introduzidas ao longo desta seção. Mas, a fim de localizar e organizar o meu empreendimento em torno da Educação Performativo-animativa, seguirei a seguinte ordem, que constitui o percurso metodológico e analítico da investigação.

Primeiramente, vou abordar alguns aspectos do conceito de liminaridade, cruzando as linhas da performance na área da Antropologia Cultural e percorrendo, por exemplo, questões referentes a dramas sociais, ritual, estrutura e antiestrutura. Para tratá-las aqui serei embebido das contribuições de Schechner e Turner, para, depois, costurá-las à investigação sobre Educação, a partir das ideias de Peter McLaren e, em especial, o conceito em torno do corpo ideológico de Pineau.

Na sequência, o segundo conceito a ser tratado relaciona-se à ideia de experiência e será discutido tendo como pano de fundo as colaborações de autoras e autores como Turner, Larrosa e hooks mas, agora, visando dar continuidade às linhas de pensamento de Pineau e suas contribuições acerca do corpo etnográfico.

Posteriormente, apresento a ideia da des-escolarização como desdobramento dos estudos de corpo ideológico de Pineau, apoiando-me nas discussões já desenvolvidas na perspectiva da Educação Performativa, em especial nas discussões do grupo de pesquisa Labelit. Penso que as tessituras e convergências entre essas reflexões podem culminar num ideário educacional do que chamo nesta tese de Educação Performativo-animativa, acrescentando, assim, um binômio que objetiva evidenciar um certo tipo de engajamento e dimensão político-educativo à perspectiva dos estudos sobre performance na Educação.

Ainda no encaixe dessas ideias e da possibilidade de sua aplicabilidade em um percurso metodológico e investigativo, ao lidar cotidianamente com as problemáticas em torno da realidade pública na formação docente, em especial às demandas artístico-políticas intrínsecas a um curso de Licenciatura em Dança, as relações entre arquivo e repertório ocupam um espaço discursivo que, ao meu ver, deve ser observado levando-se em conta que as relações entre arquivos instituídos por força de lei – como é caso do currículo da BNCC e BNC-Formação – e o repertório dos nossos roteiros educacionais

possuem ligação direta nos processos de escolarização, especialmente na formação de futuras professoras e futuros professores.

Em outras palavras, a problemática se constrói em torno da possibilidade táctica presente em nossos roteiros educacionais na produção de fricções corporalmente encarnadas em favor de mudanças em qualquer projeto político sustentado pelo apagamento das presenças da sala de aula. Nisso reside lidar, pelas vias dos símbolos rituais não legitimados da liminaridade, da experiência e da des-escolarização, com o poder instituído por arquivos-prescritivos instrucionais, a fim de torná-los mais lacunares e convocá-los à virtualidade possível, principalmente pelos repertórios da sala de aula e toda sujeitividade de um corpo/*performer*.

Os três conceitos aqui debatidos – liminaridade, experiência e des-escolarização – articulam, juntos, um projeto de tese para lidar corporalmente com minhas hipóteses. A Educação Performativo-animativa emerge como um desejo de colocar em performance as tácticas para lidar com as políticas do desaparecimento cujos arquivos e repertórios ajudam a endossar a discussão e aplicabilidade desses conceitos em práticas encarnadas em roteiros educacionais da formação docente em Dança.

Tratam-se, pois, de reflexões que se são tecidas em um estudo exploratório de cunho qualitativo e do tipo participante. O percurso metodológico inclui um conjunto de procedimentos em aulas de dança, cuja investigação busca encontrar respostas para a seguinte pergunta: *de que modo os estudos sobre performance, em especial os conceitos de arquivo e repertório, podem contribuir para uma Educação Performativo-animativa na formação docente em Dança?*

Por fim, proponho observar como *corpus* e materialidade de análise uma das experiências desenvolvidas no percurso metodológico cujo roteiro educacional inclui o trabalho apresentado no interior da disciplina de Criação-Ensino-Aprendizagem III denominado pelo *performer* da pesquisa por “O Aluno-arquivo”. Assim, almejo exemplificar não apenas o desafio empírico da desafiadora conexão da teoria à prática, bem como a encarnação táctica quando nos permitimos abrir as dimensões performativas de uma aula e/ou sala de aula.

É no encaixe de possíveis respostas que passo a apresentar a metodologia desta pesquisa.

4.2.1 Primeira linha exploratória: liminaridade e(m) sala de aula

O trabalho da fase liminar é duplo: primeiro, reduzir aqueles que adentram no ritual a um estado de vulnerabilidade, de forma que estejam abertos à mudança. As pessoas são despojadas de suas antigas identidades e lugares determinados no mundo social; elas entram num tempo-espaco onde não são nem-isto-nem-aquilo, nem aqui nem lá, no meio de uma jornada que vai de um eu social a outro. Durante esse tempo, elas estão literalmente desprovidas de poder e, muitas vezes, de identidade. Segundo, durante a fase liminar, as pessoas internalizam suas novas identidades e iniciam-se em seus novos poderes.

Richard Schechner

Turner, em suas célebres obras na área da Antropologia da Performance, em especial *Do ritual ao teatro: a seriedade humana de brincar* (2015) e *Dramas, campos e metáforas: ação simbólica na sociedade humana* (2017), permite-nos acentuar um pouco mais o que já venho tratando sobre o borrar das fronteiras entre a arte e a vida e vice-versa. O antropólogo desenvolve um interessante esquema de análise dos fenômenos sociais, denominados por ele dramas sociais.

Os dramas revelariam um *modus operandi* para lidar com as tensões presentes nas relações entre grupos humanos. Para usar as palavras do autor, somos “todos integrantes de muitos grupos, sejam eles formais ou informais, desde a família até a nação ou alguma instituição religiosa ou política internacional” (2015, p. 96). São eles, também, “unidades de processo anarmônico ou desarmônico que surgem em situações de conflito” (TURNER, 2017, p. 33). Portanto, os dramas sociais surgem de uma perspectiva igualmente fronteira entre a performance, o teatro e a antropologia, a fim de elucidar e analisar fenômenos a partir do caráter de ação, intervenção e representação em convívio coletivos que seriam, posteriormente, aprofundados por autores como Schechner e Goffman.

Como observa Cavalcanti:

Turner opera com chaves conceituais precisas em seu criativo uso da analogia do drama para a compreensão da vida social. O desenrolar das ações dentro de uma moldura temporal e espacial nítida é o referencial para a transposição ficcional efetuada pela narrativa dos dramas sociais. Como nos diz Susan Langer (2003, p. 429), o drama é como a ação, produzindo a ilusão do ato. É causal, pois provém de um passado e cria uma experiência total e iminente. Estabelece um presente que contém a origem de um futuro ou um destino necessário. O dramático, na visão dessa autora, é especificamente esse sentido do presente que, vindo de um passado, é preenchido com a qualidade de seu próprio futuro. Esse futuro, embutido no presente, organiza e unifica o contínuo da ação. No drama, nos diz Langer, o futuro acontece diante dos nossos olhos. Esse sentido de destino presente na ação dramática fornece o

sentido de totalidade e de organicidade ao desenrolar ações narradas por Turner (2020, pp. 41-42).

Os dramas sociais de Turner referem-se, em suma, a quatro fases que implicam tensões na estrutura social das quais uma sucessão encadeada de eventos sincrônicos revela estados peculiares de: i) ruptura; ii) crise; iii) reparação; e iv) reintegração ou cisão total. A primeira designa quando a interrupção das normas é preconizada e sentida em dada estrutura social. Um movimento rápido ou gradual da ruptura desencadeia a segunda, a crise, que, para ser controlada ou minimizada, opera por meio de reparação, a terceira fase. Para Turner a reparação envolve aspectos ritualizados, seja por vias legais, religiosas ou militares, mas quando não suficientes, desemboca na quarta fase, na reconciliação ou ruptura irremediável, que ele chama de reintegração ou cisão total, respectivamente.

De acordo com o autor, os dramas sociais “suspendem a encenação normal dos papéis cotidianos, eles interrompem o fluxo da vida social e reforçam o grupo a tomar ciência de seu próprio comportamento em relação aos seus valores, levando-o algumas vezes até a questionar o valor desses valores” (2015, p. 131). Quer dizer, em meio aos dramas sociais é possível a introdução de processos cuja reflexividade pode conferir um lugar à legitimidade. Embora tanto Schechner (2000) quanto Taylor (2013a) alertem para o caráter universalizante da proposta de Turner – pois envolvem aspectos dramáticos estritamente ligados em dramas de estilo ocidental –, ambos concordam que as performances sociais e culturais revelam interdependência em sociedades/grupos em contextos específicos, ou seja, as condutas por meio dos papéis sociais revelam como estruturamos a vida cotidiana e ritualizamos nossa existência num campo altamente performativizado. As performances que, por alguma razão, destoam de ou rompem com comportamentos esperados propiciam novas rupturas.

Vale observar que também as noções de ritual muito se ampliam pela perspectiva dos estudos sobre performance. Creio que nomes como Turner, Schechner e McLaren sejam importantes para lidar com tal amplitude. O conceito de ritual no campo da performance ultrapassa o seu caráter estritamente místico e/ou sagrado. Seu uso e significado são “inerentemente sociais e políticos; eles não podem ser entendidos isolados do modo como os indivíduos se situam biograficamente e historicamente” (MCLAREN, 1991, p. 73).

Turner, impregnado pelas ideias de Van Gennep, como a sua divisão do ritual em “preliminar”, “liminar” e “pós-liminar”, aposta na segunda fase como a mais assistida

de potência por onde um sujeito, por não estar “nem lá e nem cá”, mas num entre, assume um caráter de mudança e contínua transformação. Os rituais, diz Turner, “conferem aos atores [*performers*], por meios tanto não verbais quanto verbais, a compreensão empírica de que a vida social é uma série de movimentos no espaço e no tempo, uma série de mudanças de atividade e uma série de transformações de status para os indivíduos” (2015, p. 110, ênfase minha).

Dar ao ritual uma visão expandida por meio da performance permite às pessoas, de acordo com Schechner, “criar uma ‘segunda realidade’, separada da vida cotidiana. Esta realidade é onde elas podem se tornar outros que não são os seus eus diários” (2012, p. 50). Creio que a ideia de ritual como uma segunda realidade nos permite pensar a respeito do que opera em nossos cotidianos, uma vez que, introduzidas e introduzidos novamente à rotina secular, podemos sugerir outras performances, outros modos de se ocupar nossas posições de sujeitos e/ou papéis sociais e/ou *performers* perante à vida.

Tais concepções de ritual convergem para as ideias de Turner acerca de “estrutura” e “antiestrutura”. Por estrutura o antropólogo se refere “à estrutura social, ou seja, um arranjo mais ou menos peculiar de instituições mutuamente dependentes e a organização institucional de posições sociais e/ou atores que elas implicam” (TURNER, 2017, p. 253). Desse modo, a estrutura representa a vida cotidiana, cujas formas de organização implicam em condutas de performances restauradas nas quais os papéis sociais representam ações conferidas a cada sujeito em determinado tempo/espaço/função.

Já, em antiestrutura, o prefixo “anti” não se refere a uma atitude negativa radical. Turner discute a antiestrutura por meio de conceitos sobre liminaridade e *communitas*. A liminaridade é a fase que ocorre intermediariamente nos ritos de passagem, ou seja, demarca um momento entre a mudança/transição do *status* de um indivíduo entre uma posição e outra. Emprestados de Van Gennep, Turner se apropria desses conceitos no intuito de metaforizá-los em outros domínios dos fenômenos sociais e culturais, e não apenas em rituais de cunho místico/sagrado. Por *communitas*, Turner estabelece teoricamente relações que caracterizam os sujeitos que passam coletivamente pela transição ritual. Em outras palavras, a *communitas* não funde identidade; ela a liberta da conformidade às normas gerais, embora esta seja necessariamente uma condição transitória para que a sociedade continue a funcionar de forma ordenada” (TURNER, 2017, p. 255).

Todos esses fios – dramas sociais, ritual, estrutura e antiestrutura, liminaridade e *communitas* – tornam-se âncoras investigativas para a criação, o ensino e a aprendizagem em Dança em roteiros educacionais da formação docente. Mas, não é novidade o atrelamento desses conceitos à Educação. McLaren (1991) ao final dos anos 1980, trouxe às pesquisas educacionais um minucioso estudo que buscou analisar a cultura escolar como espaço ritual por onde os processos de ensino e aprendizagem são moldados nos corpos tacitamente ao longo da escolarização por meio de uma cultura somatizada.

Embora este autor faça uso dos corpos como um dos seus objetos de análise, não há uma menção específica à performance em seu trabalho, embora não se afaste por completo. Seu referencial teórico cruza diversas perspectivas sobre performance, movimento intelectual popularizado por antropólogos e sociólogos, como os já mencionados Turner e Goffman, além de incluir em seu escopo o teatrólogo Schechner e autores da Pedagogia Crítica, como Giroux.

São muitas as contribuições de McLaren para a pesquisa Educação, porém, ao dar aos rituais escolares um caráter predominantemente ideológico, e jamais neutro, a partir dos quais a escolarização – performativizada – confere modos interessantes para compreender um corpo sendo/estando em sala de aula. Estes refletem a hegemonia de um sistema dominante de “significados ‘vivididos’ que se torna um fator importante para mobilizar o consenso de grupo dentro das instituições sociais; é um processo que cria uma ideologia difusa e suficientemente potente para penetrar no nível do senso comum” (*ibid.*, 1991, p. 130).

A liminaridade presente nos rituais da sala de aula é também desdobrada por Bonatto (2015) e, posteriormente, em sua parceria teórica com Icle (2017). Estes autores, embora tenham aderido às ideias de McLaren, não ficaram intrinsecamente limitados a elas. Ao contrário, suas reflexões em torno de rituais se expandem pelas noções de “professor-performer” e “estudante-performer”, que encontram na liminaridade da sala de aula um espaço para radicalizar a hierarquia entre professor-aluno e estabelecer espaços mais colaborativos e, até mesmo, rever o que entendemos por currículo. Conforme observam:

Quando as situações de ensino-aprendizagem assumem características observadas em proposições performativas e a sala de aula passa a ser compreendida como espaço performativo, regido por um pacto colaborativo entre professores-performers e estudantes-performers, é constituído um laboratório de criação, aberto a experimentações que incluem o revezamento de papéis entre quem aprende e quem ensina; um espaço propício a

explorações de diferentes possibilidades de relação de professores e estudantes entre si e com o conhecimento (ICLE e BONATTO, 2017, p. 26).

Interesso-me pelas convergências de todas essas linhas. Dar a ver a sujeitividade do sujeito da performance: a/o *performer* como corpo encarnado da Educação Performativa. Empreender essa sujeitividade é pensá-la pelas linhas que cruzam, interferem, contaminam, corporificam e encarnam os corpos da sala de aula; por esta razão, a primeira linha exploratória do Programa Performativo-animativo em Educação teve como motivação abrir espaços para práticas performativas em dança que pudessem reconhecer a sala de aula como espaço liminar.

Acredito que trazer esta perspectiva para sala de aula pode, em alguma medida, favorecer um pensamento sobre a prática docente em Dança. Significa dizer que corpos docentes e discentes podem criar espaços multifacetados que os permitam refletir suas posições de *performers* da Educação e conferir a elas outras performances de papéis sociais que, na revisão das suas condutas escolarizadas, ampliam, ressignificam e convocam outros jeitos à presença.

Ao ritualizar a sala de aula, estabelece-se a busca por encarar criticamente a escolarização incorporada em nossos corpos, a fim de reconhecê-la como parte das nossas existências em prol de fortalecê-la naquilo que nos engaja como artistas, estudantes e docentes em formação, como também colocar sob o exercício crítico a restauração das condutas escolares, reivindicando outros modos de ocupar nossos papéis de *performers* docentes.

Com isso, passo a defender táticas pedagógicas que olhem para a dimensão performativa da sala de aula cuja liminaridade é um modo de compreensão de como podemos encarar tanto materialmente quanto simbolicamente o que pode vir a ser uma aula ou a própria sala de aula. Ou seja, a liminaridade requer compreender a sala de aula como espaço lacunar por onde cada *performer* pode colocar em questão suas próprias certezas e incertezas, estando despídos ou despídas de uma só identidade que, num primeiro momento, seria conceber que não estaríamos apenas representando nossas posições de sujeitos docentes e/ou estudantes ao vivermos uma aula. Ao contrário, na ausência de uma única identidade, abririam-se as infinitas possibilidades para nos performarmos como muitos outros eu's, como preconizado por Schechner. Caberia aqui, ainda, a ressignificação das performances apreendidas e corporalmente incorporadas ao longo dos processos de escolarização, bem como táticas para colocar em movimento a transformação de atitudes e valores sociais que não mais se ajustam aos ritos hegemônicos

instrucionais que operam por estratégias de apagamento: a sala de aula como lugar para ritualizar encontros e movimentar nossas possibilidades de identidades.

Ao estar e habitar os entremeios da liminaridade de uma aula e/ou sala de aula ritual, quais identidades podemos, minimamente, nos perguntar: como cada *performer* dança saberes, move conteúdos e apresenta suas discussões corporalmente por meio do movimento, gestos, vozes? Aliás, o que desta movência leva e traz para a liminaridade os nossos próprios processos de escolarização somatizados em nossos corpos? Como criar novas crises e novas rupturas a partir das marcas e memórias de uma cultura escolar somatizada?

Esta ideia permite o cruzar das linhas com o conceito de corpo ideológico de Pineau (2013). Para ela, significa compreender, reconhecer e assumir nossas mediações históricas e socioculturais que se mostram moduladas em nossas posturas, movimentos, vozes e maneiras pelas quais tocamos/experimentamos/interagimos com os outros corpos e nosso entorno. *Performers*, ao assumirem uma sala de aula liminar, assumem, ao mesmo tempo, toda a ideologia incorporada em seus corpos e a abertura para que estas sejam expressadas nos corpos de outras e outros. Aqui, buscamos principalmente o reconhecimento de uma cultura somatizada, não apenas pelas nossas experiências individuais, mas também coletivas.

Como há pouco mencionado, as performances que, por alguma razão, destoam de ou rompem com comportamentos esperados propiciam as novas rupturas. A liminaridade da sala de aula incluiria, justamente, o que escapa aos ritos hegemônicos instrucionais que operam sobre roteiros educacionais estáveis, isto é, quer seja pela inconformidade do que temos aceitado como verdade, quer seja pela ruptura frente à imposição das performatividades sobre um determinado corpo ou grupo.

A liminaridade da sala de aula inclui os dramas sociais em constante estado de ruptura e crise. A reparação não envolve o retorno ao *status quo* de uma Educação citacionalmente previsível em sua iteração/repetição, mas a busca por performativos engajados por outras lógicas que escapem às normas que operam pela minimização das presenças.

Penso que, como *performers*, os corpos podem e devem agir criticamente sobre a realidade educacional vivida nos espaços formativos. Significa operar corporalmente na sala de aula dando a ela condições para se tornar uma antiestrutura, e nessa operação a Arte possui um importante papel intensificador. *Performers* na sala de aula poderiam ampliar as condições para a construção de novas *communitas* que joguem com a realidade

fatalista em prol de outras performances utópicas de vida. Em outras palavras, a sala liminar poderia propor aberturas para questionar a ideologia de um corpo, marcado por ritos hegemônicos instrucionais operantes nos nossos sistemas de ensino e, ao colocar em xeque padrões dominantes, agir taticamente na elaboração das novas crises sob constante rupturas, a fim de encontrar não apenas a reparação, mas lidar com a desestabilização das lógicas hegemônicas comumente instituídas no âmbito social.

Quero advogar com isso, por vias da Educação Performativa, a potência de uma educação menor, como nos provoca Gallo em sua micropolítica da sala de aula, a Educação da pequena e do pequeno cuja tática é o que lhes resta para mover urdiduras e provocar para si e para o seu entorno a mudança de paradigmas que ainda atravessam nossos corpos ao longo de uma vida escolarizada. Sugiro, então, procedimentos didáticos que ampliam o que entendemos como uma aula ou sala de aula, isto é, a liminaridade como um jeito de ritualizar as formas de encontro entre os corpos e suas danças que, ao se mover num tempo-espço, assumem novas identidades e vislumbram com isso outras maneiras de ser *performer* no mundo: um trânsito contínuo entre o dentro e fora do corpo e o dentro e fora da sala de aula. É cruzar a linha constantemente a fim de provocar novas antiestruturas, rupturas e crises.

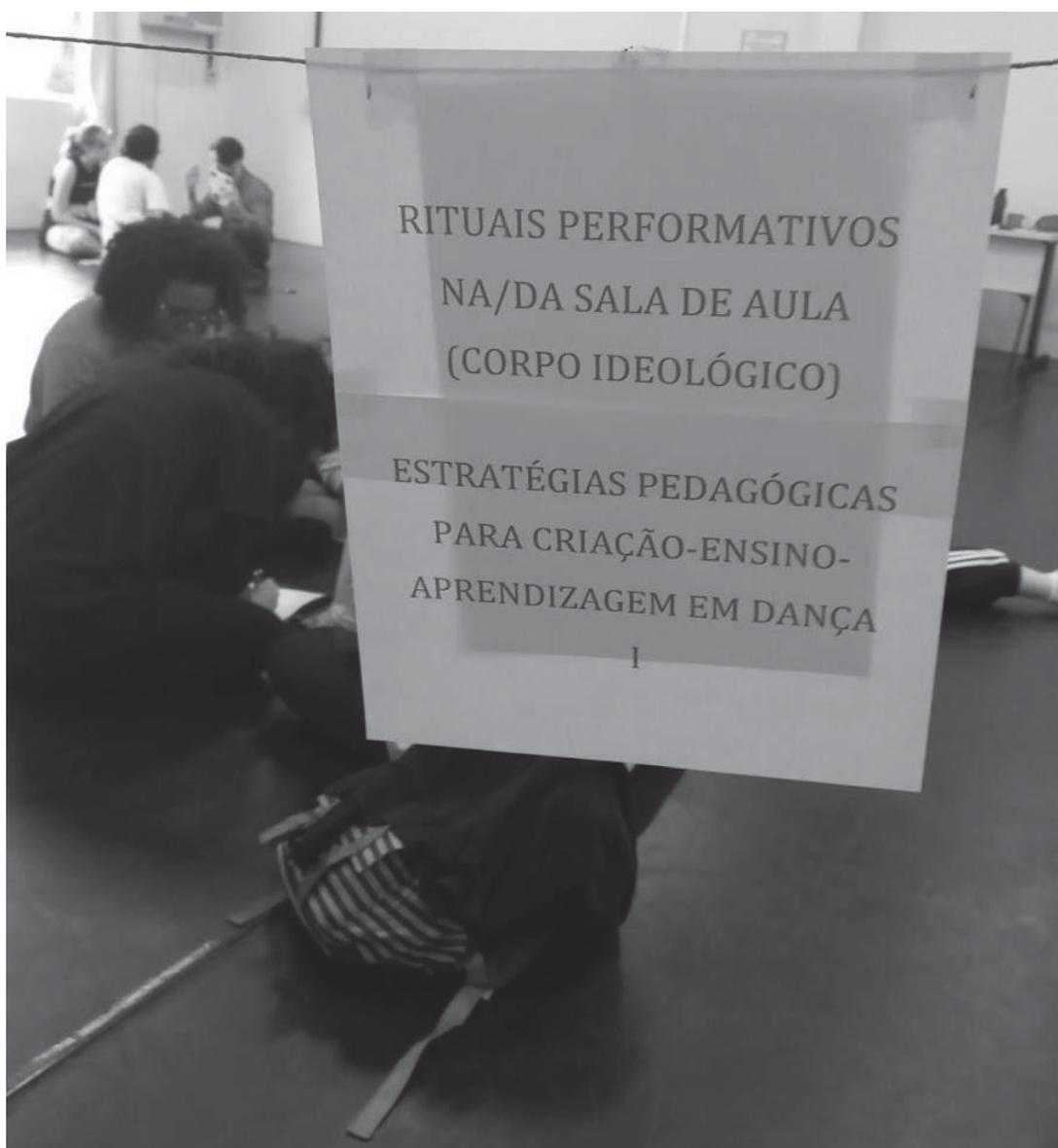
Relembro que o Programa Performativo-animativo em Educação inclui um conjunto de procedimentos metodológicos que são experimentados ao longo dos encontros na disciplina de Criação-Ensino-Aprendizagem III, a retomar: i) uma questão disparadora, com o objetivo de orientar as reflexões do respectivo encontro; ii) um procedimento ritual, composto por uma atividade que visa dar suporte à questão disparadora; iii) dispositivos para criação, ensino e aprendizagem em Dança, que incluem práticas com o movimento, a fim de lidar com e responder corporalmente às questões emergidas no ritual da sala de aula; iv) leitura(s) de base; v) uma canção para se ouvir e refletir ao término do encontro; v) orientação para a próxima aula.

Contudo, vale frisar que o estudo exploratório foi construído cotidianamente e é atravessado pelo tempo-espço presente. As leituras e conversas compartilhadas ao longo do processo foram oferecendo novas balizas, inclusive, para troca e adoção de alguns termos, em especial, a substituição da palavra “estratégia” por “tática”, animada pelos estudos de Certeau. Por esta razão, a palavra “estratégia” esteve presente em alguns dos materiais impressos e, posteriormente, problematizada e atualizada junto ao grupo de *performers* nas aulas de dança.

Daí o tema do primeiro encontro: Rituais performativos na/da sala de aula.

Como defendido há pouco, os rituais performativos incluem reconhecer e propor um lugar mais alargado a partir da ideia de liminaridade e diz respeito ao modo como assumimos a compreensão da sala de aula. Ritualizar esses espaços educativos “se constituem como uma possibilidade de compreensão sobre como os estudantes se relacionam com as imagens de si, dos seus outros e da sociedade” (GONÇALVES, 2016, p. 90) num trânsito que exerce forte influência daquilo que levamos e também trazemos corporalmente para dentro e fora da sala de aula.

FIGURA 31 – LINHA PARA CRUZAR A SALA DE AULA: CORPO IDEOLÓGICO E A LIMINARIDADE DA SALA DE AULA PARA CRIAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM EM DANÇA, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

Da questão disparadora: Ritualizar e coletivizar outros corpos escolares: até onde podem ir as linhas que nos conectam na sala de aula?

Muito mais do que uma única, objetiva e verdadeira resposta, a pergunta procura mapear, por meio da metáfora das linhas e fios, as conexões que aproximam e afastam as diversas vivências que se constituem, individual e coletivamente, entre o grupo de *performers*. Significa colocar em questão as histórias, as narrativas de si e as impressões que compartilhamos corporalmente em nossos próprios processos de escolarização e oferecer curiosidade diante das linhas que nos cruzam como *performers* escolares, a citacionalidade iterativa que nos é comum, as marcas identitárias e as táticas para provocar outras performatividades em nossos processos de escolarização.

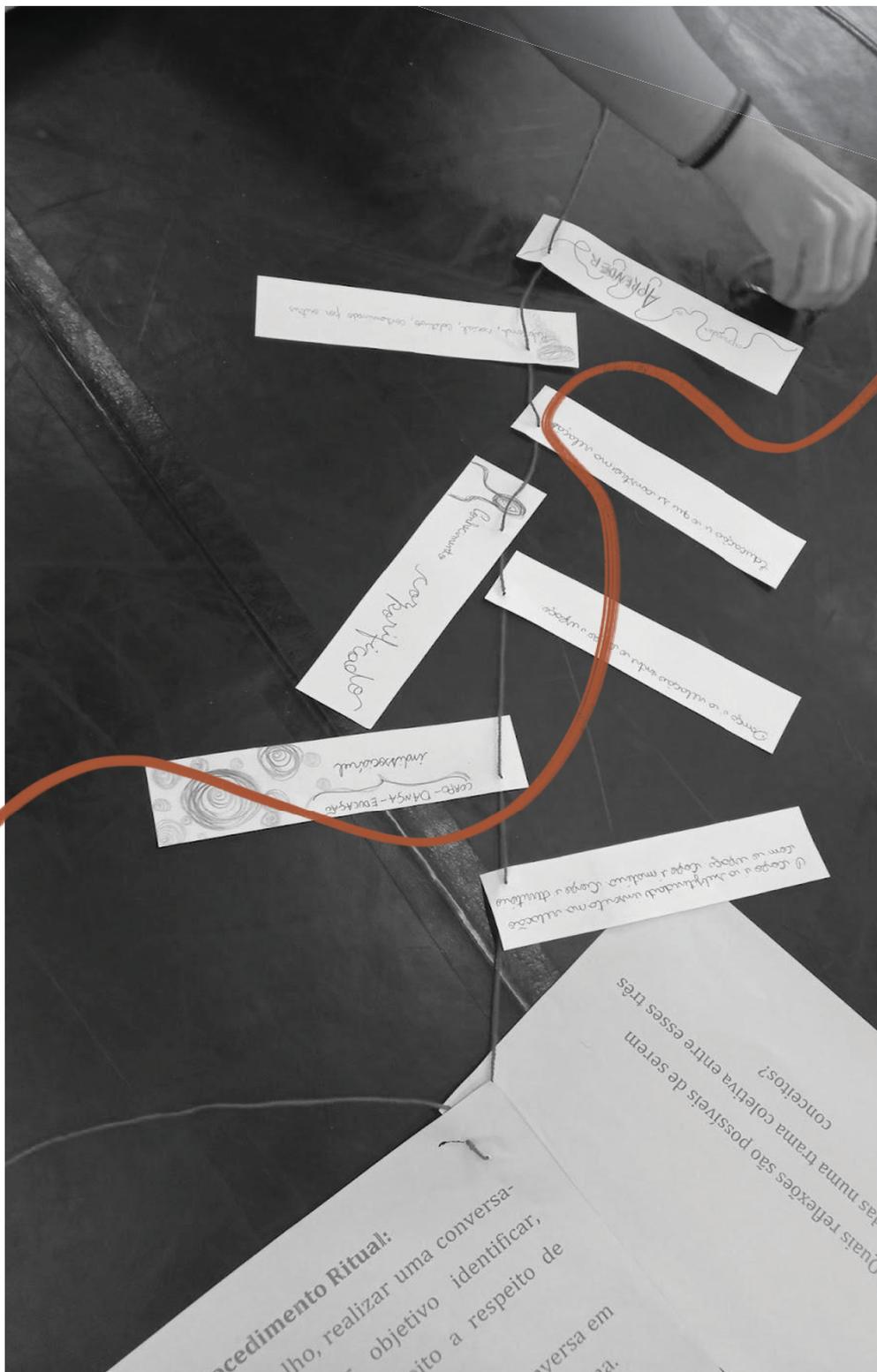
Do procedimento ritual: Em grupos de trabalho, realizar uma conversa-partilha com o objetivo de identificar coletivamente nossos conceitos a respeito de Corpo, Dança e Educação. Posteriormente, compartilhar a conversa em diálogo conjunto com toda a turma.

Neste momento, foi concedido um tempo para a elaboração das concepções em torno da atividade. Depois, em uma roda de conversa, os conceitos sobre Corpo, Dança e Educação foram lidos e compartilhados em voz alta. Após a leitura, foi-se sintetizando as impressões escritas em forma de palavras-chave e, depois, as tiras de papel foram costuradas em ordem, a partir das identificações debatidas em sala de aula, isto é, conforme as falas fossem criando sentidos por meio daquilo que cada grupo escutou dos demais, iam-se tecendo as ideias. Um movimento para criar conexões entre os pensamentos e analisar as aproximações entre nossas performances incorporadas: táticas para se colocar em debate e unir as vozes.

Ainda sobre este procedimento, é importante ressaltar que os conceitos de “Corpo”, “Dança” e “Educação” não se fazem ou se elaboram de maneira rápida e com pouca problematização. Ao invés disso, falar e colocar em discussão essas três palavras incluem uma análise crítica da nossa própria jornada de escolarização, porque tomo como hipótese que essa esteja intrínseca em maior ou menor grau no modo como encaramos nossos conceitos de Corpo, Dança e Educação. Ao avançar um pouco mais nesta discussão, caberia refletir o quanto dos nossos conceitos acerca de Corpo, Dança e Educação são corporificados ou encarnados em práticas performativas críticas. Afinal, o quanto daquilo que partilhamos numa roda de conversa está expresso em nossa prática docente? Certamente uma pergunta que inclui a criticidade contínua das nossas práticas educativas para uma constante pedagogia da autonomia como ensinou Freire (2011).

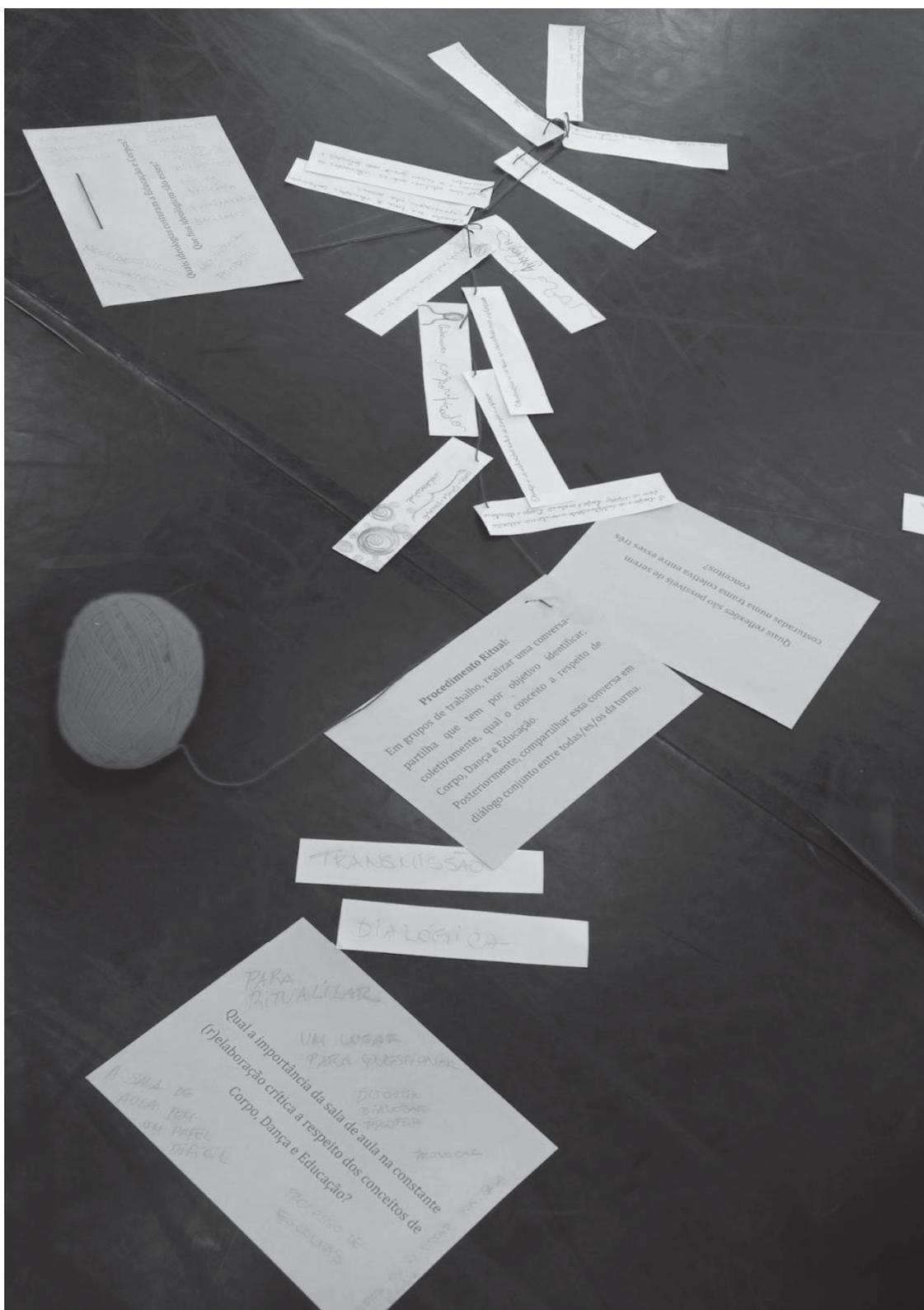
A seguir, as figuras que retratam a experiência até aqui compartilhada.

FIGURA 32 – COSTURAS POR MEIO DOS CONCEITOS DE CORPO, DANÇA E EDUCAÇÃO I NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

FIGURA 33 – COSTURAS POR MEIO DOS CONCEITOS DE CORPO, DANÇA E EDUCAÇÃO II NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

Dos dispositivos para criação, ensino e aprendizagem em Dança:

i) Propor uma caminhada que seja possível por meio de lógicas que se elaboram coletivamente;

ii) Estabelecer breves encontros entre os corpos presentes na sala de aula por intermédio de uma prática com o toque, capaz de conduzir e ser conduzida e conduzido pelo movimento do outro corpo;

iii) Intensificar os encontros entre os corpos pela prática com contato e improvisação;

iv) Estabelecer duplas/trios. Todas e todos terão os seus pulsos e tornozelo conectados por um barbante de linha fina e delicada. Será preciso continuar a mover, agora, negociando com a extensão possível pela linha e celebrando os acordos;

v) As linhas serão coletivamente conectadas. Agora, todas e todos estão conectadas e conectados ao movimento da outra e do outro. Desse modo, é necessário ampliar os acordos e sentir aquilo que se ritualiza entre todos os corpos.

vi) Para cada linha desconectada/rompida, é ler em voz alta um daqueles conceitos a respeito de Corpo, Dança e Educação descritos, discutidos e costurados no início da aula, conforme apresentam as figuras 34, 35, 36 e 37.

FIGURA 34 – TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA I NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

FIGURA 35 – TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA II NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

FIGURA 36 – TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA III NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

FIGURA 37 – TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA IV NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

Ao propor um convite à reflexão sobre os conceitos de Corpo, Dança e Educação, busquei mapear junto ao grupo de discentes, *performers* da Educação, discursos – escritos e falados – que pudessem pontuar suas impressões, pessoais e coletivas, a respeito dessas palavras. Acredito que, como corpos ideológicos, suas concepções em torno das três palavras são atravessadas por uma cultura escolarizada somatizada, que inclui, para a elaboração dos conceitos, suas corporificações escolares ao longo dos anos e dos diversos roteiros que cada *performer* percorreu em sua vivência com a dança. Interessava-me, sobretudo, por essas escolhas de palavras.

Tomar a sala de aula como espaço ritual e liminar inclui aceitar as diferentes visões de mundo que se fazem presentes em cada corpo, a fim de que haja espaços para que sejam faladas e escutadas. Um movimento dialético que aproxima, cruza, distancia e tensiona o conhecimento em Dança. Quais saberes cruzam nossos corpos ideológicos? O que nossos conceitos sobre Corpo, Dança e Educação têm a ver com nossas performances docentes e nossas maneiras de ser/estar/atuar perante à vida?

Penso que ir atrás dessas respostas permite, num primeiro momento, percorrer as linhas que vestem os corpos, tanto artística quanto pedagogicamente. Não raro, há relatos sobre as vivências traumáticas ao longo da vida escolarizada em roteiros do ensino formal e/ou nos espaços de ensino não formais que, por vezes, acabam por ser reproduzidas até mesmo inconscientemente pelo corpo discente. Digo isso não apenas como lugar de reprodução das opressões num corpo, sentidas antes, como já enfatizado por Freire (2014), mas pela memória incorporada que, por alguma razão – cultural, subjetiva, afetiva etc. –, não pode usufruir de fazeres engajados por emancipação e encarnação.

Nisso estão as urgentes e necessárias práticas educativas que almejam um olhar através das lentes da Educação Performativa que, por um lado, reconhece e acolhe as marcas presentes nos corpos – das mais subjetivas às mais reveladas exteriormente – e, por outro, seja capaz de “advertir contra o tipo de teorização que não desenvolve, de maneira concreta, a habilidade de um professor de compreender e interagir com os corpos encontrados todos os dias em sua sala de aula” (PINEAU, 2013, p. 42). Ainda nas palavras da mesma autora:

O termo conjugado corpo ideológico coloca a ênfase dialética no que um corpo faz na sala de aula e quais significados poderíamos atribuir a essas ações [...] Poderíamos questionar, então, que restrições físicas são específicas da cultura educacional e que fardos adicionais o corpo carrega quando fora da sala de aula (ibidem, pp. 42-43).

Ao conectar os corpos por meio de linhas finas e delicadas que, com um gesto desatento ou indiferente ao mover do outro corpo, se rompem, a prática de contato e improvisação se torna um lugar não apenas para escuta ativa, o que é esperado por esse tipo de procedimento em dança, mas também, um espaço para observar como as alteridades se elaboram na sala de aula, em diálogos que se ampliem para as possíveis relações futuras entre corpos docentes e discentes, pautadas especialmente pela dialética, experimentação e curiosidade. Aqui, reside um lugar para estabelecer *communitas*, que, pela identificação, pela escuta e pela empatia, tornam a sala de aula uma espécie de antiestrutura, não descolada da estrutura da realidade ou das regras das quais estamos todas e todos sujeitadas e sujeitados, mas como condição para enxergá-las um pouco mais pelas lentes da alteridade, ou de um modo um tanto mais pela diferença.

Ao romper a linha, ressoam nossas vozes acerca daquilo que acreditamos se tornou crucial. Embora não tenha acontecido uma única vez, fui movido a continuar narrando as escritas costuradas pelo grupo no início do encontro. Creio que isto seja também um lugar de empoderamento e de meios para continuar movendo. O mover da pequena e do pequeno que, na liminaridade da antiestrutura e pelo espírito de *communitas*, parece se tornar grande.

Portanto, a primeira linha exploratória cujo tema é “Rituais performativos na/da sala de aula” se elabora e se complexifica junto aos *performers*, docentes em formação, pela aproximação entre liminaridade e corpo ideológico. Do primeiro, um espaço dilatado para as possibilidades de trazer para a sala de aula as memórias incorporadas ao longo dos processos de escolarização e, ao que se espera da Educação Performativa, a atualização do modo como intervimos em nossas próprias condutas, ou seja, um modo de provocar um eu a se performar como muitos outros, mais crítico e sensível à realidade vivida. No segundo, o reconhecimento das nossas memórias corporificadas em favor da incorporação encarnada de outras performances para se pensar-fazer uma possível nova docência em Dança. Restaurar as condutas até que encarnemos um jeito outro de ser/estar/atuar nossos roteiros educacionais.

Sirvo-me dos conceitos de liminaridade e de corpo ideológico como operação tática artístico-educacional para refletir sobre um ideário de corpos docentes e discentes de *performers* da Educação. A sujeiticidade que, ao mesmo tempo em que está impregnada pelo enviesar das muitas vozes, é convidada a ecoar a sua própria, não para

obliterar outros discursos, mas, ao contrário, para pluralizar os dizeres e reinventar os dramas sociais.

O corpo ideológico teorizado por Pineau inclui a compressão de uma cultura somatizada que, muitas vezes, reflete sobre os corpos da educação o projeto ideológico construído ao longo da história pelo poder estratégico dos grandes. Falar a respeito do corpo ideológico é, inevitavelmente, discursar e identificar as marcas dos poderes hegemônicos presentes nas condutas performativas deste mesmo corpo. Portanto, para qualquer projeto ideológico, o corpo se apresenta como lugar para a sua materialização como construção da realidade, porquanto pelo próprio corpo, hábitos, valores e modos de ser e agir, são antes de tudo e indissociavelmente uma cultura somatizada. Para Chauí:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas e regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção (CHAUI, 2008, pp. 108-109).

Quais performativos de uma ideologia estão atravessados sobre os nossos corpos? Como podemos criar espaços lacunares para entender o que sentimos, o que pensamos e valorizamos são, antes de tudo, uma cultura somatizada e estilizada de atos? Quais performativos colaboramos para a manutenção ideológica e quais performativos podem nos permitir superá-los?

Oras, o vínculo tecido entre os conceitos de liminaridade e o corpo ideológico desembocam, juntos, na experiência da sala de aula haja visto, ao longo desta tese, que à sala de aula cabe o poder de subversão do pequeno e na qual a ideia de tática induz a práticas educacionais que nos levem cada vez mais em direção ao projeto emancipatório de Educação.

Por um lado, a liminaridade permite o despojar das identidades percebidas e previamente estabelecidas a partir dos papéis e espaços sociais que ocupamos em favor de outras performances para e com esses mesmos espaços discursivos. Por outro, o projeto ideológico cruza a própria sala de aula de forma tácita e exteriorizada sobre corpos e culturas escolares, dando aos nossos roteiros educacionais a chance para sua aparição, análise crítica da sua repetição, táticas para a subversão e transformação pela produção

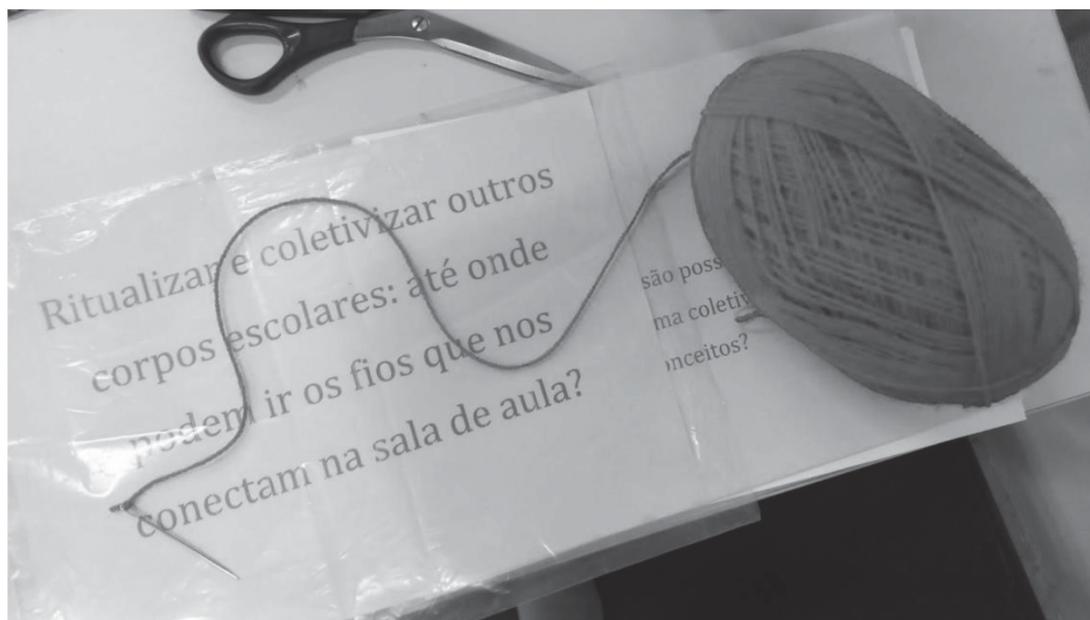
da diferença. Liminalidade e tensão ideológica da sala de aula são, ao meu ver, um potente encontro para tensionar os porquês sempre em favor de como podemos jogar taticamente com os nossos roteiros educacionais.

Isto requer constantemente um elevado grau de criticidade para lidar com os dramas sociais mais amplos na ciência por sermos por eles cotidianamente afetadas e afetados. Sugere, igualmente, a consciência para não nos deixarmos recair nas formas de reparação e reintegração expressas pelo poder dos grandes, mas provocar corporalmente estados constantes de crise e ruptura por intermédio daquilo que discursamos na ciência de que não há verdades absolutas e imutáveis, mas a necessária reinvenção diária das nossas realidades.

A linguagem da Dança como um lugar privilegiado para se pensar-fazer uma Educação Performativa permite pensar a Educação como uma espécie de antiestrutura que, embora crie e recrie mundos (im)possíveis, não se acha afastada da realidade. Defendo aqui uma Educação em Dança capaz de provocar inúmeras antiestruturas impregnadas de *communitas* de corpos desejantes, porque acredito que com ela possamos assumir também inúmeras perspectivas para observar e atuar performaticamente sobre a vida e sobre a própria arte, quer dizer, a própria *práxis* educativa.

Ao final do encontro, a linha que separa o lá e o cá nos provoca:

FIGURA 38 – TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA V NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

As linhas que nos conectam são fios ideológicos em pleno curso e atualização de um corpo. Por esta razão, acredito que a sala de aula em sua potência liminar nos auxilie na compreensão coletiva do quanto um corpo ideológico é atravessado pelas dimensões complexas de uma cultura escolar somatizada. A conscientização ao longo da liminaridade da formação docente é, ao meu ver, um período ímpar na invenção dos novos poderes e perda da garantia de uma única verdade que, juntos, precisam ser potencializados à luz da crítica do que temos assumido em torno dos nossos conceitos a respeito de Corpo, Dança e Educação para que, após análises profundas em torno destas questões, possamos ampliá-los, resignificá-los e encarná-los como futuras professoras e futuros professores de Dança. Em outras palavras, um convite incessante aos muito eu's performativos que possamos ser/estar/atuar dentro e fora de nossas aulas e salas de aula: liminaridade como produção infinita para a diferença.



Da canção:

Nada Es Verdad

*Se escucha en la madrugada
Un estruendo de terror
Gente corriendo en las calles
Lágrimas de dolor
Debemos cambiar el rumbo
El sistema no sirvió*

*Nada, nada es verdad
Todo es un sueño escrito por la sociedad
Nada, nada es verdad
Todo es un sueño escrito por la sociedad*

*Ay, por Dios que será de mí
A dónde iremos a parar
En esta oscura sociedad
Ya paremos la maldad*

*Ay, por Dios que será de mí
A dónde iremos a parar
En esta oscura sociedad
Ya paremos la maldad*

*Anoche estaba soñando
Una gran felicidad
Niños reían, cantaban
Con amor a su mamá
Era en un tiempo lejano
No quería despertar
No, no*

*Nada, nada es verdad
Todo es un sueño escrito por la sociedad
Nada, nada es verdad
Todo es un sueño escrito por la sociedad*

(Canção: Natalia Lafourcade)

4.2.2 Segunda linha exploratória: performance e experiência

Deixar que a palavra “experiência” nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (sobretudo para a paixão).

Jorge Larrosa

Anteriormente, falei a respeito da ideia de liminaridade. Para entendê-la como possibilidade de diálogo com a Educação, conceitos como dramas sociais, ritual, estrutura e antiestrutura foram emprestados dos amplos estudos sobre performance a fim de tecer, relacionar e alargar possíveis compreensões sobre qual dimensão performatizada da sala de aula queremos assumir pelas vias de uma Educação Performativa.

Nesta direção, a liminaridade da sala de aula é vista como uma importante condição para gerar crises e rupturas diante das falsas certezas que são apregoadas por ritos hegemônicos instrucionais que, por sua ideologia, conduzem a visões de Educação que já não mais nos servem. Relembro que este desinteresse é movido por formas de educar e aprender ainda sustentadas pela baixa autonomia dos sujeitos, pela pouca ou, quase nenhuma consideração pelos seus corpos e, portanto, por uma educação pautada por lógicas de minimização das presenças que cotidianamente vivem a aula e a sala de aula.

A liminaridade da sala de aula torna a Educação um espaço lacunar e, por esta razão, permite romper com estratégias que agem pelo apagamento dos corpos. A tática da sala de aula liminar é, portanto, um impulso ao ideário de um performativo que dê à Educação a possibilidade de produção das diferenças numa insaturável produção de sentidos.

O corpo nesta perspectiva pode ser assumido como um vir a ser, um novo projeto de mundo, um novo papel a ser performado, um objeto de especulação e experimentação. Deseja-se com a liminaridade uma abertura para *communitas* que encarem coletivamente o desafio de produzir conhecimento, de atuar responsivamente em seus roteiros educacionais e de ressignificar suas visões de mundo: uma Educação em Dança como criação compartilhada, como sugere Tridapalli (2008).

Tomar essas considerações na formação docente, sobretudo num curso de Licenciatura em Dança, torna-se um duplo desafio: primeiro, pela manutenção dos nossos direitos em sistemas educacionais que, cada vez mais, buscam por estratégias e

burocratização para minimizar o acesso à Arte e às políticas públicas de cultura; segundo, pela potencialização do fazer artístico na própria docência como condição intimamente relacionada a novas poéticas das performances educacionais na sala de aula.

Num primeiro momento, desejo enfatizar o lugar da experiência quando corpos ideológicos assumem a liminaridade como parte de um projeto educativo. Se, por um lado, o liminar permite desconfiar dos ritos hegemônicos instrucionais sob corpos ideológicos, por outro, o oferecimento de espaços para falar, escutar e problematizar nossas experiências escolarizadas é fundamental para reivindicar novos performativos ao longo da formação docente.

Faço referência a Turner quando, para ele, a performance é parte essencial da experiência. O autor enfatiza tal questão ao se referir à etimologia da própria performance, ou seja, esta “pode nos dar uma pista útil, pois o termo nada tem a ver com ‘forma’, mas é derivado do francês arcaico *parfournir*, ‘completar’ ou ‘fazer completamente’. Uma performance, portanto, é o apropriado *finale* de uma experiência” (TURNER, 2015, p. 16, ênfase do autor).

A experiência da performance está indiscutivelmente no corpo. “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” (GONÇALVES, 2016, p. 75) e, portanto, convoca-nos ao exercício sensível para a sua experiência. Lembro-me de Le Breton que, embora não seja um estudioso da performance, afirma que o ato de existir significa mover-se em determinado espaço e tempo e transformar o entorno por intermédio de atividades perceptivas. Ainda sob as lentes deste mesmo autor (2012, p. 8, ênfase minha):

Pela corporeidade, o homem [a mulher e outras maneiras da produção identitária de ser um corpo] faz do mundo a extensão de sua experiência; transformando em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão. Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural.

Falar da experiência é, assim, tratar do que no e pelo o corpo é passível de ser observado, conferido, animado, vivido. A experiência em condições liminares envolve trazer para a sala de aula os enunciados corporais – falados, escritos, dançados – que aproximem os corpos da reflexão acerca das sensações e impressões oriundas dos seus próprios processos de escolarização.

É possível também nos apoiarmos na atualidade do pensamento de Freire (1979) para quem educar e aprender são indissociáveis da reflexão sobre o próprio ser humano, o que inclui em sua mirada as experiências anteriores dos sujeitos. hooks (2017) nos lembra que tensionar preconceitos e toda sorte de experiências exige um compromisso, individual e coletivo, para criarmos uma atmosfera cultural em que estruturas possam ser questionadas e modificadas e que “todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos” (p. 175). Para a autora, práticas confessionais – o que aqui entendo por narrativas de si – importam para a sala de aula um espaço para que as vozes ecoem e exercícios de escutas sejam colocados em prática, afinal, muitas vezes “a experiência entra na sala de aula de aula a partir da memória” (*ibid.*, p. 123).

A liminaridade como lugar propício a experiências nos auxilia a valorizar as histórias porque a própria história é performance incorporada. Acredito que muitas das narrativas de si trazem com elas os reais afetamentos de uma cultura somatizada sobre um corpo e que podem e devem ser problematizadas ao longo da formação docente. Quando narramos as nossas experiências é minimamente curioso nos perguntar porque tais narrativas de um corpo são trazidas à sala de aula em detrimento de outras. Isso vai de encontro com Larrosa (2002), para quem “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (p. 21).

Oras, se tratamos de performances incorporadas, muitas dessas experiências poderiam revelar as marcas deixadas pelos ritos hegemônicos instrucionais sobre os corpos ideológicos da sala de aula. Creio, com isso, ser fundamental abrir espaços de diálogos, resgatar nossas memórias incorporadas e, como *performers* em condição liminar, reavaliar nossas histórias e como elas se refletem em nossas maneiras de ser/estar/atuar corpo na Educação.

Para Turner (2015), a performance traz completude à experiência. Trato aqui da experiência por via da performance e a performance por via das nossas próprias representações socialmente vividas, dos papéis sociais em que nos performamos sujeitos/corpos/*performers* em roteiros educacionais partir de fachadas de condutas previamente firmadas pelas inúmeras performatividades presentes e produzidas em complexas relações humanas.

Das muitas fronteiras permeadas pela performance, o não limite se configura em sua possibilidade de produzir experiências, seja no campo ficcional ou na vida real. Pineau (2013) nos dá pistas sobre tais considerações. A autora advoga o conceito de corpo

etnográfico em referência a atitudes educacionais que partam da experiência dos corpos escolares, sobretudo de como esses se mostram cotidianamente dentro das salas de aula. Dito de outro modo, significa aprofundar-se por imersão na dimensão corporal a fim de considerar “como membros da situação de pesquisa – professores, estudantes e pesquisadores – experienciam a vida escolar” (p. 46).

Com base em uma antropologia da performance, Pineau vislumbra um educar que considere a dimensão expressiva dos corpos. Para ela, o corpo etnográfico permite elaborar táticas para lidar com a corporeidade dos sujeitos, especialmente para elaborar modos de “olhar para como corpos particulares habitam e negociam seu lugar dentro de uma cultura de sala de aula por meio da postura, das poses, dos gestos e dos graus de tensão muscular” (PINEAU, 2013, p. 47).

Uma etnografia sensível amplia as dimensões do modo como podemos acolher e potencializar as atitudes corporais na liminaridade da sala de aula. Como *performers*, penso que o corpo etnográfico não está apenas a serviço de como professoras e professores percebem aquelas e aqueles que com elas e eles estão na sala de aula, mas também e, sobretudo, de como *performers* aprendem a analisar e perceber a si mesmas e mesmos e aos corpos das outras e outros numa arena ampla de expressões, atitudes, valores e representações dos nossos papéis sociais.

Aposto ainda no caráter da experiência da performance como operação tática para reconhecer, negociar, lidar e (se) transformar corporalmente com as memórias presentes nos processos de incorporação da vida escolarizada. Como comportamento restaurado, não apenas reproduzimos condutas apreendidas, mas somos corporalmente capazes de conferir novas maneiras de performar e agir em nossos roteiros de vida. As noções de experiência e corpo etnográfico são aqui trazidas por oferecerem, juntas, condições para reavaliar os ritos hegemônicos instrucionais corporificados pelo processo educativo e, sobremaneira, pela sua capacidade de encarnar outras atitudes e valores educacionais. Significa assumir que “tais estudos poderiam identificar padrões recorrentes de comportamento que significam tradições ritualizadas por intermédio das quais a educação revela e, frequentemente, obscurece as agendas políticas e as premissas que a sustêm” (PINEAU, 2013, p. 47).

Ao me localizar na liminaridade da sala de aula, tenho investido em táticas que me permitem escutar as memórias que cada *performer* traz consigo ao entrar em uma aula. Possibilitar tais condições de escuta tem me proporcionado um lugar ao mesmo tempo estranho, novo e empolgante, porque entendo o desafio que me toma quando

permito que essas histórias cheguem até nós em forma de partilha, desabafos, protestos e danças. Certamente não se trata apenas de oferecer espaços para as vozes ecoarem; é preciso fazer dessa devolutiva uma dialética para uma formação docente mais crítica.

Pineau me ajuda a entender que uma

poética educacional privilegia as múltiplas histórias e os múltiplos narradores no processo em que as narrativas da experiência humana são modeladas e compartilhadas por todos os participantes em um coletivo de performance. A pedagogia performativa suplanta o depósito de informações – tal como aparece no modelo de educação bancária de Paulo Freire – em prol da negociação e da encenação de novas formas de conhecimento (2010, p. 97).

Reitero que tenho feito do corpo etnográfico muito mais que uma lente para observação cotidiana de como os corpos se mostram na sala de aula. O corpo etnográfico tem sido mote para ampliar o modo como todas e todos presentes na sala de aula percebem e criam sentidos sobre suas próprias experiências e as dos corpos de outras e outros. Acredito que esta dialética pela experiência da performance contribua para o que temos compreendido por Educação Performativa na medida em que possamos fazer desta vertente teórica uma lente sensível para etnografias de si e do nosso entorno.

Corroboro com Pineau, para quem, pela performance, é possível reenquadrar “todo o empreendimento educacional como um conjunto mutável e contínuo de narradores, histórias e performances, mais do que a simples e linear acumulação de competências disciplinares específicas e isoladas” (2010, p. 97), sempre em favor na integralidade da presença e sua potência para interferir nos roteiros educacionais nos quais um *performer* está inserido.

Portanto, ao colocar em diálogo a ideia de experiência com o conceito de corpo ideológico advindo da Pedagogia Crítico-performativa problematizada por Pineau, vejo os estudos sobre Educação Performativa como um ideário educacional que luta em prol de uma aula e de uma sala de aula que sejam criticamente capazes de unir presenças e vozes, corpos e escritas, sujeitos e escutas. A dança aqui assume um sentido de coparticipação e presença porque compreende que somos afetadas e afetados pelos discursos de outros corpos e que por eles somos também atravessadas e atravessados. A dialética dessa dança, antes de tudo, são (rel)ações com e sobre o mundo: *performer* e coletivo(s).

Nesse ponto, considero o aprofundamento que une experiência ao corpo etnográfico um potente lugar por onde a performance incita transformações. Retomo de

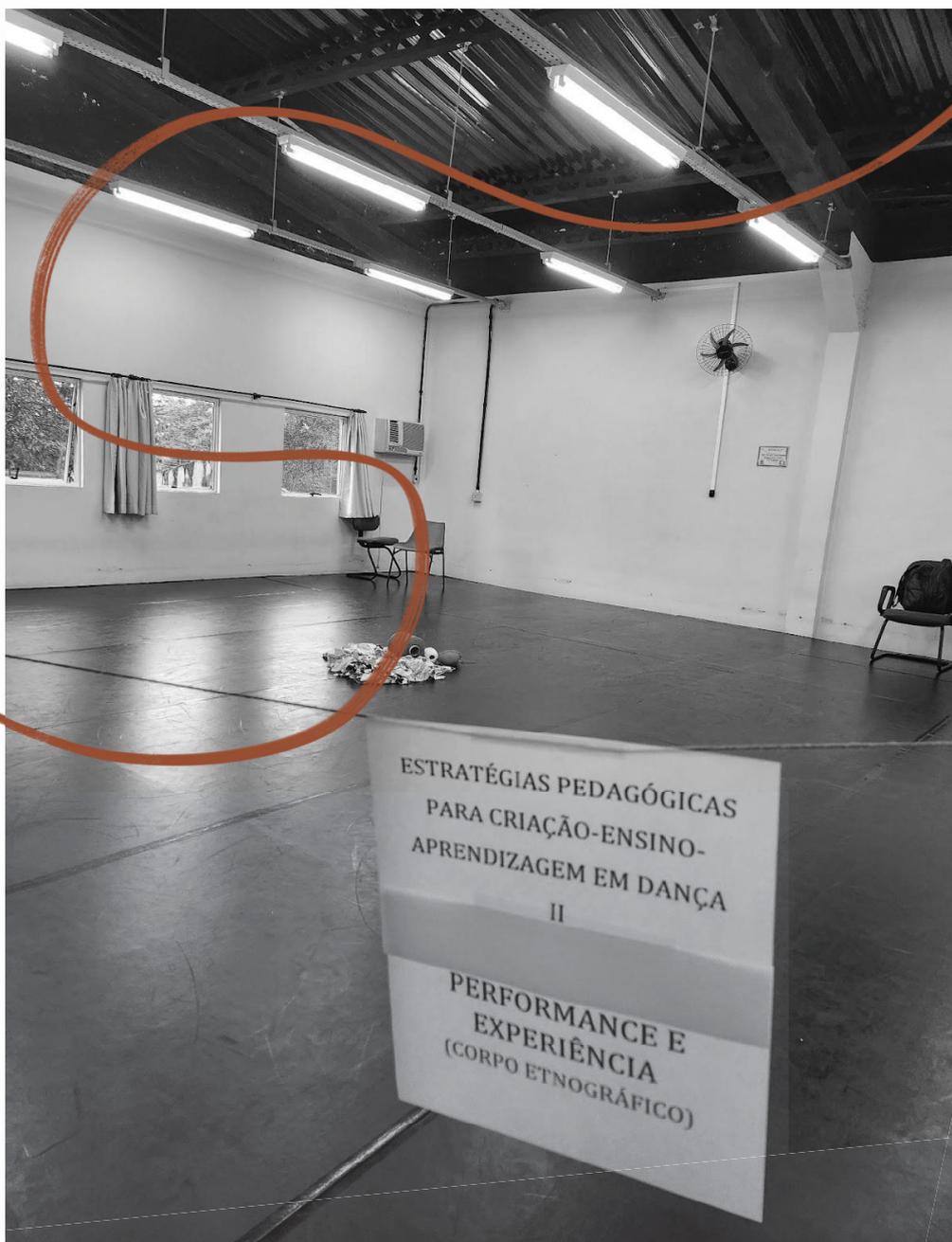
Turner (2015), de quem tenho me apropriado com certa frequência, que “as regras podem dar ‘forma’ à performance, mas o ‘fluxo’ de ação e interação dentro dessa forma pode conduzir a *insights* até então inéditos e mesmo gerar novos símbolos e significados” (p. 112, ênfase do autor). Quero afirmar com isso que o lugar da experiência de uma etnografia da performance na sala de aula pode quebrar as regras cotidianamente impostas e também expandir nossa mirada porque se compromete não com a ideia de dar falas aos corpos, mas com a compreensão de que as vozes já existem, ecoam e significam, cabendo, pois, o lugar para ampliação das formas de escutas.

As narrativas de si seguem como um jeito metodológico de colocar no plano sensível a etnografia do corpo que ocupa a sala de aula, bem como análises mais profundas a respeito dos nossos roteiros educacionais. Os espaços para propor falas e escutas atuam no campo discursivo das condutas incorporadas em nossos processos de escolarização, com foco no quanto elas se restauram em maior ou menor grau em docentes em formação e que ocuparão as suas próprias salas de aulas como futuras professoras e futuros professores de Dança.

Com isso, quero enfatizar o lugar da mudança de paradigmas da performance pela restauração de novas condutas emergidas sobre aquilo que decidimos compartilhar na sala de aula e como encaramos educacionalmente nossos dramas sociais como lugar possível para mudanças ou, parafraseando a metáfora de Turner, como formatos “tradicionais podem precisar ser reformulados – novas garrafas para um novo vinho” (2015, p. 112).

Daí o tema do segundo momento do programa: Performance e Experiência.

FIGURA 39 – LINHA PARA CRUZAR A SALA DE AULA: CORPO ETNOGRÁFICO E A EXPERIÊNCIA DA PERFORMANCE DA SALA DE AULA PARA CRIAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM EM DANÇA, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

Da questão disparadora: Como as práticas pedagógicas que incluem as narrativas de si permitem criar outros modos para ritualizar as experiências educacionais em Dança (im)possíveis?

“Porque para mim tem sido impossível separar meus compromissos e enigmas acadêmicos e políticos daquilo que eu sou” (TAYLOR, 2013a, p. 17). A afirmativa de

Taylor no como a performance transmite a memória e identidade cultural faz da pergunta lançada ao grupo de *performers*, estudantes de Dança, um outro enigma para a investigação de uma cultura somatizada dos processos de escolarização sobre nossos próprios corpos. A questão orientadora visa um falar de si com outras e outros e cavucar memórias discursivas daquilo que trazemos da Educação que tivemos a chance de experienciar outras possibilidades educativas. Muitas vezes, essas situações nos atravessam, horas mais e horas menos, ou nos auxiliam a caminhar de maneira mais segura, mesmo na consciência de que as rotas poderiam ser alteradas e os caminhos poderiam ser outros. Não penso que isso ocorra apenas por mero conformismo. Mas, acredito na incorporação de performances apreendidas e nas alternativas que o ato educativo crítico possa nos permitir ousar a fazer, mover, aprender.

Desejo, com isso, nos situar como atores sociais nos roteiros educacionais dos quais participamos, a partir da análise das memórias que nos atravessam e que por vezes nos constituem como artistas, docentes e pesquisadores em nosso papel responsivo por uma Educação para estados de presença e emancipação. Talvez, em alguma medida, possamos resgatar memórias, mas também, recriar novos discursos em favor de outras novas memórias mais humanizadas e atentas às demandas educacionais do nosso tempo, ou como sugere Marques (2010), uma Dança conectada ao contexto.

Do procedimento ritual: Escrever um breve relato a respeito das suas experiências/memórias corporificadas ao longo de um processo de escolarização. Após finalizado, gravar um áudio contendo a leitura oral da carta a fim de ser encaminhada para o professor da disciplina.

Individualmente, cada *performer* foi convidada e convidado a recuperar uma memória que julgasse importante de ser compartilhada em grupo. Entretanto, não foi do meu intento enfatizar qual tipo de situação deveria ser comentada. Por escolarização passamos a entender todo tipo de processo escolarizado de um corpo, cujos fenômenos do ensinar e do aprender estivessem intrínsecos. Tal perspectiva poderia, por exemplo, incluir a educação familiar, a educação escolar em contextos formais e/ou não formais.

Após os relatos serem escritos e os áudios encaminhados, partiu-se para o procedimento seguinte do programa. Neste momento, havia uma pequena pilha de retalhos no chão ao centro da sala que serviria de suporte metodológico para a próxima atividade. Como buscam apresentar as figuras 40, 41, 42, 43, 44, 45 e 46.

FIGURA 40 – MEMÓRIAS CORPORIFICADAS, NARRATIVAS DE SI E A EXPERIÊNCIA DA PERFORMANCE, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

Dos dispositivos para criação, ensino e aprendizagem em Dança:

- i) Propor uma caminhada por meio de lógicas coletivas;
- ii) Estabelecer uma pausa toda vez que o áudio individual com as narrativas dos relatos for reproduzido pelo aparelho de som;
- iii) Após a escuta atenta do depoimento contido no áudio, sintetizar em uma palavra/frase a sua impressão e descrevê-la em um pedaço de tecido disponível na pilha de retalhos e costurá-la no sujeito responsável pelo áudio;
- iv) Retornar a caminhada até o próximo áudio e repetir o procedimento até que toda a turma seja contemplada com a escuta de sua voz.

Das vozes escutadas e sentidas...

“Quando a professora me tirou da sala de aula por estar tendo uma crise de ansiedade ao ver um filme de terror com a turma e disse para eu nunca mais fazer isso. Aí, eu fiquei lá fora.”

“7º ano. Primeira aula de língua portuguesa do ano. Foi passado um trabalho para agosto: o resumo de um livro com, no mínimo, quinze folhas. Poucos fizeram o trabalho e ele acabou sendo anulado.”

“Durante a pandemia voltei a morar com os meus pais e nos propomos a fazer um curso bíblico. Discutimos tudo sem necessariamente ter cunho de oração, mas de aprendizagem mesmo.”

“Eu sempre fui uma criança quieta na escola por não ter amigos. Na 4ª série, principalmente, eu era muito quieto, focado nas lições e na minha carteira. Um dia numa conversa com a turma, a professora disse que: quem dera se todos os alunos fossem como eu.”

“Quando eu estava chorando em sala, não me lembro pelo qual motivo. Mas, a professora viu. O nome dela era Mocinha. Ela me abraçou e consolou. Acho que eu estava no 5º ano. Ela era uma professora que sempre me acolheu. Com ela eu me sentia vista.”

“Quando numa aula de Educação Física durante um jogo, os alunos me deram um privilégio dentro da brincadeira mais por me acharem inferior a eles e acharem que eu precisasse desse privilégio para continuar o jogo. E falaram com palavras indelicadas.”

“Na de religião, no colégio de freira, o professor filho da puta mostrou um vídeo cristão que demonizava o aborto: close no feto, close no feto. Depois, escreveu no quadro: a favor, depende, contra.”

“Minha lembrança é da minha primeira escolinha. Eu tinha duas professoras: uma senhorinha e uma moça mais jovem. Era uma escola bem pequena, então, ela bem aconchegante, um negócio bem íntimo. E, nela eu aprendi a ler. Mas, acho que as lembranças mais marcantes que eu tenho, é que a escola era tão pequena que os aniversários das crianças eram comemorados lá. Então... É a lembrança de alguns aniversários que eu tive nessa escola, porque foi nesses dias que eu acabava aprendendo milhares de lições de vida mesmo.”

FIGURA 41 – CORPO ETNOGRÁFICO, PERFORMANCE E EXPERIÊNCIA I, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, LICENCIATURA EM DANÇA DA UNESPAR, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

FIGURA 42 – CORPO ETNOGRÁFICO, PERFORMANCE E EXPERIÊNCIA II, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, LICENCIATURA EM DANÇA DA UNESPAR, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

FIGURA 43 – CORPO ETNOGRÁFICO, PERFORMANCE E EXPERIÊNCIA III, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, LICENCIATURA EM DANÇA DA UNESPAR, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

FIGURA 44 – CORPO ETNOGRÁFICO, PERFORMANCE E EXPERIÊNCIA IV, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, LICENCIATURA EM DANÇA DA UNESPAR, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

FIGURA 45 – CORPO ETNOGRÁFICO, PERFORMANCE E EXPERIÊNCIA V, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSEJAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, LICENCIATURA EM DANÇA DA UNESPAR, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

FIGURA 46 – CORPO ETNOGRÁFICO, PERFORMANCE E EXPERIÊNCIA VI, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, LICENCIATURA EM DANÇA DA UNESPAR, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

Os procedimentos metodológicos que incluem a presença dos corpos nesta segunda etapa do Programa Performativo-animativo em Educação na formação docente em Dança têm como principal motivação o lugar de escuta que, acredito, muito tem a ver com o conceito de experiência e corpo etnográfico. Parto do princípio de que não há como lidar com as experiências dos corpos da sala de aula sem que haja a produção das condições necessárias para nos colocarmos em atenção ao que um corpo faz e traz para dentro dessa sala.

Certamente, educadoras e educadores precisam tomar como certo os seus próprios argumentos sobre o que é, ou possa vir a ser, o que aqui descrevo como experiência. Penso que a elaboração crítica em torno deste argumento, isto é, o que podemos aceitar como experiência, tampouco esteja unicamente atrelado a uma teoria ou citação específica.

Ao trazer para este estudo as falas de autoras e autores como Pineau, Turner, hooks e Larrosa e suas contribuições sobre experiência, entendo-as como lugar para indicar a presença própria de um corpo: isto é, estados de presença. Ao mesmo tempo, filio-me a McLaren, para quem a palavra “estado” tem a ver com “estilos de interação com o ambiente e com os outros, que poderiam talvez ser apropriadamente rotulados de conjuntos ou conglomerados de comportamentos” (1991, p. 131). Portanto, estado de presença poderia ser entendido como capacidade de um corpo em compreender a própria dimensão performativa das suas relações com o seu tempo-espaço em constante elaboração dos seus roteiros educacionais. Evidentemente, a ideologia marcada sobre um corpo exige dele mesmo condições educativas necessárias para produção da excitação, da paixão e do desejo pela experiência em criar, ensinar e aprender com outros corpos em cenários, muitas vezes, pouco convidativos à presença.

Ainda sob as lentes de McLaren, os “estados de interação não são simplesmente amontoados de eventos abstratos. Eles consistem de conjuntos organizados de comportamentos, dos quais emergem de um sistema central ou dominante de práticas vividas” (1991, p. 131). Nestas circunstâncias, a experiência emergiria do lugar da memória, dos enunciados já vividos e sabidos por um corpo, principalmente, da escuta atenta não apenas para si mesmo, mas também para as experiências daquelas e daqueles que compartilham a liminaridade da sala de aula a fim de mapear histórias e pôr à luz da crítica às ideologias que marcam essas mesmas histórias e corpos.

Quando McLaren se refere aos conjuntos organizados de comportamentos, o processo de corporificação é evidenciado quando corpos da sala de aula relembram, compartilham e ressignificam criticamente as escolhas das suas memórias ao longo do processo de escolarização. Isso me permite pensar em aulas de dança que abram espaços para ouvir, entender e oferecer significados às experiências que atravessam nossas histórias, o que inclui, ao meu ver, lidar com as tensões entre as boas e más lembranças e o seus reais efeitos sobre os corpos, sobretudo quando essas memórias afetam nossas maneiras de criar, ensinar e aprender Dança na atualidade.

Do ponto de vista do corpo etnográfico e como um de lugar para as experiências da sala de aula, Pineau, a partir das ideias de Clandinin (1993), empresta deste autor o seu método de “colaboração-através-da-conversaçoão”. Significa dar real preocupação com confidencialidade por meio de uma ética do cuidado e da atitude sensível, na medida em que todos os corpos estão tentando encontrar maneiras para viver e narrar suas histórias.

Nisso reside o que Pineau chama de etnografia sensível. Tal sensibilidade pode ser explorada por proposições que ofereçam abertura para o compartilhamento das nossas sensações com a Educação e, como tenho apontado nas últimas linhas, a atribuição de sentidos coletivos para elas. Ou seja, para mim, “esse ponto de vista privilegiado não nasce da ‘autoridade da experiência’, mas sim da paixão da experiência, da paixão da lembrança” (hooks, 2017, p. 123).

Para hooks este lugar da paixão da experiência e da paixão da lembrança corresponde ao lugar do Eros na sala de aula por encontrar nele o ânimo investigativo e o desejo do corpo em estar em estados de excitação educativa. O corpo etnográfico é, acredito, a capacidade de uma professora e um professor de reconhecerem a alegria da sala e, igualmente, lidar quando memórias de desafetos surgem nos roteiros educacionais. Não trago isso como a romantização do papel social docente, mas como atitude responsiva de tornar a incorporação da escolarização um ato crítico frente aos nossos próprios processos de formação encarnada.

Aqui, caberia indagar: quais memórias incorporadas levamos e trazemos conosco para dentro da sala de aula? Como essas memórias corporificadas nos afetam como *performers* da Educação? Vale lembrar que, para Carlson (2009), a performance aduz para o lugar da consciência. Em outras palavras, podemos simplesmente viver a vida, mas, ao refletir criticamente sobre o modo “como” nos performamos em nossos papéis sociais, estaríamos, certamente, tratando sobre performance.

Pensar o corpo etnográfico por suas condições de escuta e lugar da experiência faz esse tipo de operação tática tornar “a nossa pesquisa viva de maneiras imediatas, humanas e estimulantes que simplesmente não podem ser registradas com o uso de formas mais tradicionais de apresentação acadêmica” (PINEAU, 2013, p. 49).

Larrosa (2017, p. 31) me ajuda neste empreendimento:

Desse mesmo modo, que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história? E, para essa transformação, para esse alívio, acaso contamos com outra coisa a não ser com os restos desordenados das histórias recebidas? E isso a que chamamos de autoconsciência ou identidade pessoal, isso que, ao que parece, tem uma forma essencialmente narrativa, não será talvez a forma sempre provisória e a ponto de desmoronar que damos ao trabalho infinito de distrair, de consolar ou de acalmar com histórias pessoais aquilo que nos inquieta? É possível que não sejamos mais do que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciados ou escritas, ouvidas ou lidas, para cauterizar a ferida. Cada um tem a sua lista; por exemplo: abaixo [o velho regime, etc.], céu, amor, progresso, destino, revolução, inferno, ciência, liberdade, história, justiça, pecado, moral, raça, virtude, começo, vida, consciência, verdade, viva, vingança, cultura, infância, responsabilidade, arte, saída, deus, nada, remorso, alma, compromisso, eternidade, eu.

O escrito de Larrosa parece me confirmar o lugar do corpo da performance como o primeiro lugar da experiência. Um corpo etnográfico é, portanto, não apenas o corpo que se mostra/apresenta cotidianamente na sala de aula, mas o corpo que instaura sentidos e percepções sobre os estados – particulares e coletivos – contínuos de experiência. *Performers* da Educação assumem o compromisso de um “certo estar sendo”, para usar a expressão de Freire (2011), um processo incessante de atribuição de sentidos que não se findam em si mesmos, mas como performances incorporadas em constantes fios de vida reflexivos.

O corpo etnográfico, como algo intrínseco às experiências que cruzam os corpos da sala de aula, retoma para si a necessidade e a urgência freiriana de abrir-se à realidade de cada corpo escolarizado, como uma prática educacional mais íntima das formas de estar sendo de cada *performer* e menos estranho e distante dela.

E por que aproximar o corpo etnográfico da experiência é importante? Minimamente, para refletir sobre o modo como temos dado real atenção ao que um corpo performa dentro da sala de aula e diante do exercício de saber ouvir e saber entender as marcas presentes de uma tessitura encarnada que é o próprio corpo. Na atividade das costuras, escutar e oferecer sentidos à fala de cada *performer* é um potente exercício para a prática da formação docente.

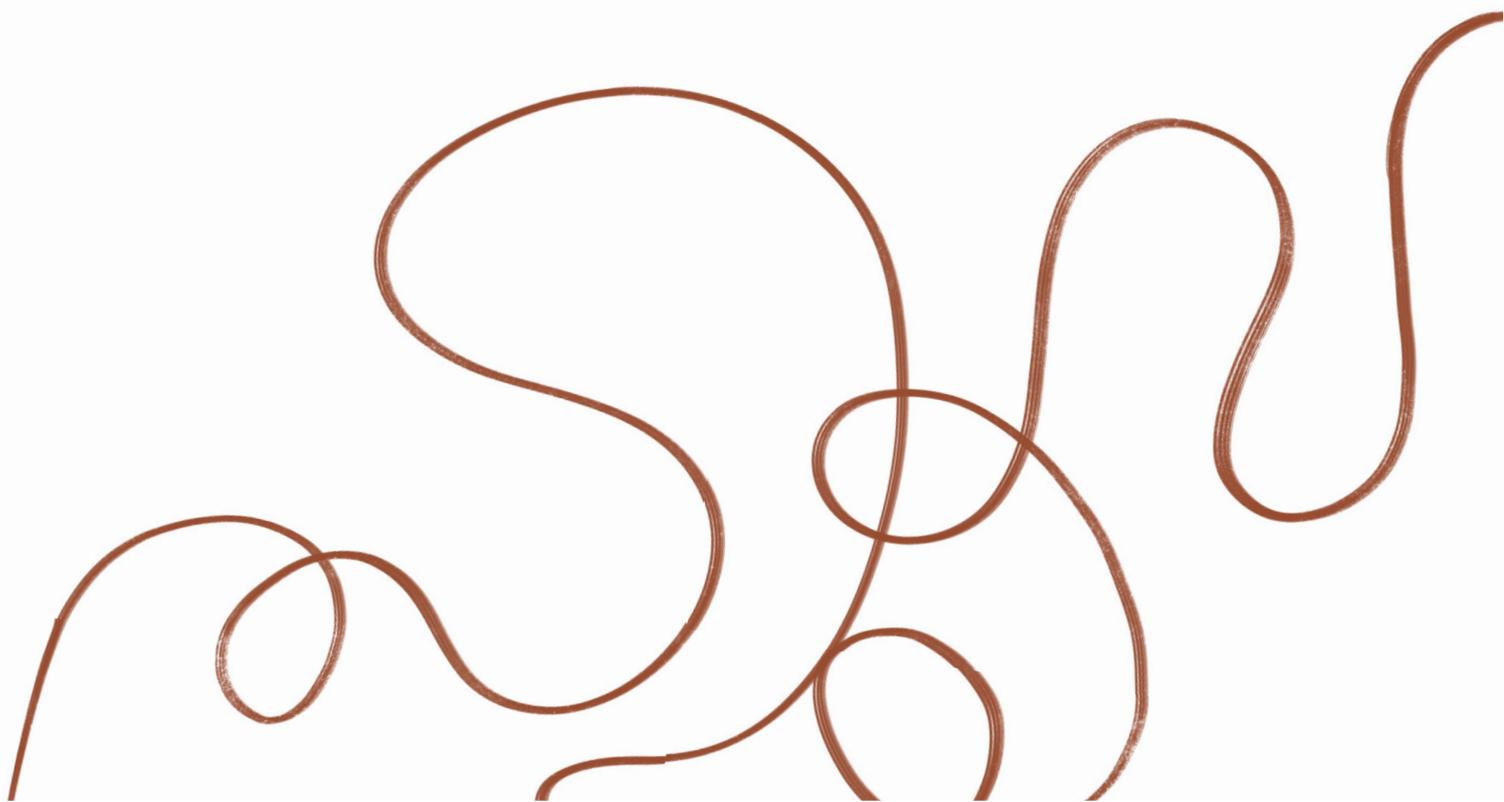
Como futuras etnógrafas e futuros etnógrafos da sala de aula, propor práticas que nos permitam a reflexão sobre como atentamos para os corpos da sala de aula permite oferecer às formas de criar, ensinar e aprender Dança um olhar mais sensível aos corpos que se movem, bem como ampliar nossas táticas para fazer-pensar a Dança um dançar mais educacionalmente encarnado.

À vista disso, tal procedimento metodológico no âmbito de um Programa Performativo-animativo em Educação envolve refletir sobre a importância que damos ao que compartilhamos e escutamos coletivamente dentro de uma sala de aula. Embora naquele momento as experiências estivessem envoltas no grupo, no cotidiano educacional as experiências se alargam no contato de cada *performer* com o seu próprio alunado, e as questões aqui experienciadas podem instigar o precioso lugar de uma etnografia sensível que faz incidir sobre ela as narrativas e escritas de si e o real valor que damos para as vozes e suas presenças dentro e fora das salas de aula. Nisso se localiza o exercício das costuras e conexões dos nossos sentidos à fala de outras e outros ao longo da atividade e,

especialmente, como lidamos com as impressões que se criam a partir dos discursos, tanto de quem fala/dança quanto de quem escuta/observa.

Se envolver com os fios de memórias incorporadas e motivar o traçar de novos fios afetivos têm se mostrado um empreendimento metodológico interessante aos modos de convívio entre *performers* – docentes e discentes – em estados liminares da sala de aula. A atividade aqui descrita se apresentou como metáfora de tessituras encarnadas cujos fios materiais e simbólicos reformulam nossas maneiras de propor, escutar e pensar a criação, o ensino e a aprendizagem da Dança. O movimento corporal que se move por etnografias sensíveis é o movimento do olhar, do estar juntas e juntos e recuperar, sempre que necessário, os laços que nos unem e nos permitem soltar as tramas que já não mais promovem acesso e diálogos. É estar ciente de que a tessitura que aqui se metaforiza é a própria costura da vida: enrolada, complexa, comprida e um constante deslançar dos nós em nós.

Por fim, são esses “os tipos de escrita [vozes e modos de dançar] aos quais nós devemos aspirar se desejamos criar um espaço imaginado, compartilhado, no qual os corpos de pesquisadores, sujeitos e leitores podem tocar e ser tocados uns pelos outros” (PINEAU, 2013, p. 50, ênfase minha).



Da canção:

Costura da Vida

*Eu tentei compreender
A costura da vida
Me enrolei pois
A linha era muito comprida*

*Mas como é que eu vou fazer
Para desenrolar
Para desenrolar*

*Se na linha do céu sou estrela
Na linha da terra sou rei
Na linha das águas
Sou triste
Pelo fogo que um dia apaguei*

*Na linha do céu sou estrela
Na linha da terra sou rei
Mas na linha do fogo
Sou triste
Pelos mares que não naveguei*

(Canção: Sérgio Pererê)

4.2.3 Terceira linha exploratória: performance e des-escolarização

Falei um pouco sobre dois procedimentos metodológicos que colaboram com o que tenho investigado na pesquisa em criação, ensino e aprendizagem em Dança e chamado de Programa Performativo-animativo em Educação. Neste programa, tomo emprestado os conceitos advindos da tendência investigativa dos estudos sobre performance, atrelados especialmente às ideias de liminaridade para com corpo ideológico e experiência para com corpo etnográfico, bem como as linhas fronteiriças que o diálogo entre esses conceitos tece com outras autoras e autores. Tratarei agora de um terceiro e último procedimento metodológico que busca complementar o empreendimento teórico-prático desta tese.

Há algum tempo venho flertando com a ideia da des-escolarização.

Esse flerte nada gratuito, pelo contrário, movido pela liminaridade e experiência na sala de aula, é, ao mesmo tempo, um ideário de Educação como também um impulso de mexer com as palavras e construir, a partir delas, uma outra realidade possível e impossível. De igual maneira, na ideia de pensar a des-escolarização reside um enorme desafio: vincular as impressões formuladas ao longo da prática à teorização acerca do vivido. De novo, arquivo e repertório sendo concomitantemente tensionados, envolvidos tanto intimamente quanto às vezes de modos tão díspares.

Esse flerte surgiu ao longo do meu percurso de mestrado. Como já mencionado anteriormente, no capítulo dois, eu estava mergulhado numa pesquisa participante sobre roteiros da Educação Básica, a partir de aulas de dança no componente curricular de Arte que, naquele ano, configurou-se para mim um desafio ético e político imenso. Digo isso, pois, ao mesmo tempo em que vivenciava aquele estudo exploratório, eu era confrontado com as mudanças políticas em torno da reformulação e da implementação da BNCC e da BNC-Formação.

Enquanto lecionava dança a fim de provocar mobilidades corporais numa cultura escolar ritualizada, via a minha área de atuação sendo escamoteada e minimizada naquele novo documento que, em alguns meses, mudaria completamente as formas de acesso à Arte/Dança nas escolas. Estava naquele momento encarnando uma travessia liminar da profissão docente antes e depois da elaboração daqueles arquivos-prescritivos.

Na mesma época, eu frequentava as aulas ofertadas na linha de Políticas Educacionais do PPGE-UFPR, justamente por encontrar ali um espaço profícuo em torno do debate curricular como política pública, no intuito de me localizar como corpo docente

da rede pública de Educação Básica e elaborar novas táticas de intervenção e agrupamento com outros coletivos de professoras e professores.

Sem dúvida, a liminaridade da sala de aula tornava-se um lugar de embate ético, estético e político. Afinal, por um lado, eu e as/os *performers* estudantes da escola pública experienciávamos uma investigação cuja dança à época nos levava a sonhar uma outra cultura escolar possível. Tomávamos os lugares físicos e simbólicos da escola no desejo de movimentar aquele espaço e nossos significados frente ao ato educativo. Por outro, saía das aulas do mestrado muitas vezes desanimado diante dos retrocessos que o arquivo-prescritivo da BNCC passava a impor a mim e aos alunos e alunas.

Era preciso des-escolarizar aquela situação toda. Oras, se o currículo opera como arquivo-prescritivo e, por sua vez, lança aos corpos da educação modos de ser/estar no mundo, era inevitável o desejo por des-escolarizar o ultimato escolarizante presente no teor daquele documento. Entendo, pelas lentes de McLaren, que a escolarização é uma cultura escolar somatizada, ou seja, um acúmulo de processos e procedimentos no qual o currículo é apenas um de um variado conjunto de ações dentro dos locais de formação. Faria Filho e seus colaboradores escrevem que “[...] a noção de escolarização remete a dois sentidos que se relacionam: o estabelecimento de processos e políticas de ‘organização’ de uma rede de ensino e a paulatina produção de referências sociais em que a escola se torna eixo articulador de sentidos e significados” (FARIA FILHO *et al.*, 2004, pp. 152-153).

McLaren (1991), ao observar à luz da dimensão ritual os processos de escolarização presentes nos rituais escolares oferece à temática da Educação uma visão crítica e expandida capaz de nos levar a perceber como os ritos hegemônicos instrucionais orientam os corpos ao longo desse complexo processo chamado escolarização. Para o autor, dar atenção aos estados pelos quais os corpos ocupam os locais de formação serve de impulso para a compreensão de como uma dada cultura escolar somatizada se expressa tanto de forma tácita quanto exteriorizada através dos símbolos rituais.

Vale lembrar que os símbolos rituais são compreendidos por McLaren como instrumentos mediadores capazes de permitir aos sujeitos/*performers* moldarem a sua realidade. Tal ideia aproxima-se da performance incorporada, cujas memórias são expressadas nos corpos e engendradas nas formas de lidar corporalmente com os processos de ensino e aprendizagem.

Os símbolos rituais agiriam então na escolarização e nos modos pelos quais os sujeitos “se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e atitudes em

relação à vida” (MCLAREN, 1991, p. 32). Significa uma elaboração complexa e subjetiva ao longo do acúmulo das vivências formativas. Por esta razão, compreendo que “padrões historicamente transmitidos e seus significados são corporificados em gestos, orientando as diferentes práticas da vida cotidiana, os modos de pôr o corpo em performance e o assumir de atos encarnados” (GABARDO JUNIOR e CASTILHO, 2022, p. 7).

Portanto, ao vivenciar aquele entremeio formativo ao longo do estudo exploratório junto aos *performers* da Educação Básica, passei a encarar o desafio de lidar com arquivos a partir da realidade performativa sentida e encarnada em repertórios da sala de aula. Essa sensação era, contudo, uma espécie de efeito colateral da liminaridade em que eu estava ali imerso. Sem dúvida, um impulso que me levou a refletir sobre o arquivo e o repertório ao longo da presente escrita.

A experiência que emerge da liminaridade da sala de aula é hoje um engajamento teórico-prático para o que desejo expressar por des-escolarização. Como observei em meu artigo intitulado *(Des)Escolarização performativa: rituais escolares e a dança na escola* (2022) o prefixo “des-” não representa um descompromisso com qualquer tipo de ação educacional elaborada e sistematizada. Seria até mesmo ingenuidade acreditar que, por meio de uma cultura somatizada, os processos escolares seriam totalmente despojados da ação escolarizante. Ao contrário, acredito na ação escolarizante na medida em que ela esteja pautada pela produção das diferenças e reorienta os corpos escolares a se engajarem como *performers* críticos das suas próprias experiências presentificadas. Todavia, o empreendimento de des-escolarizar está na tomada de iniciativa para jogar taticamente com roteiros educacionais que usurpam dos estados de maior presença dos corpos dentro e fora da sala de aula.

Significa agir taticamente para lidar com arquivos e repertórios oriundos de processos de escolarização sufocantes, burocraticamente imobilizantes e com visões meramente instrumentais. A BNCC e a BNC-Formação representam arquivos-prescritivos fadados ao desaparecimento dos corpos, porque objetivam a uma semiformação ao lidarem com os corpos de maneira massificada e voltados unicamente ao dito mundo do trabalho e expressados em avaliações em larga escala.

A formação a serviço do empresariado reflete as mãos que redigiram o atual arquivo-prescritivo único nacional. Reformadores empresariais adentram com proeminência na Educação a fim de tomá-la como mera mercadoria. Os corpos, nessa perspectiva, são desprovidos de qualquer tipo de presença. O corpo que se quer é o corpo

da mão de obra barata refletida nas manchetes em que o “Novo Ensino Médio” é o projeto de vida da nossa juventude.

Por isso, aposto na des-escolarização como um modo de lidar taticamente com a palavra:

A palavra que se toma não é uma palavra que se possa ter ou da qual alguém possa se apropriar, mas é, melhor dizendo, uma palavra que vem ou que advém quando alguém se abandona à palavra, quando alguém se coloca em disposição de escutar a palavra que vem. A palavra que se toma é imprevista e imprevisível, escapa qualquer vontade e a qualquer domínio, é sempre surpreendente, sempre nos surpreende. Por isso, a liberdade de tomar a palavra não deve ser entendida como poder ou mesmo propriedade, mas como uma abertura para o novo e para o desconhecido (LARROSA, 2017, p. 182).

Assim, no mesmo momento em que me levo a pensar e a escrever sobre des-escolarização como um agir performativo, lanço-me à dialética e as problemáticas sobre o tema e sua escrita. Não espero com isto findar as mazelas dos sistemas rituais hegemônicos instrucionais, nem mesmo encaro qualquer solução como estanque, mas, assumo um compromisso tático que “requer coragem para recusar performatividades dominantes e ousadia pedagógica e artística para pluralizar moveres, brincar com os espaços e (re)inventar os símbolos” (GABARDO JUNIOR e CASTILHO, 2022, p. 6).

Do ponto de vista dos estudos sobre performance na Educação, que aqui tenho assumido por Educação Performativa, suas premissas indisciplinadas oferecem subsídios e justificam o meu empreendimento teórico, ou seja, como “método pedagógico, o jogo performativo [– com as palavras –] privilegia o envolvimento pleno do corpo combinado a uma espécie de autorreflexão precisa da natureza e das implicações da ação de cada um” (PINEAU, 2010, p. 100, ênfase minha). Nisso passo a colocar o meu corpo e(m) reflexão na própria mirada dos meus desejos e táticas para a Educação, a fim de agir, propor e recuperar possíveis significados tanto teóricos quanto práticos.

Em outras palavras, aprofundar e expandir as nossas próprias intenções performativas na Educação é se abrir e se constituir educacionalmente de diversas maneiras, levando em conta que performances demandam “um comprometimento, um completo engajamento do corpo associado à reflexão crítica. A metodologia da performance é uma encenação reflexiva: ao mesmo tempo uma imersão e uma reflexão feita possível pela copresença do eu que atua” (PINEAU, 2010, p. 103).

A partir dessas considerações que cruzam linhas da escrita e fios da prática, compreendo a ideia em torno da des-escolarização com o conceito de corpo atuante ou

corpo performático embebido das contribuições de Pineau acerca do tema. Por corpo atuante/performático a autora inicia a sua descrição pela dimensão fundamentalmente somática do próprio corpo. Isto é, os sentidos, sensações e impressões percebidas por cada *performer* ao experienciar processos educacionais que atravessam o fazer do e com o corpo. Para Pineau (2013), o trabalho educacional da performance inclui em si mesmo a possibilidade de um corpo de lutar com os conteúdos de uma disciplina.

Essa questão inclui certamente algumas diferenciações que não são deixadas de lado pela autora. Em seu texto *Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora* (2013), Pineau explica que não se trata de assumir da palavra performance uma característica de demonstração que, ao meu ver, tomaria da palavra performance um caráter meramente instrumental, técnico e de rendimento. Contrariamente, a questão a respeito do corpo atuante/performático pensada pelos estudos sobre performance conforme advogado por Pineau envolve o corpo como meio para aprendizagem, ou seja, inclui-se aqui “uma rigorosa e sistemática exploração via encenação do real e da experiência imaginada na qual a aprendizagem ocorre por meio da consciência sensorial e do engajamento cinético” (2013, p. 51).

Trata-se, então, de práticas educacionais que convoquem os corpos a atos deliberados de autoconsciência para lidar criticamente com as razões pelas quais agimos dos modos como agimos e reavaliar hábitos que antes tomamos como certos e/ou definitivos. Abrem-se aqui para a ampliação para as maneiras de ser/estar/atuar um corpo sobre nossos roteiros educacionais, a fim de colocar em questão ordens da existência privada à pública, dos domínios da cultura aos enfrentamentos diários da realidade de cada *performer*.

O corpo atuante/performático incluiria, assim, táticas educacionais capazes de abrir espaços para um corpo ser corpo dentro e fora da sala de aula. A presença como alibi para qualquer tentativa de apagamento dos corpos que experienciam a liminaridade possível ao ritualizar os encontros da sala de aula. A esse respeito e não raro, ouço alguns colegas de pesquisa que sugerem as aulas de dança como um fenômeno social de maior facilidade para se pensar um corpo atuante/performático. Percebo, contudo, que essa sugestão está muitas vezes atrelada à ideia de corpo e movimento como se apenas com o mover do corpo estivéssemos falando de estados de presença. Faço essa observação por duas breves considerações: primeiro, porque entendo que a ideia de corpo atuante/performático de Pineau pouco tenha a ver em tão somente colocar corpos da sala de aula em atividades que incluam práticas com movimento ou exploração espacial.

Minimamente, seria uma armadilha acreditar que apenas a mobilidade dos corpos pelo espaço ofereceria certa concepção do que venho me referindo aqui como estados de presença, se não uma atitude ingênua ou até mesmo prepotente. Acredito que o corpo atuante/performativo tem sobre ele uma dimensão sensível da poética da performance educacional da qual corroboro com Pineau. Nesta perspectiva, o trabalho docente se complexifica porque, para além de se mover o corpo pelo espaço está o interesse educativo por criar táticas que incluem as diferenças, o confronto ideológico e o desejo de transformações sociais inerentes ao projeto de educação libertadora. Segundo, porque como já expressei em alguma medida no que acabei de dizer, poderíamos passar horas dançando sem que esse dançar seja atravessado pelas experiências sociais, culturais e políticas possíveis em um corpo e/ou coletivo.

A des-escolarização se tece com a atitude de consciência e participação do corpo atuante/performativo porque, juntas, são atravessadas pelo engajamento social e político desse próprio corpo. Isto significa articular constantemente os atravessamentos a nós impostos, sendo a sala de aula um lugar para coletivizar e propagar nossas reais intenções por intervenção e mudança. Conforme mencionei nas primeiras páginas deste estudo, considero o ato de des-escolarização próximo das práticas de *relajo* descritas por Taylor (2013a), ou seja, um ato de desidentificação o qual recusa categorizações dadas e sem declarar ou possuir alguma outra. É uma forma “negativa” de expressão e, portanto, uma declaração contra uma posição, nunca a favor.

Faço essa analogia por compreender que o performativo de um desejo de des-escolarização seja um educar não ameaçador e nem mesmo revolucionário, mas amplificador das nossas maneiras de exercer a prática crítica, porque se elabora e se complexifica na potência das partilhas e no poder tático de subversão do pequeno. O prefixo “des-” da mesma maneira se faz recusa e incita agirmos corporalmente no avesso, na contradição, no borrar do domínio e do limite impostos e na reformulação do projeto social de Educação que queremos, sempre conscientes de que tal projeto nunca é fixo, cristalizado e se transforma junto com os nossos desejos sobre o mundo.

Portanto, penso que não há des-escolarização dos nossos processos de criação, ensino e aprendizagem sem que haja uma atitude prática e inventiva de um corpo atuante/performativo. Como o próprio termo conjugado sugere, é preciso atuar, agir, mover, performar, estar, ocupar e mobilizar corporalmente os processos de escolarização de modo que se criem Educações outras.

Desse acúmulo de impressões teórico-práticas passei a incluir o terceiro momento do programa: Des-escolarização performativa.

Da questão disparadora: Ao oferecer sentidos às nossas performances incorporadas, individuais e coletivas, como podemos agir taticamente em dança para des-escolarizar aquilo que não mais nos interessa?

As intenções a respeito da pergunta se fazem evidentes quando deparadas com as camadas anteriores do Programa Performativo-animativo em Educação. Quer dizer, ao abrir espaços liminares e jogar com a ideologia para performarmos muitos outros “eus” dentro da sala de aula e aprofundarmos etnografias sensíveis que incluem a fala e escuta das nossas experiências, poderíamos colocar sobre à luz da crítica outros projetos de Educação, mudar as vias, rever as rotas e transformar nossas atitudes pedagógicas ao longo da formação docente.

Ao falar da formação de futuras professoras e futuros professores, a des-escolarização evoca um olhar ao mesmo tempo interno e externo à própria história de um corpo, mas também atravessada pelo político e o pedagógico, pelo curricular como arquivo, mas também como espaço vivido/praticado e, por esta razão, sempre lacunar e virtual. Não estamos, com isso, deixando de tratar sobre Dança, haja visto que ela própria é, em seu amplo território de atuação, corporal, histórica, política, pedagógica, arquivo e repertório.

Do procedimento ritual: Selecionar um dos sentidos descritos e costurados nas roupas cujo interesse des-escolarizante seja percebido.

Dos dispositivos para criação, ensino e aprendizagem em Dança:

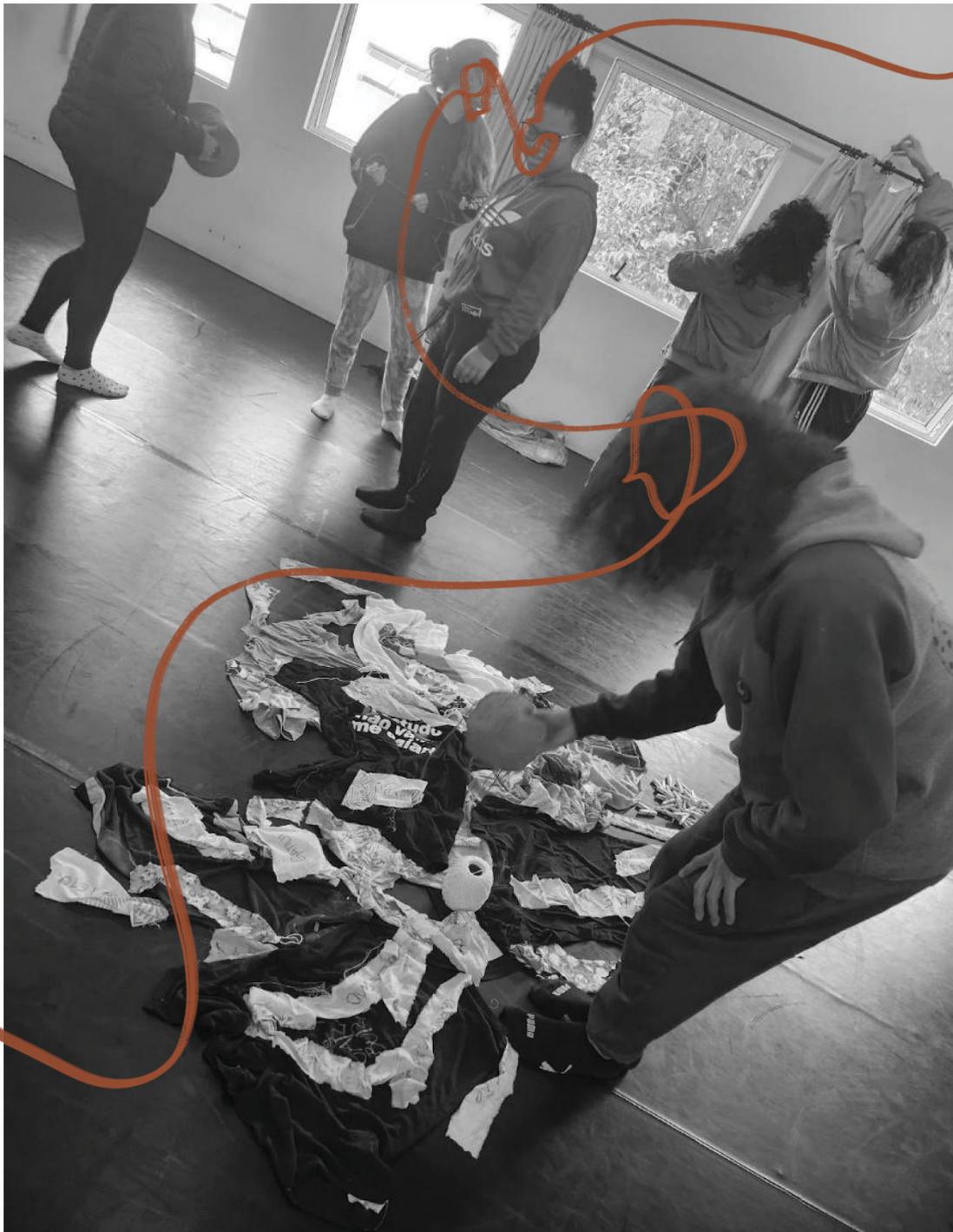
i) Formar um varal com as roupas costuradas e estabelecer um tempo de diálogo entre os sentidos educacionais percebidos e suas relações com os nossos conceitos de corpo, dança e educação;

ii) Escolher um dos sentidos dispostos nas roupas e aprofundá-lo por meio de uma proposição em dança;

iii) Apresentar coletivamente sua proposição dançada no Seminário de disciplina Programa Performativo-animativo em Educação;

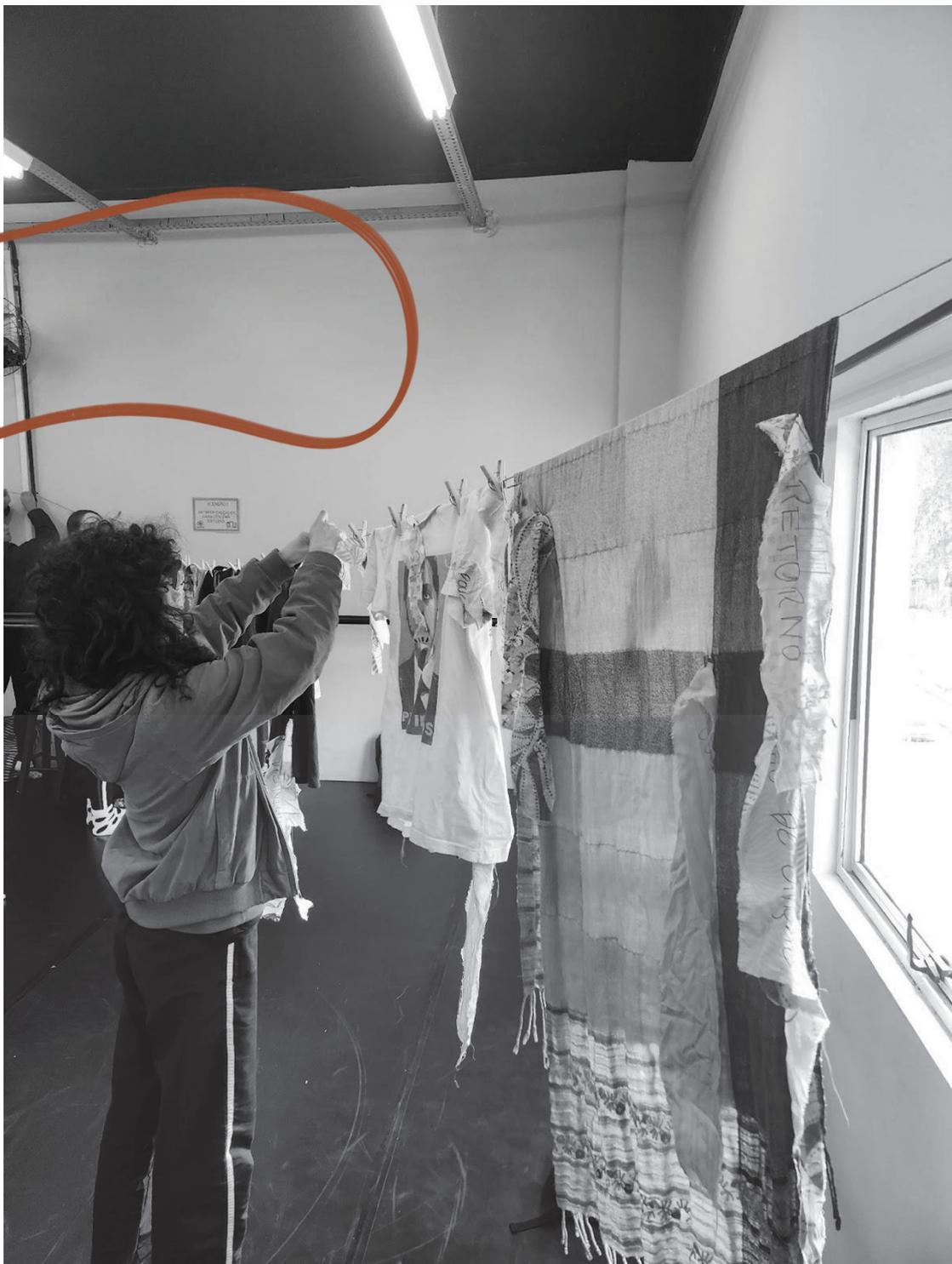
iv) Dialogar as nossas experiências por meio do Seminário de disciplina Programa Performativo-animativo em Educação e suas possibilidades críticas para o exame do arquivo-prescritivo para o campo de pesquisa em Educação.

FIGURA 47 – CORPO ATUANTE/PERFORMÁTICO, PERFORMANCE E DES-ESCOLARIZAÇÃO I, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

FIGURA 48 – CORPO ATUANTE/PERFORMÁTICO, PERFORMANCE E DES-ESCOLARIZAÇÃO II, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

FIGURA 49 – CORPO ATUANTE/PERFORMÁTICO, PERFORMANCE E DES-ESCOLARIZAÇÃO III, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

FIGURA 50 – CORPO ATUANTE/PERFORMÁTICO, PERFORMANCE E DES-ESCOLARIZAÇÃO IV, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

FIGURA 51 – CORPO ATUANTE/PERFORMÁTICO, PERFORMANCE E DES-ESCOLARIZAÇÃO V, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

FIGURA 52 – CORPO ATUANTE/PERFORMÁTICO, PERFORMANCE E DES-ESCOLARIZAÇÃO VI, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

FIGURA 53 – CORPO ATUANTE/PERFORMÁTICO, PERFORMANCE E DES-ESCOLARIZAÇÃO VII, TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, PROGRAMA PERFORMATIVO-ANIMATIVO EM EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

A escolha metodológica por formar um varal com as peças de roupas se torna uma espécie de instalação que busca não representar algo, mas apresentar um conjunto de sensações, impressões e sentidos com aquilo que expressamos sobre os processos de escolarização. Penso que as/os *performers* assumem na feitura do varal e/ou instalação uma poética da performance educacional que nos permite passar os olhos entre as palavras/frases dispostas, tecer ideias sobre elas e conectar as linhas a respeito das nossas experiências performativas.

Esse momento buscou incluir um modo de alargar os domínios da ideia em torno do corpo atuante e do corpo etnográfico materializando-as pelo suporte do varal. Incluiu-se ainda a colaboração coletiva para a sua elaboração. Agenciar o peso das roupas para com a resistência do fio se mostrou uma questão ao longo do processo, pois o fio se rompeu algumas vezes, exigindo do grupo de *performers* a criação de táticas para o cumprimento da tarefa em atitude colaborativa.

Após a instalação do varal e a leitura dos sentidos que foram se configurando ao longo das etapas anteriores do Programa sobre a materialidade dos tecidos, o grupo de *performers* foi convidado a selecionar as palavras/frases que os instigasse à prática em dança mais des-escolarizada, ou seja, discursos escritos e falados sobre os tecidos, que pudessem ser utilizados como ideários de Corpo, Dança e Educação aos quais as/os interessassem. Os tecidos e retalhos foram se elaborando a partir do segundo procedimento metodológico e, desse modo, os materiais pendurados envolveram os sentidos que cada *performer* ganhou sobre seu relato de experiência escolarizada por meio das narrativas de si.

Acredito que a escolha de determinado retalho não seja aleatória, mas embebida por questões que cruzam as experiências dos corpos da sala de aula para com os seus processos de escolarização e que, em alguma medida, poderão ser refletidos criticamente por cada *performer*. Desejei com isso, propor uma atividade performativa na qual palavras, sentidos e danças corroborem para uma poética da performance educacional na formação docente desses sujeitos.

Agora, com um conjunto de impressões que envolvem a liminaridade e corpo ideológico, a experiência e o corpo etnográfico e a des-escolarização e o corpo atuante/perfomático, o convite aos grupos de *performers* foi criar um seminário com práticas performativas que pudessem ser elaboradas de maneira individual e/ou duplas, trios e/ou coletivamente. O seminário se constitui como o momento de convergência das danças, ideias, discussões, leituras vividas ao longo do semestre e do percurso

metodológico do Programa Performativo-animativo em Educação na disciplina de Criação-Ensino-Aprendizagem III.

O seminário se configura, então, como lugar de partilha e desejos de cada *performer* para a Educação em Dança. Nele, buscamos incluir discursos que nos incitasse à crítica aos processos escolarizados de uma cultura somatizada, cuja des-escolarização pudesse exprimir nossas táticas por via da micropolítica e da educação menor da sala de aula. É igualmente um lugar para expandir nossa liminaridade e performar outros papéis de *performers* da Educação, especialmente a partir das nossas discussões sobre os atuais atravessamentos do poder impresso em arquivos como o currículo, tomando como fundo as conversas sobre a BNCC, as formações comunitárias e o seu impacto na escolarização do corpo. Fomos aos poucos assumindo a sala de aula como um lugar para reivindicar nossos direitos pela Educação, proclamar por liberdade de pensamento e, juntas e juntos, mover em favor dos estados de presença.

Para finalizar, destaco o interesse ao longo desse procedimento em compreender de maneira particular e coletiva como a dança, a formação e a escolarização criam um elo de linhas reflexivas capazes de tensionar os ritos hegemônicos instrucionais que cruzam as nossas maneiras de criar, ensinar e aprender Dança e discutir quais táticas nos permitem permear os entremeios políticos: aspirações para vislumbrar outros roteiros educacionais (im)possíveis.

Da canção:

Un Derecho de Nacimiento

*Voy a crear un canto para poder existir
Para mover la tierra a los hombres y sobrevivir
Para curar mi corazón y a la mente dejarla fluir
Para el espíritu elevar y dejarlo llegar al fin*

Yo no nací

Sin causa

Yo no nací

Sin fe

*Mi corazón pega fuerte
Para gritar a los que no sienten
Y así perseguir a la felicidad*

*Voy a crear un canto para el cielo respetar
Para mover las raíces de este campo y hacerlo brotar
Para mover las aguas y el veneno verde que hay por ahí
Para el espíritu elevar y dejarlo vivir en paz*

Yo no nací

Sin causa

Yo no nací

Sin fe

*Mi corazón pega fuerte
Para gritar a los que nos mienten
Y así perseguir a la felicidad
Y así perseguir a la felicidad*

*Es un derecho de nacimiento
Es el motor de nuestro movimiento
Porque reclamo libertad de pensamiento
Si no lo pido es porque estoy muriendo*

*Es un derecho de nacimiento
Mirar los frutos que dejan los sueños
En una sola vos y sentimiento
Y que este grito limpie nuestro viento*

*Voy a crear un canto para poder exigir
Que no le quiten a los pobres lo que tanto les costó construir
Para que el oro robado no aplaste nuestro porvenir
Y a los que tienen de sobra nos les cueste tanto repartir*

*Voy a elevar mi canto para hacerlos despertar
A los que van dormidos por la vida sin querer mirar*

*Para que el río no lleve sangre, lleve flores y el mal sanar
Para el espíritu elevar y dejarlo vivir en paz*

Yo no nací

Sin causa

Yo no nací

Sin fe

Mi corazón pega fuerte

Para gritar a los que no sienten

Y así perseguir a la felicidad

Es un derecho de nacimiento

Es el motor de nuestro movimiento

Porque reclamo libertad de pensamiento

Si no la pido es porque estoy muriendo

Es un derecho de nacimiento

Mirar los frutos que dejan los sueños

En una sola voz, un sentimiento

Y que este grito limpie nuestro viento

Es un derecho de nacimiento

Es el motor de nuestro movimiento

Porque reclamo libertad de pensamiento

Si no la pido es porque estoy muriendo

Es un derecho de nacimiento

Mirar los frutos que dejan los sueños

En una sola vos un sentimiento

Y que este grito limpie nuestro viento

(Canção: Natalia Lafourcade)

Ao longo da descrição metodológica do Programa Performativo-animativo em Educação, busquei apresentar um conjunto de ações que objetivaram alargar a dimensão performativa da sala de aula, tomando como base algumas discussões em torno da crítica dos processos de escolarização e seu diálogo com a prática da formação docente. Mais do que colocar corpos a se moverem no espaço, o percurso metodológico buscou oferecer ao grupo de *performers* um diálogo crítico com as experiências escolarizadas de uma cultura escolar somatizada em favor da transferência da reflexão da incorporação de condutas performatizadas para atos mais encarnados e estados de presença.

A seguir, apresentarei um pouco mais acerca da análise em torno do seminário performativo e como os conceitos de liminaridade, experiência e des-escolarização desembocam no que almejo nesta tese denominar por “Educação Performativo-animativa”.

4.3 O “ALUNO-ARQUIVO” E AS PRIMEIRAS PISTAS PARA A EDUCAÇÃO PERFORMATIVO-ANIMATIVA

Ao prestar atenção não apenas ao que o corpo faz em sala de aula, mas a que significados e valores sociais responde esse corpo, a pedagogia performativa pode intervir nos rituais da escolarização sobre os quais não pensamos. A sala de aula pode se transformar naquilo que Ernst Boyer chamou de cenário de renovação do eu e do social (1994), de tal forma que professores e estudantes possam ensaiar modos mais equitativos, envolvidos e passionais de ser e comportar-se. Além do mais, uma vez que a performance é sempre incompleta, contingente, permeável e reativa aos momentos vividos, uma vez que se desdobra na companhia dos outros, ela nos permite atravessar e pôr abaixo ilusões acerca da aprendizagem como algo isolado, linear, cumulativo e disponível à avaliação empírica.

Elyse Pineau

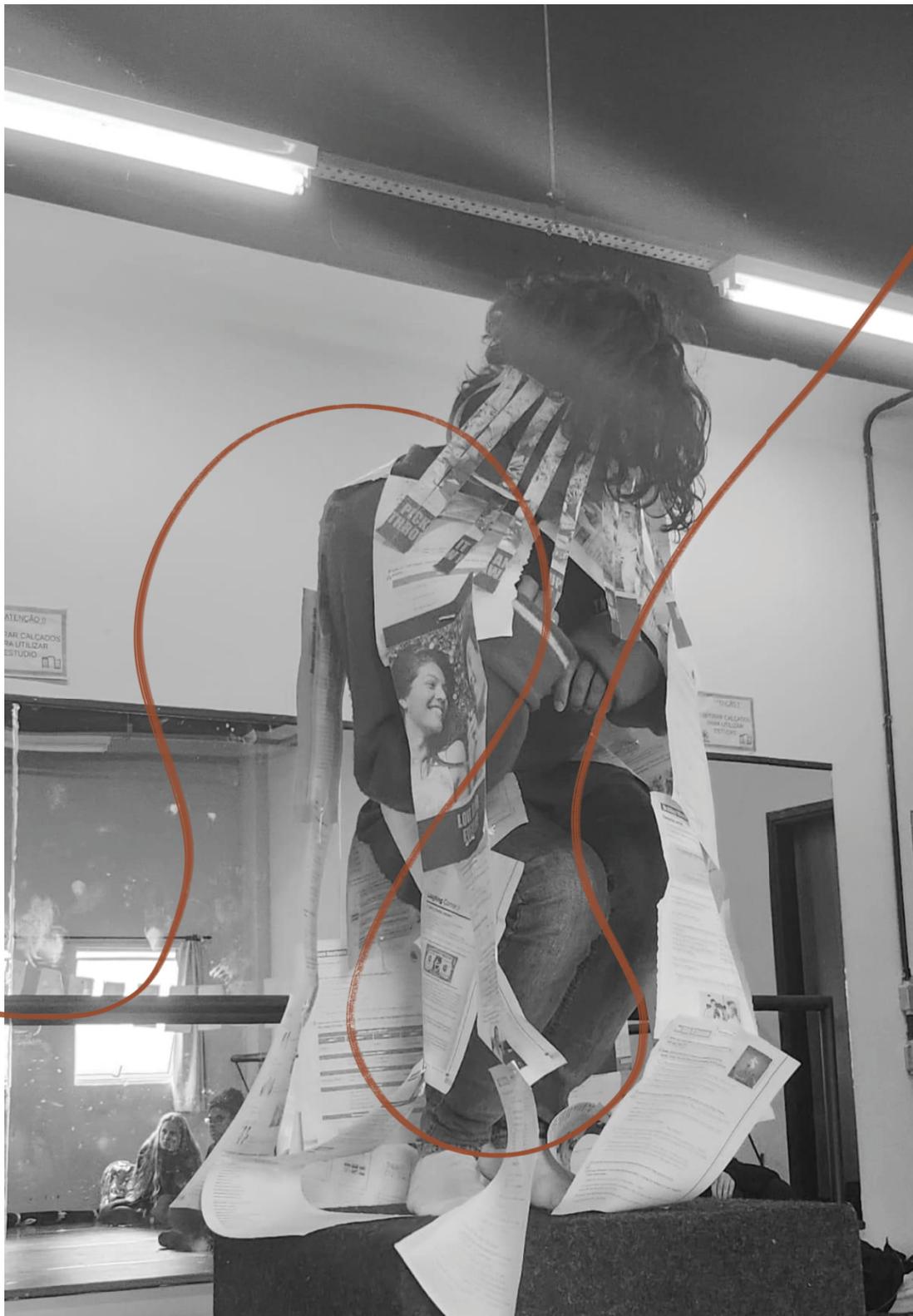
O seminário performativo contou com a participação de todo o grupo de *performers* organizadas e organizados por proposições individuais e outras em duplas que surgiram por questões de afinidades nas escolhas das palavras/frases e dos desejos em volta da ideia da des-escolarização. Houve, por exemplo, um breve recital de poemas cujo teor político pretendia des-escolarizar a compreensão binária em torno de gênero na educação dos corpos. Já outro exemplo poderia apresentar uma *performer* que levou sua mala de trabalho e compartilhou os desafios e sonhos como professora de arte na Educação Básica. Outros, ainda, criaram proposições que nos motivaram a refletir sobre os corpos tidos por desajustados e uma prática em dança capaz de considerar as

diferenças. Sucedeu também uma proposta a partir de um grande mapa-mental que se construía pelas memórias do corpo da *performer* descritas em tempo real e que simultaneamente nos convidava a acrescentar nossas próprias questões, formando ao final um grande mural de ideias, um meio para protestos e vontades para o ato educacional em Dança.

Entretanto, ciente que trazer para o texto a descrição minuciosa de todas essas proposições se faz demasiadamente longa, dedicarei especial atenção para a proposição de um dos *performers* do grupo que, muito acredito, pode colaborar para que seja materializado, senão também arquivado tudo o que tenho me esforçado por enunciar até aqui em todas essas linhas. Faço essa escolha por encontrar na proposição deste *performer* uma primeira e importante pista a qual acredito incluir muito dos indícios a respeito de uma poética da performance educacional e, ainda, certa maneira encarnada de lidar taticamente com os conceitos e ideias trabalhados ao longo da pesquisa cujo empreendimento foi de engajar, sempre que possível, arquivos e repertórios em nossos próprios roteiros educacionais.

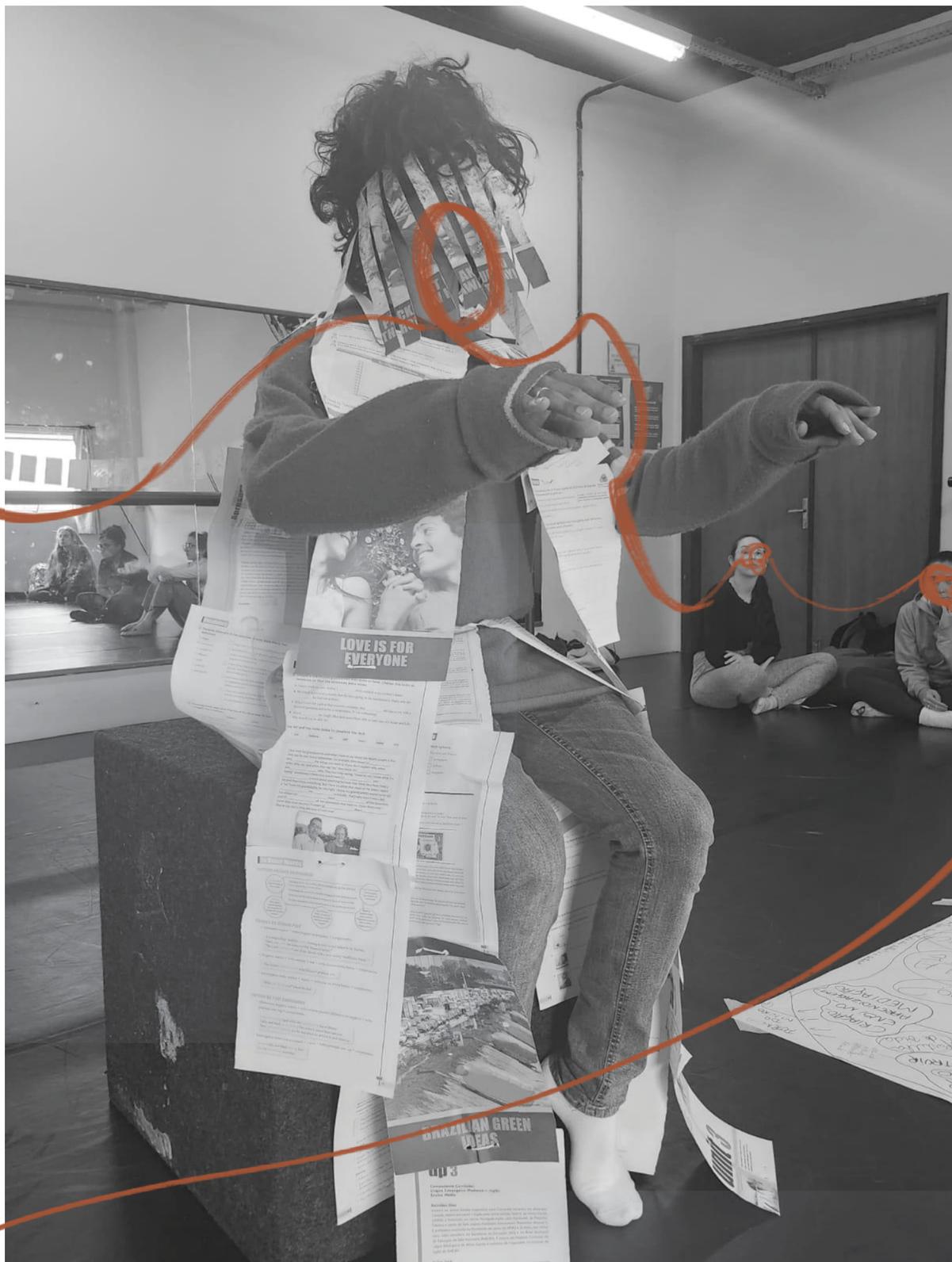
O trabalho intitulado pelo *performer* de “Aluno-arquivo” é ele mesmo um impulso à criação, ao ensino e à aprendizagem em Dança, uma espécie de ideário da Educação em forma de crítica reflexiva que, ao mesmo tempo, cruza tanto o arquivo quanto o repertório: é ele mesmo incorporação e encarnação das performances escolarizadas e incorporadas ao longo da sua própria existência.

FIGURA 54 – *PERFORMER* “ALUNO-ARQUIVO” I, SEMINÁRIO PERFORMATIVO E TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

FIGURA 55 – *PERFORMER* “ALUNO-ARQUIVO” II, SEMINÁRIO PERFORMATIVO E TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

Um corpo coberto por um amontoado de arquivos – folhas e mais folhas de provas, apostilas e livros. As páginas parecem cobrir não apenas o seu corpo físico, músculos, pele e ossos. Os arquivos são, eles mesmos, ao cobrir o rosto, o dorso, contornos, o desaparecimento das características peculiares das quais um sujeito é constituído em toda sua sujeitividade: identidade, diferença, alteridade. Ele, que antes de tudo era corpo, é, em sua “agoridade”, um amontoado de arquivos. Como repetição – citacional e iterativa – dos tipos de arquivos que o (en)cobrem, denuncia e revela o performativo da sua ordem. O “Aluno-arquivo” é, portanto, da ordem da semiformação, do currículo como arquivo-prescritivo postulado pelos reformadores empresariais da educação em favor das avaliações em larga escala e pela culpabilização de estudantes, professoras e professores quando ele, o currículo, não se faz por satisfeito ao reduzir em quase nada a particularidade dos roteiros dos quais nós, *performers*, somos parte: agora e mais do que nunca não mais presenças e, sim, números.

A repetição das folhas em torno do seu corpo expressa, essencialmente, o desejo por arquivos. Arquivos como poder. Trata-se de evidenciar a estratégia dos grandes que, por sua alta capacidade de atuação sobre a elaboração, implementação, vigilância e punição na escolarização dos sujeitos, mostra-se uma política para menos corpos e mais números, rentável mercadoria – a Educação. Assim, o “Aluno-arquivo” parece ser a incorporação das condutas oriundas do projeto já corporificado de sociedade advogada pelas atuais políticas públicas para a Educação. Novamente, voltamos a ser contabilizadas e contabilizados às custas dos corpos educacionalmente amontoados.

É possível afirmar que o “arquivo e o repertório têm sempre sido fontes importantes de informação, sendo que cada um excede as limitações do outro” (TAYLOR, 2013a, p. 51) e, nesta perspectiva, fazem do “Aluno-arquivo” um curioso lugar de embate educacional, estético e político. Ao unir arquivo e repertório, sua ambiguidade expande, dilata, se move. Mas, também, denuncia, insulta, revoga e exige de nós, manobras. Por um lado, os “materiais do arquivo dão forma à prática incorporada de inumeráveis maneiras, mas nunca ditam totalmente a incorporação” (*ibid*, p. 51). De outro, podemos agir no poder tático do pequeno, da educação menor, da micropolítica da sala de aula como espaço – físico e simbólico – para eclodir corporalmente e, assim, seguir encarnando, atuando, estar-sendo.

“Temos apenas de pensar em Colombo cravando a bandeira espanhola no ‘Novo Mundo’” (*ibid*, p. 51), se há performativos para instituir terras, apagar povos e descredibilizar crenças, há que ter performativos para destituir, transformar, gritar por

nova (des)ordem e, no seu eclodir, dentro-fora-corpo, um performativo outro, quem sabe em nossas salas de aula.

Por isso, continuo me perguntando: de quais performativos para a Educação estamos de fato, tratando?

O corpo coberto de arquivos e que perambula pelo espaço da sala é também lacunar, permitindo aos nossos olhos caminhar sobre ele. Traço aqui o esforço por leituras e análises. O “Aluno-arquivo” oferece pelas vias da tendência investigativa dos estudos sobre performance a possibilidade lacunar das interpretações, afinal em performance somos convidadas e convidados a ser avalistas dos nossos próprios roteiros educacionais. Seu corpo me incita a atentar para as formas de poder de arquivos-prescritivos – como no caso da BNCC e da BNC-Formação – e o poder tático, golpe após golpe, da sala de aula. Seu desaparecimento, causado pelo acúmulo de páginas e mais páginas, é de maneira ambígua a força para continuar a produzir modos de presença. O “Aluno-arquivo” encarna a queixa, a denúncia, os obstáculos e nos incita às desavenças. Ele, como corpo-arquivista-performativo, parece criar a ruptura e a crise em seus próprios dramas sociais, cujos roteiros educacionais exigem, a todo o momento, revisões críticas e não mais reparações em forma de controle em favor do retorno da antiga ordem.

Afinal, quando o currículo, na forma de projeto de sociedade, abafa os corpos e, portanto, as identidades, em favor das lógicas do mercado, quais performativos são esses que estamos tratando aqui nesta sala de aula? O quê e a quem estamos enfrentando quando falamos do poder estratégico dos grandes?

“Não precisamos polarizar a relação entre esses tipos diferentes de conhecimento [– o arquivo e o repertório –] para reconhecer que, frequentemente, eles têm se mostrado antagônicos na luta pela sobrevivência ou supremacia cultural” (TAYLOR, 2013a, p. 53, ênfase minha); desse modo, o “Aluno-arquivo” tensiona o poder excessivo de um sobre o outro, isto é, do arquivo sobre o repertório e joga taticamente na sala de aula, pois ele próprio é o corpo que sente, transita: repertório sobre si mesmo parece querer jogar com a performatividade da sua própria escolarização como artista, estudante e professor de Dança em formação.

Aliás, a “equação escrita = memória/conhecimento é central para epistemologia ocidental” (TAYLOR, 2013a, p. 51) e eu mesmo faço uso dela para aqui relatar, descrever, arquivar, neste arquivo-tese, tudo o que tenho defendido ao longo da minha hipótese, isto é, de que a abertura para a dimensão performativa da sala de aula poderia nos permitir a reconhecer a ideologia escolarizada em nossos corpos e conceber novos

significados para a Educação em Dança. Todavia, a presença do “Aluno-arquivo” em sua “agoridade” em sala de aula e também a minha enquanto escrevo-falo este texto, cruzam juntos e de maneira complexa, subjetiva e curiosa as dimensões entre o arquivo e o repertório: somos todas convocadas e todos convocados à virtualidade dos arquivos: passado-presente, presente-presente, presente-futuro. Dito de outro modo, o “Aluno-arquivo” e esta escrita são ambos arquivos transgêneros performáticos desafiando de algum modo o tempo, a materialidade, a história em nossos roteiros educacionais. São os corpos de quem dança, são as danças de quem escreve/registra/(com)partilha presença ao se inserir no/com/sobre o mundo em movimento.

Portanto, ao olhar para o “Aluno-arquivo”, passo a olhar de volta para mim mesmo como sujeito-corpo-*performer* em meus próprios processos de escolarização, quer seja como estudante que ainda sou, ou como docente, artista e pesquisador que também sou. Lembro-me que, pelo arquivo-prescritivo da BNCC, tive minha jornada de trabalho como professor de Arte, até o final do ano letivo de 2021, resumida em apenas 3 horas semanais, dada a redução do componente curricular de Arte no nada Novo Ensino Médio. Resguardado ao menos pela bolsa de doutoramento, vi novamente meu próprio repertório sendo atravessado pelo poder do arquivo. A luta diária em permanecer em condições de presença.

Oras, este falar de presença é, antes de tudo, uma aposta, um desejo, uma ousadia tanto teórica quanto prática. Para escrever-falar sobre presença, retorno a Icle (2011, p. 17) em sua pergunta: “O que ou quem está presente?”. Ele ainda continua: “Não sabemos dizer, não podemos descrever, podemos, no máximo, falar dos efeitos de presença”, e seus efeitos, pelas lentes do autor são, eles mesmos correlatos de ausência. Eis aqui a potência reveladora de contradições que o “Aluno-arquivo” opera por seu performativo. O arquivo que a ele acoberta, é, ao mesmo tempo, o desvelar que há nele próprio, no corpo. É o corpo em meio à repetição de arquivos e mais arquivos que opera, salta, surge taticamente por intermédio da repetição. O corpo é, então, a produção performativa da diferença.

O que traz o corpo ao sobressair-se de arquivos? O que revelaria, ele, para nós dentro da sala de aula? Os “efeitos de presença implicam uma ideia que está no âmago da crise da representação no pensamento filosófico ocidental: a insuficiência do significado” (ICLE, 2011, p. 17). Por isso, nem mesmo eu buscarei extrair dele verdades, senão, hipóteses para continuar investigando, escrevendo, ensinando, aprendendo e, na convergência disso tudo, dançando. O gerúndio aqui opera propositalmente porque é um

ato contínuo sempre experienciado no presente. Um contínuo para seguir analisando minhas práticas dançantes na pesquisa em Linguagem, Corpo e Estética na Educação.

Ao falar sobre ela, a sala de aula, tenho defendido a partir das vozes de McLaren e Pineau, que esta se constrói atravessada por uma cultura somatizada, ideológica e conflitante. Os ritos hegemônicos instrucionais agem estrategicamente, cruzando ambos, arquivos e repertórios, pois reformulam corpos e maneiras para ser sujeito da Educação. Neste sentido, o *performer* “Aluno-arquivo” é tático, opera golpe após golpe, atravessando e expressando em seu corpo os símbolos não legitimados, ou seja, se o currículo como arquivo-prescritivo opera centralizando suas forças de desaparecimento, o corpo que move/dança/performa é atuação periférica e multicêntrica que foge, escapa, encontra em sua própria presença outras rotas.

Minha hipótese poderia aqui ser defendida justamente na ideia em torno da dimensão política da performance educacional de uma aula e/ou sala de aula. Espaços simbólicos para procurar trajetos e jeitos de andar por outras trilhas. É linha que caminha perigosamente nos entremeios, nas aberturas possíveis, nas brechas por onde o tecido respira e oferece novos meios. Oras, a metáfora das linhas, fios e tramas continua a me incitar para outros performativos. A sala de aula e a elaboração crítica de uma aula de dança é, aqui, o argumento analítico e lugar nato de manifestação dos fenômenos.

O “Aluno-arquivo” nos ajuda a refletir sobre o potente espaço liminar da sala de aula. Ele ritualiza o encontro corpo a corpo e põe em jogo o arquivo *versus* repertório, a repetição *versus* diferença. O lá e o cá das suas polaridades é a chance de lidarmos corporalmente com aquilo que há nos entremeios e assim identificar as nuances, as brechas, as frestas, as fissuras. Ele, como *performer* liminar, é o mais puro despojar das identidades. Ou, como nos lembra Schechner (2012), por viver nas fronteiras – da sala de aula – pode vir a se performar muitos eu’s. A incrível possibilidade de um corpo assumir outras identidades e jogar com as limitações que, fora da liminaridade, talvez não fossem possíveis, é, neste arquivo-tese, a aposta em torno da ideia de Educação Performativa.

O “Aluno-arquivo” é ele mesmo em sua ambiguidade, identidade e diferença. Mas, também o real e o inventado. Ele evoca performativos outros sobre o corpo que o performa sem que este próprio corpo desapareça. Ao contrário, ao performar o “Aluno-arquivo” o corpo se auto representa: não é outra coisa além dele mesmo. Do mesmo modo, ele cria e recria o seu entorno e, parafraseando Turner, “quando encenamos no palco, seja qual for ele, devemos, nesta era reflexiva de psicanálise e semiótica, mais do que nunca, trazer para o mundo simbólico e fictício os problemas urgentes de nossa realidade” (2015,

p. 174). Quer dizer, ao recriar uma realidade outra, sua antiestrutura evoca de nós um desejo por futuros reais diferentes. A invenção que forma e transforma o que ainda somos naquilo que, no processo ritual de uma sala de aula, nos permite ousar a ser.

Tenho defendido ao longo desta investigação o palco da sala de aula como espaço de liminaridade capaz de permitir aos *performers* a disposição para encarar novas faces, possíveis apenas pela carência de uma única identidade. Mais que atores e atrizes no palco, a liminaridade da sala de aula assume-se como possibilidade inventiva das nossas condutas, um desejo de jogar com a realidade imposta. Falo de corpos ideológicos que se abrem ao desafio de reconhecer seus roteiros culturais, sociais e políticos e que estes não estão nada distantes dos seus corpos. Pelo contrário, produzem e são produzidas por esses mesmos corpos.

Abro aqui mais um espaço para lembrar de uma das *performers* do grupo que, em meio às nossas discussões, enfatizava que a liminaridade da sala de aula era, para ela, uma questão reflexiva para se pensar os porquês de não poder ser fora da sala de aula aquilo que na liminaridade ela poderia ser/perfomar/incorporar. Acredito seriamente que perguntas como esta são de grande importância para qualquer ato educativo. A pergunta me provoca a pensar as travas em torno das urdiduras que nos envolvem, sendo um importante dispositivo crítico para analisar corporalmente os nossos roteiros educacionais. Do mesmo modo, o performar do “Aluno-arquivo” revela para nós tais questões.

Há nele igualmente a experiência que o transpassa, afeta e constrói. A sujeitividade do *performer* da performance é constituída por suas memórias e, portanto, arquivo e repertório de si mesmo em seus próprios roteiros. Lembro-me de que o áudio compartilhado pelo *performer* aqui em questão – o “Aluno-arquivo” – e escutado em uma das atividades do Programa Performativo-animativo em Educação revelava sua memória escolarizada a partir de um roteiro educacional que se ressentia pela ausência de amigas na escola e sua timidez encarada por sua professora como uma atitude exemplar: o bom aluno é o corpo quieto, calado, fazendo todas as suas atividades.

Essa experiência é recuperada da sua memória e parece que o faz pensar como futuro professor de Dança. O quanto deste roteiro educacional escolarizado o incita à repetição e o quanto poderia provocá-lo à diferença, a outros performativos? O trabalho com o “Aluno-arquivo” é, em alguma medida, um lugar de avaliação crítica da experiência do seu próprio corpo etnográfico. Sempre localizável, constituindo-se de um universo ímpar de ações historicamente performativizadas.

FIGURA 56 – *PERFORMER* “ALUNO-ARQUIVO” III, SEMINÁRIO PERFORMATIVO E TÁTICAS PARA CRIAR, ENSINAR E APRENDER DANÇA NA DISCIPLINA DE CRIAÇÃO-ENSINO-APRENDIZAGEM III, LICENCIATURA EM DANÇA, UNESPAR.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, Curitiba (2022).

Ao se despir gradativamente do acúmulo de folhas, o “Aluno-arquivo” revela o seu próprio corpo: o eu que performa toma outra forma. É o corpo. Pele, carne e osso. É,

ele, uma presença presente no mundo da sala de aula. As folhas dos arquivos de provas, livros e currículos-prescritivos caem aos poucos no chão. São arrancadas por suas mãos, exigem dele esforço: o quanto lhe custa de força e fôlego? Da sua ação tomo lição: como criar no corpo nossas táticas à des-escolarização?

O “Aluno-arquivo” me faz essas questões ao se despir. Ele revela que entre as camadas do currículo como arquivo-prescritivo e a sala de aula há um outro espaço extremamente lacunar e ainda possível. Daí a força tática expressada na micropolítica da sala de aula menor como me ensinou Certeau e Gallo. Não apenas o corpo a corpo, mas o corpo com corpo. Presenças. Coletivos em roteiros educacionais identificáveis. Sempre localizáveis e não somente números. A Educação como ação performativa crítica produz e incita identidade(s).

Ao observar o “Aluno-arquivo” a se despir de todos os arquivos que antes o cobriam, percebo nele a possibilidade de lidar com os nossos roteiros educacionais e tomar a des-escolarização não apenas como um jeito de escrever e usar as palavras, mas uma maneira tática para encarnar performances: outros papéis sociais para sermos *performers*. Penso que estaríamos tratando a todo momento da reivindicação das presenças em sistemas educacionais que afugentam e minimizam as múltiplas formas para existências.

Enfatizo que, por meio desse jogo com palavras, não desacredito que os rituais escolares sejam parte constituinte dos processos mais complexos e subjetivos da escolarização. Ao contrário, creio que a própria escolarização seja parte da cultura somatizada e necessária para a organização educativa vigente. Antes, trata-se da análise crítica para com os roteiros educacionais que atravessam nossas urdiduras, dando atenção num primeiro momento à renúncia aos ritos hegemônicos instrucionais que operam ignorantes ao corpo como lugar de criação, ensino e aprendizagem e, portanto, operam pelo apagar das presenças. O “Aluno-arquivo” soma nesta empreitada teórico-prática porque o seu discurso performativo tem muito a ver com tudo isso que advogo.

A liminaridade, a experiência e a des-escolarização nos estudos sobre performance na Educação auxiliam na compreensão da necessidade de não tão somente pensar o ato educacional como performativo, mas reconhecer sobre a Educação os performativos que atuam na citacionalidade e iterabilidade, quer dizer, nos discursos que por diversas razões se repetem – verbal e não-verbal. Em outras palavras, ao tomar a performance como ação discursiva do corpo, é urgente e necessário prestarmos atenção

em quais performativos estamos pautando nossas práticas, visto que a própria Educação por si só é um ato performativo e produtora insaturável de performatividades.

Desse modo, o “Aluno-arquivo” apresenta uma maneira curiosa e instigante de participação e presença por onde arquivos e repertórios são colocados em produtiva fricção com conceitos como liminaridade, experiência e des-escolarização. Em sua proposta, o “Aluno-arquivo” lança sobre nosso espaço-tempo da sala de aula o seu próprio performativo. Nunca não atravessado pelas ideologias que o faz um corpo ideológico, mas aberto às experiências e com possibilidade para a des-escolarização. O “Aluno-arquivo” como comportamento restaurado, não apenas elabora de maneira tácita e exteriorizada no seu próprio corpo uma cultura somatizada de gestos, memórias e discursos, mas, sendo sua performance sempre pela segunda vez, apresenta um espaço de ações iterativas, abrindo, por meio do seu corpo, um lugar inóspito e impermanente para os discursos institucionalizados das políticas públicas de currículo, tão capaz de denunciar os seus afetamentos e tão possível de se fazer uma operação dançante educacionalmente tática.

Que nome poderíamos sugerir para tal modo de pensar-fazer-sentir nossos performativos dentro e, quem sabe, fora das salas de aula? Se, por um lado, podemos apenas discutir a respeito dos seus efeitos de presença, por outro, temos de lidar com a insuficiência de significados. Como, então, alinhar fios e linhas sobre o que tenho aqui tomado por estudos sobre performance na Educação, ou Educação Performativa?

Essas perguntas ecoam para mim ao longo desta pesquisa no mais puro estar-viver-habitar liminar de uma pesquisa-vida-arte-tese. Um ritual denso, confuso e produtivo que me convoca às palavras e taticamente me lança sobre elas. Não para colher verdades, mas para oferecer possíveis provocações e, em alguma medida, tensionar e ampliar as possibilidades do meu próprio corpo e dos corpos com os quais partilho o ato educativo. Desse modo, pensar a sala de aula como um cenário ou roteiro de renovação do eu social é motivo para engajar ideias e, assim, chegar até os animativos na pesquisa em Educação. Tomo emprestado o conceito de animativos políticos de Taylor (2013b):

Animativos, como eu os defino, estão fundamentados mais em corpos do que na linguagem. Em parte, eles são movimento, no sentido de animação; são parte identidade, ser (being) ou alma, no sentido de anima ou vida. O termo “animativo” capta o movimento fundamental que é a vida (dar vida) ou que anima a prática encorporada. Animativos referem-se a ações que ocorrem “no chão”, por assim dizer, nas confusas e não tão estruturadas interações entre indivíduos (2013b, p. 139).

Meu empréstimo se justifica em especial pela possibilidade do corpo de lidar com os roteiros impostos e criar uma outra realidade, mesmo que momentânea. Não significa nem se pretende com os animativos políticos alterar os reais fatos de uma determinada conjuntura social, mas, sim, atuar na elaboração política de maneira crítica a fim de instaurar sobre a vida possibilidades outras para se refletir sobre aquilo que vivemos.

Taylor ainda sugere uma diferenciação entre performativos e animativos. Para a autora, os performativos estariam ligados, primeiramente, à linguagem pautada pelos estudos da linguagem ordinária austiniana – ou, eventos de fala –, como aqueles que anteriormente busquei apresentar ao longo deste estudo. Entretanto, corroboro com a ideia de Gonçalves (2016, p. 81) 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”. Portanto, reconheço a tendência investigativa dos estudos sobre performance na Educação, um território discursivo amplo e indisciplinado pelo qual a multiplicidade para o discursar de um corpo ancora-se nos seus distintos modos de inscrições de si em seus próprios roteiros educacionais.

Tal perspectiva assume para si a compreensão de que performativos e “animativos trabalham sempre e somente juntos; nada que se pronuncia significa muito sem o consenso [– e ação –] dos que são abordados ou invocados” (TAYLOR, 2013b, p. 139, ênfase minha), ou seja, os animativos convergem-se nos performativos com uma certa intenção que, na perspectiva de Taylor, inclui modos para participação, reivindicação e reinvenção da realidade. Assim, por entender de maneira teórico-prática o corpo na performance como discurso – falado, escrito, dançado etc. –, reflito a respeito da dimensão dos animativos para identificar, analisar e compreender performativos que rondam, estimulam, encobrem e desvelam os roteiros educacionais do qual faço parte. Não desejo dicotomizar sobre qualquer plano expressivo tais conceitos, senão chamar atenção para o potencial que há na profícua fricção entre os mesmos em roteiros educacionais. Friccioná-los como um borrar das performances que ocorrem pelo repertório vivo e irreproduzível da aula e/ou sala de aula, isto é, trazê-los à prática educacional efetiva da experiência liminar, a fim de ritualizar encontros entre *performers* e seus espaços de Educação. Entre o lá e o cá, os entremeios que podemos experimentar entre performativos e animativos ampliam as nossas visões e compreensões em torno da realidade, haja visto o potencial para criação, produção das identidades e elaboração das

ações táticas para que possamos tomar o cotidiano como espaço educacionalmente praticado.

Embora os animativos não estejam fundados efetivamente em alterar uma dada realidade social, eles nos despertam para o imaginário e, por isso, nos permitem pensar o “e se...” frente à vida real. Isto porque o animativo desafia o performativo oficial, quer dizer, as condições políticas impostas tornando-se capazes, pelas vias da performance, de oferecer sentimentos de pertencimento e de propor a recriação dos nossos próprios roteiros. Por esta razão, aposto na dimensão curiosa e minimamente instigante dos animativos em atos performativizados numa colaboração teórico-prática para se pensar nossos projetos de Educações (im)possíveis. Um modo outro de pensar e jogar com os roteiros educacionais com os quais nos encontramos cotidianamente em locais de ensino e, como tenho apregoado, para além dos espaços institucionalizados. Os animativos, como apresentado por Taylor incluem, constantemente, atos de desobediência civil, cabendo assim, certo ânimo investigativo para lidar com políticas reacionárias, ou, até mesmo, educações das ruas e ações educacionais não legitimadas por ideologias que hierarquizam saberes, minimizando presenças de corpos/coletivos/grupos sociais.

Ainda que até o presente momento desta escrita eu esteja impregnado pelo liminar que ora me cerca em minha posição de *performer*-pesquisador, antecipo que a dimensão animativa da performance tem alargado meu entendimento sobre a sala de aula e os processos de escolarização, principalmente quando pensados a partir das noções de liminaridade, experiência e des-escolarização, em especial em diálogos com questões em torno de arquivo e repertório.

Já havia mencionado anteriormente, ao longo do capítulo dois, os significados que operam na realidade a partir dos arquivos. O currículo, assim como é o caso da BNCC e da BNC-Formação na qualidade de arquivo-prescritivo, torna-se, portanto, produtor de sentidos sobre a realidade e incorporação das condutas daquelas e daqueles que, em repertório, vivenciam os espaços de educação. Arquivos-prescritivos, por outro lado, não estão fadados a estados ontológicos absolutos; ao contrário, vimos que na perspectiva derridiana, os arquivos podem ser assumidos por sua materialidade histórica e não apenas material: um constante vir a ser.

Reconheço os desafios frente à possibilidade política de revogação da BNCC/BNC-Formação e acredito que seja necessário aprender a lidar com os seus reais afetamentos como arquivo-prescritivo no cotidiano educacional. Porém, julgo que animativos possam ser uma via interessante para operar taticamente nos roteiros na sala

de aula e, por esta razão, são potentes para performar criticamente a liminaridade, a experiência e a des-escolarização na pesquisa em Educação Performativa ou, como tenho desejado chamar, Educação Performativo-animativa.

Arquivos-prescritivos, como a BNCC e a BNC-Formação, por exemplo, entre sua verdade material e o seu o manuseio por meio da verdade histórica de repertórios educacionais são, por assim dizer, passíveis de ser tensionados e ressignificados pelos animativos da sala de aula liminar. As experiências dos sujeitos como *performers* da/na/sobre a Educação, como essas do “Aluno-arquivo”, permitem atribuir sobre leis, arquivos e prescrições um lugar de subversão. Neste caso, arquivos-prescritivos não seriam unicamente responsáveis pela concepção ideária de escolarização corporificada, mas também o corpo por sua presença seria capaz de mudar as lógicas, inventar uma realidade possível e propor outras maneiras encarnadas ao ato educativo.

Os conceitos de Corpo, Dança e Educação nesta perspectiva poderiam ser ampliados para além daqueles mínimos contemplados na atual BNCC, oferecendo, pois à sala de aula um território fértil para ser/estar/atuar corpo em presença e desenvolver mais profundamente os saberes em Dança. Trata-se de um ideário tático para colocar em movimento as estruturas que insistem em manter sob pouca mobilidade as dimensões do corpo em roteiros educacionais. Assim, a Educação Performativo-animativa, em primeira e última instâncias, emerge como perspectiva e contribuição teórica capaz de pensar-fazer o ato educativo como um lugar de embates e revisões críticas diante aos processos de escolarização que se pautam pelo poder de arquivos.

Empreendo, então, tal reflexão para sustentar não apenas pedagogicamente as minhas aulas em roteiros educacionais desde a Educação Básica ao Ensino Superior, mas com meu próprio ideário de pensar-fazer-propor Dança na contemporaneidade, pois me refiro, especialmente, a um pensamento de corpo e que este pensar afeta as maneiras como nos movemos, nossas gestualidades, nossas escolhas de composição artística, nossos interesses de convergência entre Educação e Arte.

Passo a insistir em um dançar animativo que seja capaz de reinventar o mundo, reinventar histórias e reinventar condutas apreendidas em favor de novas danças, novos movimentos, novas gestualidades, novas des-escolarizações, a fim de me concentrar na “eficácia e nos limites da performance como política” (TAYLOR, 2013b, p. 138) da poética educacional. Talvez, eu não esteja aqui tratando de uma ação político-educacional revolucionária, mas, como na própria ideia em torno da des-escolarização, sempre na escuta atenta daquelas e daqueles ditos vencidas e vencidos. Vale salientar que me refiro

a um corpo atuante/perfomático em favor de um dançar como “ato de desidentificação na medida em que rejeita qualquer categorização já dada sem declarar ou possuir outra. É uma forma ‘negativa’ de expressão, pois trata-se de uma declaração contra uma posição, nunca a favor” (TAYLOR, 2013a, p. 190). Um ato performativo de criar, ensinar e aprender em Dança não ameaçador e nem mesmo dado ao desafio revolucionário, mas como ampliador crítico, porque se constrói na potência das partilhas e no poder de subversão da pequena e do pequeno.

Vale observar que a Educação Performativo-animativa tem se tornado para mim um jeito de lidar taticamente com a pesquisa educacional por onde arquivos e repertórios são colocados à luz, ao fazer deste último um interessante lugar para localizar os corpos da Educação. As performances de seus corpos ideológicos, etnográficos e atuantes possibilitam intervir nos roteiros em que estamos inseridas e inseridos, nos quais a liminaridade da sala de aula, a experiência da performance e a des-escolarização passam a refletir um otimismo para seguir criando, ensinando e aprendendo uma poética da performance educacional: um convite incessante às práticas de presença e à renúncia das políticas do desaparecimento.

A ideia em torno da Educação Performativo-animativa como um ato de jogar taticamente com as palavras, cujas ordens operam tanto no campo da linguagem, quanto pelo seu potencial crítico para lidar com arquivos que insistem em operar estrategicamente pela minimização das presenças. Não espero com isso mudar totalmente uma realidade dada e sei que isso requer campos maiores para empreender um projeto político mais amplo, senão, quase utópico. Mas, é essa mesma utopia que me leva a crer na potência das micropolíticas presentes em nossos projetos de aula e na materialidade – física e simbólica – da sala de aula, cuja Dança é, ao meu ver, um potente exercício de vida, suor, oxigênio e movência diante daquilo que paralisa, obstrui e sufoca.

Na busca por materializar sensações, desejos e urgências no labor da performance em meus roteiros educacionais e, ainda, na urgência de provocar sempre que possível estados de presença para o meu corpo e o de cada *performer* que esteja comigo numa sala de aula, tal materialização ecoa em favor das palavras deste arquivo-tese e, assim, os sentidos de uma Educação Performativo-animativa me desenlaçam os nós de fios largos, tecidos e (re)formulados pela prática dançante e insistente da sala aula. Não quero linhas soltas, mas desejo assumir responsabilmente as linhas que por ventura se soltem, porque entendo este arquivo-tese extremamente lacunar e virtual.

Assim, o trabalho do “Aluno-arquivo” me oferece importantes pistas para discutir criticamente a hipótese de que a abertura para a dimensão performativa da sala de aula permite aos *performers* em formação reconhecer a ideologia escolarizada em seus corpos e conceber novos significados para a Educação em Dança. Não tão simples, a tarefa em torno dessa questão não é de todo fácil. Ao menos, não simples em sua aplicabilidade metodológica e frente ao levantamento de dados para análises do roteiro educacional aqui apresentado. Entretanto, os animativos que cruzam performativos em favor de outras performatividades para se tensionar questões como o arquivo e o repertório na pesquisa em Educação têm se tornado cada vez mais palpáveis e continuarei a empreender algumas das minhas impressões como *performer-artista*, *performer-docente* e *performer-pesquisador* embebido intrinsecamente nessas mesmas relações liminares da sala de aula.

Anteriormente, apresentei uma análise de cunho experimental a respeito do trabalho performativo apresentado, buscando cruzar esta prática em sala de aula com os muitos fios a partir dos entremeios da performance que me ajudam a tecer o presente estudo em Educação. Agora, a fim de dar continuidade no lançar olhos para o “Aluno-arquivo”, o roteiro educacional na formação docente num curso de Licenciatura em Dança, as escolhas metodológicas em torno dos procedimentos adotados pelo *performer* e os saberes compartilhados em sala de aula cruzam questões tanto animativas, quanto performativas, ao trazermos à luz as noções de currículo – BNCC e BNC-Formação – como arquivo-prescritivo e o repertório como ação vivida pela liminaridade, experiência e des-escolarização de uma Educação Performativo-animativa.

As ideias de Taylor (2013b) afirmam processos de performances políticas cujos animativos são tão capazes de jogar com a realidade em que o “de mentira” em relação ao “real” permite superar roteiros políticos/públicos sustentados por situações de controle dos corpos por intermédio de editos, decretos e enunciados oficiais com força de lei. Oras, não raro temos visto como decretos, medidas provisórias e leis têm agido persuasivamente nas políticas públicas no território da Educação e, muitos deles, produzidos por diversos reformadores empresariais, como sinalizado por Freitas (2012, 2014). Creio que no corpo do *performer* “Aluno-arquivo” reside o potencial para reinventar a realidade política na qual vivemos, ao menos, na liminaridade da sala de aula.

Ao cobrir e, posteriormente, despír o próprio corpo com as páginas de provas, currículos e leis, sua dança/performance vislumbra estados do que tenho chamado de Educação Performativo-animativa, haja visto que do “ponto de vista conceitual, essa

performance teve força política e simbólica” (TAYLOR, 2013b, p. 141), isto porque, como ato inventado e apenas possível pela liminaridade da sala de aula, sua “mentira” fez do “real” arquivo-prescritivo da BNCC, por exemplo, um arquivo ilegítimo. A crítica levantada pelo *performer*, professor em formação, ao atual modelo de currículo nacional que não leva em conta a presença dos corpos e se destina apenas às avaliações em larga escala, faz do seu manifesto dançado uma potente ação performativo-animativa. Questões certamente muito caras a qualquer estudante de licenciatura que terá que lidar com este arquivo nas etapas dos estágios supervisionados e, principalmente, como corpo ideológico que é, ocupando efetivamente o papel social de docente da Educação Básica.

O “Aluno-arquivo” nos convida ao exercício crítico de como nossos repertórios, oriundos dos nossos próprios roteiros educacionais, são intrínsecos aos nossos processos particulares e coletivos de escolarização. Sua presença liminar é, certamente, um apelo para coletivizar outros modos de sermos presenças em conjunto com outras presenças. Sua ação performativo-animativa é corporalmente tática, operando no cotidiano da sala de aula, a fim de reivindicar performatividades que não sejam por meio de arquivos-prescritivos avalistas das nossas próprias existências, ao contrário, como muito eus, podemos ser/estar/atuar/perfomar muitos outros. Então, o poder tático do pequeno parece fazer sentido ao longo do Programa Performativo-animativo em Educação pois, a “performance – a ‘mídia de pessoa pobre’ (*poor person’s media*), nesse caso – tornou possível que as pessoas se representassem a si mesmas (no sentido democrático, em vez de mimético da palavra, como na representação política)” (TAYLOR, 2013b, p. 142), tanto o *performer* aqui analisado, quanto nós como co-participantes liminares podemos repensar e remexer nossas atitudes e valores, não em prol de representar a outros, senão a nós mesmos como *performers* da Educação: em nossos roteiros educacionais, somos todas atravessadas e todos atravessados pela performatividade que nos cerca.

Quais os reais afetamentos uma política de currículo nos interpela pelo seu teor de arquivo-prescritivo? Como nossos repertórios escolarizados são atualizados para atender para o nosso tempo-espaço presente? A virtualidade do arquivo pela liminaridade da sala de aula tem ampliado consideravelmente nossas impressões sobre tais aspectos e sobre os modos para lidar taticamente com políticas que insistem no desaparecimento dos corpos; em outras palavras, “tanto a performance e a política quanto a performance como política abarcam repertórios culturais e práticas de legitimação múltiplos, sobrepostos e frequentemente contestados” (TAYLOR, 2013b, p. 139).

Analisar de maneira crítica uma poética da performance educacional é, igualmente, um ato que se faz e se constrói diariamente sustado pelas práticas da experiência e pela compreensão que essa maneira de conceber a formação docente não poderia, num primeiro momento, se afastar da realidade que um corpo traz e leva para dentro da sala de aula. A etnografia de Pineau (2013), já muito debatida no interior da presente escrita, indica e reforça um certo compromisso com o fazer-pensar-sentir educativo de um corpo.

Permitir ritualizar o encontro da sala de aula pela perspectiva da liminaridade e toda bagagem de um corpo ideológico é tramar fios às tramas vivas, encarnadas e sempre complexas e, por esta razão, qualquer hipótese de pesquisa que parta da dimensão cultural, social e política de um corpo está por abarcar um universo de linhas subjetivas e, não raro, muitas vezes apagadas.

Desse modo, ouvir e propor espaços de escuta oferece a nós oportunidades educacionais ímpares, como o “Aluno-arquivo”. Ao longo da sua performance, um áudio com sua voz contava a sua história escolarizada e as marcas que, em meio a tantos arquivos, ali chegavam até nós: falava de um corpo docilizado, quieto, de poucos amigos... Não se quer com a experiência escolarizada de um corpo etnográfico se findar no passado ou apenas agir meramente no momento presente porque, embora “a performance se dê sempre no agora, ela também tem um olho para o futuro” (TAYLOR, 2013b, p. 145).

Por isso insisto em lidar com arquivos e memórias num passado-presente, presente-presente e presente-futuro, como pensou Derrida, para que possamos atualizar as nossas experiências, etnografar novas possibilidades corporalmente possíveis como ação educacional crítica e atenta aos nossos corpos e para com a presença de outros. Isto é, como bem apontou Taylor (2013b) a incrível possibilidade de imaginar futuros alternativos e plausíveis.

Mais uma vez o *performer*, “Aluno-arquivo”, me instiga a encarnar a desescolarização na medida em que sua ação performativo-animativa, ao cruzar arquivos e repertórios, pôde “ilustrar o grau em que estruturas e hierarquias políticas tradicionais foram abaladas pela política participativa contemporânea” (TAYLOR, 2013b, p. 140). E, como turma/coletivo de *performers*, artistas e docentes em formação, agora, elas e “eles eram visivelmente parte de um movimento histórico que podiam visualizar e com o qual era possível se identificar” (TAYLOR, 2013b, p. 142), o que me leva a acreditar que

qualquer tentativa para a des-escolarização precisa ocorrer num liminar conjunto e colaborativo.

É preciso e urgente se apaixonar na sala de aula. É necessário arriscar espaços liminares para eclodir experiências do mais íntimo e profundo do corpo e, só então, vislumbrar maneiras para des-escolarizar qualquer tipo de Educação que possamos entender como estando na contramão do que desejamos para nós e para outras e outros, quer dizer, uma Educação para a política despolitizante através da política da paixão que ocorre às margens das instituições políticas (TAYLOR, 2013b). O “Aluno-arquivo” é paixão. Ele se faz nas margens e por não performar um outro além dele mesmo, é projeto crítico de Educação encarnado e capaz de incorporar um tipo outro de ser corpo no mundo, quiçá, um outro artista, um outro docente para o seu tempo presente. A liminaridade, a experiência e a des-escolarização pelas lentes dos estudos sobre performance na pesquisa em Educação é, ela mesma, um impulso para muitos eu’s.

Pelas margens, pelos vãos, pelos respiros, pelas tramas, pelas linhas, pelas conexões, pelo nós em nós, pelas costuras das vidas, pelas fronteiras, pelo multicêntrico e periférico, pelos entremeios... Compreender uma Educação Performativa requer saber quais performativos queremos assumir e com quais queremos, de fato, lidar ou ser/estar/atuar em sociedade, para então abrir mão daqueles que, porventura, provoquem o desaparecimento de nossas presenças. “Como já observado, performativos e animativos estão profundamente interligados. Só funcionam se conseguem produzir acordo, consenso, identificação ou paixão em todos os presentes” (TAYLOR, 2013b, p. 146) e, por caminharem sempre juntos, me lanço a ideia de tomar o ato educativo como performances animativas: uma Educação Performativo-animativa.

Por fim, sirvo-me da dimensão animativa sobre os nossos performativos para evocar histórias, inventar contextos, sonhar futuros e levantar novas hipóteses possíveis pela antiestrutura liminar na sala de aula e sua abertura táctica na tomada crítica das nossas experiências escolarizadas e desejos de des-escolarizações. Corpos que possam, por seu performar animativo, ousar a pensar o “e se...”, para talvez aí, podermos começar com novos repertórios e des-escolarizar nossos corpos em roteiros educacionais mais sensíveis, poéticos e intrinsecamente políticos. E, agora mais próximo de finalizar esta seção, vale enfatizar que, quando a Educação que temos não representa as nossas salas de aulas e nossos desejos, “as pessoas estão reaprendendo a representar a si mesmas” (TAYLOR, 2013b, p. 146), eis aí o potencial de coabitar os entremeios das nossas aulas e salas de aulas.

5 POR QUE AINDA TEMOS QUE CONCLUIR?

De acordo com McLaren, o educador centrado na performance “compreende o ensino basicamente como um drama improvisado que ocorre dentro de uma narrativa curricular” (1988, p.174). Com efeito, a performance reenquadra todo o empreendimento educacional como um conjunto mutável e contínuo de narradores, histórias e performances, mais do que a simples e linear acumulação de competências disciplinares específicas e isoladas.

Elyse Pineau

Agora já muito próximo de cruzar a linha que demarca o “cá” e o “lá” desta experiência-investigação-dança-liminar, sinto-me na incumbência de lançar sobre estas últimas páginas uma pergunta: por que ainda temos que concluir?

Ao me deparar com a escrita nesta última seção, parece-me que a exigência por “conclusões finais” do tipo “causa e efeito” nada condiz com o que tenho apregoadado ao longo deste arquivo-tese. Com o passar do tempo e algumas reivindicações de muitas pesquisadoras e pesquisadores, em especial dos campos das Artes e da Educação, as ditas “considerações finais” passaram a substituir, com muito sucesso, aquela tentativa de colocar em exatidão as causas e efeitos nos estudos em Ciências Humanas. Hoje, não sei bem ao certo se todas elas são de todo parte do que busquei teorizar empiricamente por meio do presente estudo, ou talvez, elas mesmas sejam um ponto para se des-escolarizar nesta escrita.

Não tanto por conclusões ou considerações, senão pela ideia em torno de finais. O final já não ressoa muito sentido e fico a pensar se há, realmente, um fim. O “lá” da linha que cruza a liminaridade como pesquisa é, para mim, ainda borrado, difuso, simultâneo e condiz com as fronteiras que embasam a tendência investigativa dos estudos sobre performance. Como fronteira acredito em permanência no trânsito e o mergulho teórico-prático parece evocar continuidades, profundidades e não fins. Ao pensar sobre isso, me recordo do professor Dr^o Jean Carlos Gonçalves, em especial quando, embebido das suas aulas com a professora Tania Braga, trouxe dela a metáfora da pesquisa: é um pires com a profundidade de um oceano. Penso que ainda há mais para se mergulhar mesmo cruzando a linha ritual pós-liminar desde doutorar-me.

Quando digo “doutorar-me” não refiro a isso como alguém que o faz sozinho porque sou parte de um amplo conjunto de atores sociais e de muitos roteiros educacionais. Mas, como um ato que apenas posso sentir por mim mesmo e mais ninguém. Sem dúvida, há aqui neste arquivo-tese repertórios como desejo que arde por

partilhas e alteridades; contudo, a existência é um ato único e intransferível. Busquei expressar em alguma medida tudo aquilo em que educacionalmente acredito e o que pude sentir/perceber/notar/analisar ao longo do percurso de tecer tese, escritas, reflexões...

Nesta perspectiva, corroboro com Pineau (2010) e assumo a presente investigação embebida de uma poética da performance educacional, que reenquadra nosso empreendimento educacional, sobretudo capaz de incluir nossas narrativas e histórias e, ainda, no pouco ou quase nenhum interesse em torno das nossas narrativas e maneiras de escritas à simples e linear acumulação de competências disciplinares específicas e isoladas. Por isso, concluir ou considerar finais não são da ordem da performance, mas sim, como quem reelabora mundos (im)possíveis, um corpo possível para permear nos entremeios e seguir tecendo fios como quem cruza as linhas, enviesa, embola, destrama os pontos e costuras da vida, refazendo e desfazendo, sempre que necessário, as tramas oriundas dos roteiros educacionais dos quais participamos. Portanto, prossigo priorizando a inconclusão, fazendo apelo aos não fins.

Há um mar neste pires, e não o sinto de maneira alguma completamente atravessado ou mergulhado, nem tampouco quero com isso transferir qualquer responsabilidade sobre estas últimas páginas ou parecer um escritor, artista, educador e pesquisador cansado, porque de fato, não o sou.

Entretanto, confesso que ao me aproximar cada vez mais da linha que cruza o “estar lá” e não mais o “cá” desta investigação um tanto quanto liminar, me causa certo espanto, principalmente com o que pude experienciar neste entremeio formativo, quer seja como artista da Dança, quer seja educador e/ou pesquisador desta área. Aliás, a inerência performativa desses papéis sociais sobre/no meu corpo e os desafios de colocá-los em constantes linhas de movimento e complexidade são, igualmente, um lugar para me permitir, quando necessário, sentir certa dose de tensão para melhor aprender a lidar com meu próprio corpo, meus (não) limites e, sobretudo, com mais consciência durante a minha travessia em performance.

O texto como liminaridade e experiência é ele, igualmente, uma operação educacionalmente tática para a des-escolarização das nossas ideias em favor da encarnação de outras que sejam mais compatíveis com os nossos ideários de mundo, Arte e Dança, isto é, nossas políticas de movimento. Dito de outra maneira, a “política é um processo, um compromisso diário, uma forma de vislumbrar um futuro, um fazer (*doing*) e uma coisa feita (*thing done*) – o que, aliás, também é a definição de performance” (TAYLOR, 2013b, p. 148) e, portanto, própria Educação em Dança.

Nunca sendo estanques, nossas políticas educacionais em Dança podem mudar, transformar, clamar por outros performativos. Aqui, me lancei ao desafio aos desenlaçar dos nós na busca por atravessar tramas que emergem das linhas oriundas do corpo de um professor universitário que se performou docente no olho do furacão, porque se performa em plena mudança da vida e por meio dos novos sonhos que começam a tomar contornos a partir do roteiro educacional em que tenho tido a oportunidade de estar/habitar/ser um corpo ideológico, etnográfico e atuante – sujeito-*performer* em toda a sua sujeiticidade e reformulações coletivas.

Esta escrita é, então, um lugar no mundo.

Esta escrita é, então, um lugar de desejos.

Esta escrita é, então, um lugar para continuidades.

Ela é a linha que se tece sozinho e com outras e outros se faz na partilha, na quietude do meu lar, na movimentada sala de aula, nos desafios de dançar neste país, na potência da Dança e sua possibilidade nas escolas e universidades públicas e gratuitas. Esta pesquisa é parte de um conjunto de *performers* desejosas e desejosos de mudanças sociais incrivelmente incríveis, porque nasce da ousadia de sonhar um futuro utópico, sendo ela própria emergida da poética educacional da performance da sala de aula.

E, falando em sala de aula, defendo que ela é antes de tudo, corpo.

É o corpo que a projeta e a coloca materialmente no mundo e, por esta razão, insisto na ideia de que um plano de ensino que nasce em sua potência quando docentes ousam sonhar com um projeto de mundo em forma de aula/ensino/aprendizagem/criação/partilha. O corpo que a ocupa de maneira material e simbólica é o performativo necessário, senão primário para recriar outras e infinitas performatividades em roteiros educacionais. Uma aula ou sala de aula é o corpo que se prepara para habitá-la em sua mais pura aventureira e conflitante liminaridade. É o corpo quem prepara uma aula e, por isso, se torna capaz de instigar outros corpos. A sala de aula é, ela mesma, cultura somatizada e corporificada em nossos ossos, músculos e pele. Daí uma maneira de pensá-la e refletir sobre ela como lugar possível para ritualizar encontros e conviver na liminaridade para sermos quem quisermos ser em favor de pôr em dúvida qualquer roteiro fora dela que não nos permite continuar a ser: encarnação das nossas próprias performances.

Aqui, fiz alusão ao currículo da BNCC e da BNC-Formação como arquivos-prescritivos, porque além de me interessar pelo tema e sua inter-relação com a área da Dança, acredito ser importante ao debate educativo, afinal, o arquivo como lugar de poder

chega até nossas salas de aula, atravessa os estágios supervisionados e suas pedagogias para formação de professoras e professores, afetando ainda, politicamente, o acesso e a permanência dos cursos de licenciatura, dentre os quais o curso superior em Dança é um direito de acesso e possibilidade, sobretudo pela demarcação histórica da classe artística de diversas educadoras e diversos educadores desta área e suas contribuições à sociedade: falar de arquivos é dar atenção necessária aos seus reais afetamentos em nossos próprios repertórios educacionais.

O repertório surge neste estudo como conexão ímpar para pensar a presença da sala de aula e o que traz ela consigo para este espaço. Tampouco ignoro que a liminaridade abre a sala de aula para o inusitado e a perda do controle do que podemos esperar de cada *performer*, senão de nós mesmas e mesmos. Talvez, estivéssemos tratando de uma espécie de pedagogia do caos emergida no mundo e das suas antiestruturas e, quem sabe, capaz de manter em contínuas crises e rupturas o projeto hegemônico-ideológico de sociedade. Educações, políticas, currículos e danças para corpos performativamente mais animativos.

As noções de arquivo e repertório surgem, então, da ideia de assumir o conceito de roteiros como um método de pesquisa para a ciência em Educação, que aqui busquei chamar de roteiros educacionais. Trazer à tona nossas lembranças, memórias e experiências ao longo de uma vida escolarizada oferece subsídios para mapear atentamente os nossos atuais roteiros, haja visto que estes são intrinsecamente ligados às nossas histórias pessoais, mas também em situações políticas mais amplas. Contudo, é um exercício realizado a partir de contextos e sujeitos/*performers* singulares, porque a própria performance é sempre um ato localizado: é preciso ocupar e/ou um certo estar lá.

O que desejo chamar atenção na pesquisa com os estudos sobre performance no campo educativo, em especial ao que tenho assumido como Educação Performativo-animativa é, antes de tudo, a urgência de políticas vivas de aula e sala de aula engajadas pela presença dos corpos em roteiros educacionais mais amplos, em especial atenção aos quais temos visto e vivido nos arquivos-prescritivos que têm atravessado a realidade das nossas escolas e de nossas universidades públicas.

As ideias em torno de liminaridade, experiência e des-escolarização ocuparam uma trama de ações educativas-artísticas-pedagógicas para se pensar criticamente a formação docente em Dança por meio das performances incorporadas cujos processos de escolarização estão intimamente atrelados. Freire (2014) lutou contra o ensino bancário que trazia consigo a reprodução das opressões sociais, isto porque muito do ato

educacional pode envolver a restauração de condutas que oprimem, sendo necessário voltarmos a olhar para como elas aparecem em maior ou menor grau em nossos corpos, e ainda, perguntas para mover outras pedagogias, outras educações, outras danças. Um convite para a des-escolarização.

Este conjunto indisciplinado de conceitos e ideias emerge do confronto diário com os saberes da tendência investigativa dos estudos sobre performance na Educação, que cruzam diversas autoras e autores, mas que, por empreendimento e interesse teórico-prático, corroboro com Gonçalves (2019) ao assumir a Educação Performativa como caminho para desterritorializar nossos papéis e a performance como meio de desterro para corpos na Educação. Este último, motivo de curiosidade, interesse e engajamento teórico-prático-educacional na área em que atuo, a Dança, mas no constante aprendizado com colegas de outras áreas que, assim como eu, têm encontrado nas convergências entre performance e Educação, um impulso profundo por educações sustentadas pela presença do corpo. O corpo como presença em toda sua sujeitidade aqui entendido, não desprendidamente, como *performer* isto para oferecer ao longo desta escrita o lugar de potência encarnada aos sujeitos da sala de aula e sua contribuição para qualquer projeto educacional mais des-escolarizante.

Esta tese é, portanto, a soma complexa de todo esse empreendimento atravessado e constituído a longas linhas e várias tramas. Mas, pretendo com essa perspectiva teórico-prática ousar a falar de, e mirar com, muitas utopias, assumir na sala de aula o lugar para encontrar contradições e inventar o mundo a partir de coletivos identificáveis e roteiros educacionais específicos aos quais possamos demarcar e ocupar e, especialmente, movimentar a realidade com danças atentas ao nosso tempo presente, sem nos esquecermos das afetações de educações passadas, das críticas a elas presentes e da coragem necessária para seguir sonhando futuros que nos animam a continuar dançando, sonhando, desejando: um constante estar-sendo-atuando.

Ao analisar o conjunto indisciplinado do Programa Performativo-animativo em Educação como procedimento metodológico desta investigação, passo a compreender que o “animativo cumpre a reivindicação que desafia o performativo oficial” (TAYLOR, 2013b, p. 143), recriando dentro da sala de aula e, quiçá, fora dela, performances de pertencimento, um mundo diferente. Com isso, partilho com Gallo da sua ideia de educação menor, da micropolítica. Quer dizer, pensada e revista por diversos ângulos e níveis: “Ela deve dar-se no ângulo do cotidiano da sala de aula, ela deve dar-se nas relações que o professor trava com seus colegas no ambiente de trabalho, ela deve dar-se



com as relações que o professor trava no seu ambiente social, mais amplo, mais geral” (2002, p. 171). A performance, vale resgatar de Taylor (2013a) pertence aos fortes e aos – ditos – fracos, isto porque toda performance é, antes, vida, e toda vida é uma potência, uma alucinação extraordinariamente nítida, como já dizia Fernando Pessoa, para que possamos insistir em continuar criando por meio dos nossos corpos a realidade educacional que queremos ver e dançar em nossas escolas, universidades e diferentes espaços educativos.

Penso que tal ideia em torno da Educação Performativo-animativa tampouco seja uma atitude crítica corporalmente isolada em nossos próprios roteiros educacionais, mas um ideário e desejo dançante que só é possível se outras e outros ousem a somar. A respeito dessa ousada adesão animativa, Taylor reforça que o nosso papel social

[...] não é tentar orientar, ou prescrever, mas antes de auxiliar, ou, como se diz em espanhol, *asistir* – em especial, *asistir*, um termo que, na língua espanhola, também significa estar presente. Isso significa legitimar o ato de ocupação se fazendo presente, física ou virtualmente, como destinatários que se dizem estar de acordo. Significa defender, ampliar, e assegurar que as injustiças por eles nomeadas não são apenas deles, isto é, de um grupo de marginalizados tal como a mídia muitas vezes os rotula, mas nossas também (2013b, p. 148, ênfase da autora).

Esta investigação me incita e excita educacionalmente a dançar com. Nunca, jamais totalmente, sozinho. A sala de aula é um espaço performativo para mudanças sociais coletivas porque o “e se...” das nossas aspirações educacionais é potencialmente ousado quando, em roteiros de coletivos identificáveis, taticamente nos colocamos corporalmente na arena discursiva pública enfatizando nossos lugares ímpares no mundo.

Por este motivo, partindo do olhar para com a tendência investigativa dos estudos sobre performance na pesquisa em Educação – Educação Performativa – busquei dar vazão ao lugar de poder tanto do arquivo – como currículo – quanto do repertório – *performers* da sala de aula –, ciente de que por meio deles podemos tensionar o território complexo de uma cultura somatizada que, muitas vezes, é sustentada por ritos hegemônicos instrucionais presentes de forma tácita e exteriorizada num corpo. Uma investigação que almeja, sempre que possível, observar como corpos se apresentam na sala de aula para agir taticamente por meio dos símbolos rituais não legitimados a partir de metodologias que possibilitam a escuta aberta e sensível para as suas maneiras de discursar, incluindo aqui, também, a minha própria voz.

O que seria capaz de revelar o arquivo sobre o currículo? Minimamente, um lugar propício ao manuseio – teórico-prático-corporal – material e histórico do arquivo, convocando-o à virtualidade e não mais fadadas e fadados ao poder político-institucional do arquivo. A sala de aula é, ao longo deste estudo, uma importante pista para torná-lo sintomático, lacunar e transgênero-performático pelo poder de uma educação menor: político-corporal.

É, contudo, preciso coragem para assumir a sala de aula como espaço de um cotidiano praticado cujo mover opera golpe após golpe, ou seja, na micropolítica da sala de aula, nas minúcias e encontrando sentidos para aquilo que, pelo poder dos grandes – reformadores empresariais da educação – é tomado como insignificante. Uma dança periférica, multicêntrica e que se recusa a operar nas forças centrífugas que operam um único meio para ser/estar um corpo.

Ao longo desta investigação, tornou-se necessária a troca da palavra “estratégia” para “tática” porque as atualizações são sempre bem-vindas quando nos convocam à mudança dos nossos próprios paradigmas. Trata-se de um jeito de mexer com os símbolos rituais que nos atravessam em favor de ressignificar nossas corporificações ao longo dos processos de escolarização e encarnar novas atitudes e valores educacionais. Portanto, os indisciplinados estudos sobre performance têm nos provocado a olhar a Educação como ação incorporada, isto é, como um processo de aquisição da cultura expressos nos corpos: o corpo, indiscutivelmente, cria, ensina e aprende. Cria, ensina e aprende como comportamento restaurado e, sendo sempre pela segunda vez, pode e deve denunciar o seu performativo através da sua iteração citacional a fim de reivindicarmos novas performatividades: um convite incessante para a produção do criar, ensinar e aprender pela/na/com/sobre a diferença.

Nesta direção, foi inevitável lançar perguntas aos performativos que, de fato, queremos ou estamos ainda perpetuando em nossos sistemas escolares desde à Educação Básica ao Ensino Superior e, ainda, ao que se quer com este estudo, outros lugares igualmente e por vias diferentes, produtores de Educação. Nisso localiza-se, em especial, a necessidade de tomar o conceito de roteiros como método de pesquisa, haja visto o seu potencial instrumento de análise dos fenômenos que se orientam pela aparição do corpo, suas performances e repertórios. Isso inclui, ainda, a possibilidade das narrativas, o mapeamento das performatividades que nos atravessam e a reação de novos mundos, porque não tratamos de *scripts*, regras inquebráveis, mas, ao contrário, de como a

memória passada-presente-futura pode e deve encarnar novas atitudes e valores por meio da performance.

Tornou-se necessário, então, dar contornos, tornar mais visível o que muitas vezes insiste em operar invisivelmente por meio das ideologias que cruzam um corpo. Como corpo ideológico, o projeto dominante requer corpos de pouca presença. E, por esta razão, a liminaridade da sala de aula foi discutida como um modo de ritualizar os encontros em aula de dança na formação docente, porquanto como estímulo pedagógico-didático para indagar nossos processos de escolarização como parte na elaboração das nossas identidades. A liminaridade é aqui um lugar fronteiro para aderir às novas sujeitidades de um corpo/sujeito/*performer* tão capaz de ousar ser muitos outros eu's.

Aos poucos, a noção de um corpo etnográfico se elabora como um lugar de escuta das marcas de um corpo escolarizado e a curiosidade sobre o quanto dessas marcas – como comportamento restaurado dos processos de escolarização – são expressos, partilhados e revividos em nossa docência, principalmente na formação de futuras professoras e futuros professores que devem ser estimuladas e estimulados ao debate crítico sobre nossas performances como artistas, docentes e pesquisadores da Dança. Não significa “dar voz”, até porque as vozes já existem e estão cotidianamente em nossas salas de aula, mas ampliar espaços de escutas e dar real valor para as narrativas, histórias e performances corporificadas que um sujeito-*performer* traz com ela/ele para dentro da aula e/ou sala de aula. A experiência escolarizada encontra na performance um instigante lugar para se pensar o ato performativo na pesquisa em Educação, isto é, em uma Educação Performativa.

Mas, o que podemos fazer diante de tantas memórias escolares corporificadas? Paulo Freire já alertava para as práticas de dominação perpetuadas quando os oprimidos ocupam o lugar dos opressores. É urgente falar de uma Educação Performativa que inclua em sua agenda emancipatória o poder transgressor de um corpo atuante/performativo capaz de lidar, lutar e tensionar corporalmente os conteúdos e saberes compartilhados na sala de aula. Levar o corpo ao embate ético, estético e político. Levar a cabo um projeto de Educação que assuma a dimensão discursiva do corpo e não mais ignore as suas múltiplas formas de dizer/ouvir, senão gritar por outros performativos. Aliás, novamente, em quais performativos estamos engajados quando falamos de Educação? A desescolarização incita ao profícuo debate sobre educação/escolarização que tivemos, a que ainda estamos tendo – ou até mesmo perpetuando – e os formatos que possam não mais nos interessar. Aqui, levantei a escolarização bancária pautada unicamente pelo poder do

currículo como arquivo-prescritivo cujos meios justificam os fins em torno da semiformação, avaliação em larga escala e a redução do fenômeno educativo a habilidades e competências.

Portanto, a liminaridade da sala como um modo de jogar taticamente com corpos ideológicos, a experiência da performance como um lugar para presentificar corpos etnográficos e a des-escolarização como a capacidade ousada de um corpo atuante lidar criticamente com modelos de Educação que não mais o compreenda na plenitude de sua presença, engajam e reformulam respostas ao tipo de performativo de Educação que desejei tornar mais evidente ao longo das linhas desta pesquisa: a crença na dimensão de animativos políticos no território ritual da sala de aula. Chamarei, pois, de Educação Performativo-animativa um projeto coletivo oriundo do desejo de jogar/brincar/mover/tecer/produzir sentidos por meio da palavra, antes, sempre encarnadas na sala de aula, imbrincando-as sempre que possível, e mesmo que muitas vezes de forma árdua, na atitude de tomar o corpo como tarefa diária na pesquisa com a Educação.

Com tudo isso, quero contribuir com as muitas linhas que tramam e destramam as numerosas pesquisas a partir da tendência investigativa dos estudos sobre performance na Educação ao tecer por meio deste arquivo-tese as minhas próprias linhas conectivas que não se emendam apenas agora, mas desde um acúmulo dos meus roteiros educacionais na Educação Básica e, atualmente, no Ensino Superior. São dramas sociais, como aqueles trazidos por Turner, que atravessam as fases de ruptura, mas que permitem tensionar as crises e nem sempre almejam reparações; ao contrário, encontram nos entremeios um lugar de persistência e constante inquietude: é preciso coragem para continuar movendo pelos entres.

As linhas continuam a alimentar o desejo por metáforas mais encarnadas e capazes de alinhar o arquivo e o repertório no engajamento crítico e diário de estar na incrível liminaridade e experiência de uma Educação Performativo-animativa que, por des-escolarizar o mundo dentro e fora da sala de aula, me convoca a ser/estar/atuar mais atentamente como um *performer* na/da/sobre a Educação.

Reafirmo o quão necessário e urgente é se apaixonar pelas nossas experiências e existências em sala de aula. É imprescindível nos arriscar e ousar a adentrar os espaços mais liminares e, às vezes, ainda pouco explorados de uma aula a fim de eclodir corporalmente do mais íntimo e profundo do nosso performar e, só assim, vislumbrar maneiras para des-escolarizar qualquer Educação que possamos compreender como na

contramão do que realmente desejamos a respeito do ato educativo, como dito anteriormente, uma Educação para a política totalmente despolitizante através da política da paixão, dos sonhos e novos papéis sociais que ocorrem ou podem vir a emergir às margens das instituições políticas (TAYLOR, 2013b).

Por fim – e sem fins –, as táticas para lidar de modo corporalmente encarnado com as palavras são linhas contínuas que percorro na busca de compreensão da Educação Performativo-animativa, cujos fios continuam a emaranhar, cada vez mais, as dimensões performativas e animativas do ato educacional. E quem sabe estejamos aqui, todas convidadas e todos convidados, a pensar a Educação de uma maneira outra, tão capaz de mover e ser movida nos entremeios das experiências liminares “performanimentizadas” em diferentes espaços de ensino e aprendizagem, onde o desejo educativo mais íntimo e mais profundo de *performers*-artistas, *performers*-docentes e *performers*-pesquisadores seja o de criar e recriar em nossas aulas e salas de aulas as nossas próprias antiestructuras coletivas: educações, danças e performances “performanimentivas”...

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de: MAAR, Wolfgang Leo. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Tradução de: SOUZA FILHO, Danilo Marcondes de. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BIRMAN, Joel. Arquivo e mal de arquivo: uma leitura de Derrida sobre Freud. **Natureza Humana**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 105-128, jan./jun., 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-4302008000100005. Acesso em: 25 nov. 2020.
- BONATTO, Mônica Torres. Professor-Performer/Estudante-Performer: notas para pensar a escola. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRETON, David Le. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. São Paulo: Objetiva, 2008.
- CABALLERO, Ileana Diéguez. **Cenários liminares: teatralidades, performances e política**. Tradução de: ALONSO, Luis Alberto; REIS, Angela. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CARLSON, Marvin. **Performance: uma introdução crítica**. Tradução de: DINIZ, Thais. F. N.; PEREIRA, Maria Antonieta. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.
- COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- CONTE, Elaine. Perspectivas da performance docente à luz das tecnologias digitais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62506>. Acesso em: 07 out. 2022.
- DERRIDA, Jacques. **Limited inc**. Tradução de: CESAR, Constança Terezinha Marcondes. Campinas: Papyrus, 1991.
- DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo. Uma impressão freudiana**. Tradução de: REGO, Claudia de Moraes. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- DOMINGOS, Melissa da Luz. Na pele: os sentidos de corpo atribuídos por estudantes negras de uma escola do campo. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de

Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

FABIÃO, Eleonora. Programa performativo: o corpo-em-experiência. **Revista do Lume**, Campinas, v. 4, 2013. Disponível em: <https://orion.nics.unicamp.br/index.php/lume/article/view/276>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André. A Cultura Escolar como Categoria de Análise e Campo de Investigação na História da Educação Brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gWnWZd8C5TxsxYC7d6KzbTS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 24. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2022.

FRIEDMAN, Susan Stanford. O "falar da fronteira", o hibridismo e a performatividade: Teoria da cultura e identidade nos espaços intersticiais da diferença. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. LXI, p. 5-28, 2001. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/reccs/includes/download.php>. Acesso em: 05 fev. 2022.

GABARDO JUNIOR, Jair Mario. Ensino da dança e a Educação Performativa: possibilidades de corpo na (re)criação do espaço escolar. 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado do Setor de Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

GABARDO JUNIOR, Jair Mario; CASTILHO, Thaís. (Des)Escolarização performativa: rituais escolares e a dança na escola. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 43, abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/21547>. Acesso em: 12 jun. 2022.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 02, jul./ago., 2008, p. 169-178. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 13 mai. 2022.

GAROIAN, Charles. Performance artística como pedagogia da resistência. **Revista Aprender**, Porto Alegre, p. 61-65, maio 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/41011751-Performance-artistica-como-pedagogia-de-resistencia.html>. Acesso em: 10 set. 2022.

GEORG, Hariane Eva Serra. Entre bombas e palavras. A resistência nas poéticas da Cia. Nova Dança 4. 124 f. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. Tradução de: COHEN, Renato. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de: RAPOSO, Maria Célia Santos. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GONÇALVES, Jean Carlos; SILVA, Maria de Fátima Gomes da. (re)inventar-se professor no olho do furacão. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 07-10, mar. 2019.

GONÇALVES, Jean Carlos. Pedagogia das artes da cena no ELiTe/UFPR/CNPq: elos e fronteiras de um grupo e de uma linha de pesquisa. In: NOGUEIRA, Marcia Pompeo et al. **Pedagogias do Desterro: práticas de pesquisa em artes cênicas**. São Paulo: Hucitec, 2020, p.187-197.

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. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

GONÇALVES, Michelle Bocchi; OLIVEIRA, Odissea Boaventura de. Sentidos de escola em performance: um estudo na licenciatura em educação do campo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p.392-441, jul./set. 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5136/47966892>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GONÇALVES, Michelle Bocchi; GABARDO JUNIOR, Jair Mario. Educação performativa: travessias. In: GONÇALVES, Jean Carlos; Garanhani, Marynelma Camargo; GONÇALVES, Michelle Bocchi (Org.). **Linguagem, corpo e estética na educação**. São Paulo: Hucitec, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a Performance à Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 02, maio/ago., 2010, p. 11-22. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15861>. Acesso em: 01 mai. 2022.

ICLE, Gilberto. 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. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/23682>. Acesso em: 04 ago. 2022.

ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e prática. In: In: PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Performance e Educação: Desterritorializando territórios**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Monica. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, jan./abr., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5qxLFTmsgrbv8nZsBRt6ZLF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr., 2002.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e máscaras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Alice Casimiro Lopes.; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, José Rogério. “Exclusão social” e controle social: estratégias contemporâneas de redução da sujeitividade. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 13-24, mai./ago, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/dvGnmB9JHnKR5gf7gFddNKr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2022.

MAAR, Wolfgang Leo. **Introdução a Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MACEDO, Elisabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, p. 28-33, 2018.

MAÇANEIRO, Scheila Mara. De como cadeiras se movem: escrevendo o meu movimento, movimentando minha escrita, uma experiência a/r/tográfica em dança. 111 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cmjvH7v4mFZMsdjV5bWLJfM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 16 mar. 2023.

MARQUES, Isabel A. **Dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MCLAREN, Peter. **Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Tradução de: MARQUES, Juracy C.; BIAGGIO, Angela M. B. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1991. Título original: *Schooling as a ritual performance*.

MOSTAÇO, Edelcio. Conceitos operativos nos estudos da performance. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 12, n. 02, dez., p. 143-153, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v12i2p143-153>. Acesso em: 23 mar. 2021.

NICOLODI, Suzana Cini Freitas; SILVA, Valentim da. Formação de professores e formação humana: não é só necessária, mas possível. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 107-125, jul./set. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47207>. Acesso em: 25 set. 2022.

PAVIS, Patrice. **Dicionário da performance e do teatro contemporâneo**. Tradução de: GUINSBURG, Jacó; GODOY Marcio Honório de; SOUSA, Adriano A. C. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.01, p. 289-312, mar., 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100013>. Acesso em: 05 mai. 2021.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance docente: sentidos e implicações pedagógicas. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Performance e Educação: Desterritorializando territórios**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e Educação: configurações parateatrais da docência. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 505-514, set./dez., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/13943/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de A. **Performance e Educação: Desterritorializando territórios**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 37-58.

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. Disponível:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/14416>. Acesso em: 05 mai. 2022.

RAVETTI, Graciela. Performances escritas: o diáfano e o opaco da experiência. In: HILDEBRANDO; Antonio, NACIMENTO, L.; ROJO, Sara. **O corpo em performance: imagem, texto, palavra**. Belo Horizonte: NELAP/FALE/UFMG, 2003. p. 31-61.

RAVETTI, Graciela. Saberes performáticos nas ficções de Haroldo Conti. **Gragoatá**, Niterói, n. 22, p. 163-178, 1º sem, 2007. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33199/19186>. Acesso em: 14 jul. 2022.

ROJAS, Anne Caroline Pereira Arruda. Educação performativa na formação continuada de professores da Educação Infantil e anos iniciais. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020.

SCHECHNER, Richard. **Performance: teoría y prácticas interculturales**. Buenos Aires: Libros del Rojas, 2000.

SCHECHNER, Richard. Ritual (do Introduction to Performance Studies). Tradução de: RIOS, Aressa. In: LIGIÉRIO, Zeca. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

SILVA, Monica Ribeiro da. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: BELMIRO, Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. **Democracia em ruínas: direitos em risco**. Curitiba: CRV, 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório: Performance e memória cultural nas Américas**. Tradução de: REIS, Eliana de Lima. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013a.

TAYLOR, Diana. Performando a cidadania: artistas vão às ruas. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 56, n. 2, 2013b, p. 137-151. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/82463/85443>. Acesso em: 14 mar. 2022.

TAYLOR, Diana. Traduzindo a performance [prefácio]. In: DAWSEY, John, et al. **Antropologia e performance: ensaios napedra**. São Paulo: Terceiro nome, 2013c.

TRIDAPALLI, Gladistoni dos Santos. Aprender investigando: a educação em dança é criação compartilhada. 96 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Dança) - Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

TURNER, Victor W. **Do ritual ao teatro: a seriedade humana de brincar**. Tradução de: MARKOWITZ, Michele; ROMEIRO, Juliana. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

TURNER, Victor. **Dramas, campos e metáforas: ação simbólica na sociedade humana**. Tradução de: MORAIS, Fabiano de. Niterói: Eduff, 2017.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de Educação em Paulo Freire: glossário**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de: FERREIRA, Jerusa Pires; FENERICH, Suely. São Paulo: Cosac Naify, 2018.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná



APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____,

CPF _____, estudante do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná Campus Curitiba II aceito participar da pesquisa de doutorado realizada por Jair Mario Gabardo Junior, docente do curso de Licenciatura em Dança da UNESPAR e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob orientação da professora Dra. Michelle Bocchi Gonçalves. Também, autorizo a utilização de textos escritos por mim (verbais e visuais), imagens fotográficas e audiovisuais que estejam relacionados à construção do *corpus* da pesquisa. Estou ciente de que, por questões éticas, meu nome será preservado na divulgação dos resultados da investigação. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei e nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Curitiba, _____ de _____ de 2022.

Assinatura da/do estudante/sujeito da pesquisa.

Professora orientadora – Michelle Bocchi Gonçalves.

Pesquisador – Jair Mario Gabardo Junior.