

Nos Cruzamentos Entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva



Elyse Lamm Pineau

RESUMO – Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. Este texto é uma versão ampliada e revista de *Teaching is performance*, de 1994, no qual eu proponha um marco conceitual para mapear as interseções generativas entre educação libertadora e o emergente paradigma da performance crítica. Essa revisão situa aquele ensaio nas inovações teóricas e metodológicas contemporâneas em pedagogia da performance e utiliza uma nova poética da escrita performativa como método que representa a pesquisa educacional influenciada pela performance.

Palavras-chave: **Ensino como performance. Educação libertadora. Escrita performativa. Investigação poética.**

ABSTRACT - At the Crossroads of Performance and Pedagogy: a prospective review. This text is an expanded and revised version of *Teaching is performance* (1994), in which I proposed a conceptual framework for mapping the generative intersections between liberatory education and the emerging critical performance paradigm. This revision resituates that essay within contemporary theoretical and methodological innovations in performative pedagogy, while deploying the new poetics of performative writing as a method representing performance-inflected educational research.

Keywords: **Teaching as performance. Liberatory education. Performative writing. Poetic inquiry.**

*I am a crossroads creature.
More quiver than core,
articulate body listens.*

*I'm a builder of scaffolds
Whose weight-bearing beams
bare bones, bear fruit, bear witness.*

*I'm a performance teacher:
work, 'flesh of my flesh'
in the service of justice.*

Passaram-se dezesseis anos desde que eu me coloquei no cruzamento da educação libertadora e dos estudos da performance, olhando e escutando a concatenação de conceitos nas conversações contíguas entre acadêmicos de meu curso de formação e educadores críticos dos Estados Unidos que, inspirados pelo trabalho de Paulo Freire, estavam abrindo caminho para uma análise performativa da educação americana.

Tal ato de escuta atenta interdisciplinar resultou no texto *Teaching is performance: reconceptualizing a problematic metaphor* (1992), o qual se tornou um dos fundamentos no desenvolvimento de uma pedagogia performativa crítica junto aos estudos da comunicação. Devo admitir apenas uma pequena parte do crédito pela ressonância do artigo. Vivíamos um momento histórico, uma encruzilhada acadêmica, por assim dizer: um novo paradigma emergia dos *Estudos da Performance* (Conquergood, 1986; Pelias; VanOosting, 1987); educadores críticos começavam a se indagar sobre os rituais performativos do processo escolar (McLaren, 1986; 1988); artistas-acadêmicos de ambas disciplinas exploravam a poética e a política do aprendizado incorporado (Greene, 1998; Fuoss; Hill, 1992). Naquele momento, eu buscava escrever uma revisão de literatura heurística, articulando as interseções gerativas entre a performance e a pedagogia. Argumentava que a concepção corrente de professor-artista e, mais precisamente, de professor-ator, diminuía a complexidade tanto dos fenômenos educativos quanto performativos. Ao deslocar o paradigma da *performance artística* para a *performatividade cultural*, que estava transformando minha própria disciplina (Conquergood, 1986; 1989; 1991; Langellier, 1986; Strine; Long; HopKins, 1990), eu propus um esquema alternativo para a pedagogia performativa, ligado aos preceitos da educação libertadora. Por último, porquanto tenha tomado o *professor de sala de aula* como fundamento de minha identidade de pesquisadora, retirei exemplos do meu primeiro seminário de pós-graduação, *Ensino como Performance*, um foco curricular agora lugar comum em muitos cursos de pós-graduação.

Retorno então àquele artigo a fim de recapitular e refletir sobre alguns argumentos para esse número especial de *Educação & Realidade*. O convite para contribuir é, ao mesmo tempo, uma honra e uma oportunidade. Nós, acadê-

micos, raramente temos a chance de revisitar nossa obra inicial com um repertório crítico e metodológico mais maduro, o que Freema Elbaz (1983) chamou de “conhecimento profissional pessoal”, aquilo que um professor desenvolve durante toda a sua vida no “cara a cara” com seus alunos na sala de aula. O artigo, assim, retorna de maneira mais aprofundada à linguagem e ao país de sua gênese conceitual, da tradição brasileira da educação emancipatória. O que segue, portanto, é uma versão retrospectiva e condensada do artigo original, retendo dele, tanto quanto possível, conceitos e referenciais teóricos-chaves. Utilizo também ideias de um artigo posterior (*Critical performative pedagogy: fleshing out the politics of liberatory education*) em que operacionalizo como “a pesquisa a respeito dos corpos ideológicos, etnográficos e performáticos pode facilitar uma agenda libertadora” (Pineau, 2002, p. 42). Por fim, porém não menos importante, sobretudo para mim, utilizo meu trabalho de campo com estudantes nas performances de sala de aula como evidência e argumento. Neste trabalho, contudo, focalizo quatro experiências fundamentais e altamente performativas, que dizem respeito, segundo me parece, à emergência de uma nova poética dos estudos educacionais.

Em sua atual e pertinente história dos *Estudos da Performance*, Shannon Jackson, na obra *The Ruined University*, supõe uma genealogia desses estudos que estariam sobremaneira

[...] relacionados à pedagogia, na qual as filigranas da pedagogia, suas breves iluminações, suas intervenções conscientes, sua dedicação diária e seus encontros de momento a momento, são todos eles intensamente transformadores e resistentes à documentação tradicional. A pedagogia da performance constitui um *repertório* como nenhum outro, um espaço de responsabilização humana que resiste a modos profissionalizados de responsabilizar (2009, p.12).

Quero discutir a noção apresentada por Jackson de uma “documentação resistente” do momento pedagógico, ou seja, aquelas experiências transformadoras de sala de aula com as quais tenho, nos últimos dezesseis anos, tentado desenvolver um repertório crítico do ensino como performance. Em um esforço para capturar a “metodologia do coração” (Pelias, 2004) que caracteriza a sala de aula de performance, parto de uma escrita performativa como uma estratégia de representação poética que tem mais uma vez transformado aquilo que entendemos e desenvolvemos como performance (Pollock, 1998; Madison, 1999; Pelias, 2007). Nossa convergência interdisciplinar atual tem sido a causa de uma poética nova e radical da pesquisa educacional, incluindo um romance metodológico sobre um seminário de pós-graduação ficcional de autoetnografia (Ellis, 2004); uma etnografia crítica de estudantes apresentando-se como testemunhas em uma sala de aula de performance (Warren, 2003); a exploração de um arquivo de performances *gays* no contexto da heteronormatividade (Gringrich-Philbrook, 2002); um *romance de formação epistolar* de um relacionamento de orientação de doutorado (Sameshima, 2007);

um diálogo em texto e imagens entre professor e estudante (Quinn; Calkin, 2008); e *respostas poéticas críticas* ao engajamento corporal de estudantes com a teoria (Alexander, 1999; 2002).

Ao preparar esse ensaio, fui atingida pelos abalos sísmicos que ocorreram no complexo, criativo e crítico diapasão a partir do qual a performance está sendo agora teorizada e praticada, em ambas as disciplinas. Incorporar a extensão dessa virada está para além do escopo deste ensaio; todavia, acredito que ela seja visível na justaposição do texto original com exemplos contemporâneos. Tentei preservar as projeções provisórias do primeiro ensaio – escrito quando eu era uma professora jovem e iniciante, ainda sem estabilidade no emprego, quando a performance estava apenas começando a ser incorporada no discurso educacional –, ainda que na contramão de modelos que se tornaram possíveis e significativos e que agora contam com duas décadas de inovação teórica e prática. Nesse sentido, minha personalidade de escritora é dobrada no tempo como *copresença performativa de mim*, o que, segundo Spry (2006), é a definição do tema autoetnográfico. Redesenho então o ensino como performance no cruzamento de minhas personalidades passadas e presentes, desde uma pedagogia performativa crítica e articulada na frequência da poética performativa.

Uma Re-Visão

A afirmação de que ensinar é uma performance nos parece de pronto autoevidente e um oxímoro. Como uma expressão coloquial, a metáfora da performance é imediatamente reconhecida por educadores experientes que percebem que um ensino eficaz frequentemente repousa sobre técnicas *teatrais* de ensaio, dramaturgia, improvisação, caracterização, *timing*, presença cênica e crítica. Como alegação teórica, contudo, essa afirmação é problemática, se não polêmica, face às suposições institucionalizadas sobre o propósito da educação e a função dos educadores. A ideologia da educação americana tem sido construída sobremaneira em modelos de tecnologia, indústria e burocracia corporativa (Doyle, 1986; McLaren, 1989; Reitman, 1986; Wise, 1979). A predominância das metáforas do mundo do trabalho no projeto curricular e da formação de professores tem contribuído para uma experiência educacional desumanizada e de progressiva desvalorização dos professores (Egan, 1988; Marshall, 1988). As analogias entre os contextos educacional e corporativo situam os professores como técnicos semicapitados cuja confiabilidade acerca de sua produtividade se baseia na pontuação dos estudantes em testes de avaliação padronizados. Tal utilitarismo empobrece brutalmente a experiência educacional tanto para os professores quanto para os educandos, como menciona McLaren, e contribui para o desenvolvimento de uma classe trabalhadora semiformada e de uma classe de executivos com uma formação mais liberal.

Em geral, o novo discurso conservador da inteligência eficiente tem encorajado as escolas a definirem-se basicamente como instituições prestadoras de serviços, encarregadas da tarefa de fornecer aos estudantes a competência técnica necessária para que esses encontrem um lugar dentro da hierarquia das grandes corporações (McLaren, 1989, p.5).

Não é sem razão que, quando, pela primeira vez, foi cristalizada a analogia do ensino como performance, no começo dos anos de 1980, que isso tenha tido uma difícil aceitação dentro do *mainstream* educacional. “A maioria dos americanos, incluindo a maioria dos educadores”, observou Reitman, “acreditam que o ensino tem fundamentalmente uma função utilitária, e, por isso, é ‘importante’ demais para ser entendido como uma arte” (1986, p.137). A compreensão americana corrente na linguagem ainda desconsidera o ensino teatral como *um cantar e dançar* ou um curso popular como *simplesmente um show de cachorros e pôneis*. Tais epítetos, duplamente danosos, atestam o quão profundamente entranhado e ferozmente mantido é o preconceito antiteatral quando a performance força, de qualquer maneira significativa, mudanças no tão sério e político mundo da educação.

A performance primeiramente ganhou espaço na educação, assim como nos estudos da comunicação como uma metáfora de identidade para professores e como um método de ensino participativo. Professores eram encorajados a se conceberem como *atores* envolvidos em dramas educacionais (Timpson; Tobin, 1982; Rubin, 1985), como *artistas*, operando com uma intuição criativa (Dawe, 1984; Hill, 1985; Barrell, 1991), como *regentes*, orquestrando experiências de aprendizagem (Park-Fuller, 1991) e como *contadores de histórias* (Cooper, 1983; Egan, 1986), transmitindo narrativas folclóricas e pessoais para envolver os estudantes. Em 1993, a revista *Communication Education* devotou uma edição especial para apresentar narrativas de *quando ensinar funciona*, e a *Educational Forum* produziu um número especial sobre a aprendizagem sinestésica. Alguns educadores de pensamento reformista, tais como Peter McLaren (1986; 1988), começavam a conceitualizar a *educação como uma performance ritual* por intermédio do exame das regras, papéis e ritos que constituem formas de participação. A despeito do interesse crescente pela performance, pesquisadores do campo da educação, não acostumados à *dedicação diária* (Jackson) de uma sala de aula de performance, tinham pouco para se basear do ponto de vista metodológico. Em geral, a literatura igualou performance a desempenho, utilizando-a principalmente como dicas de ensino para energizar a personalidade dos professores em sala de aula. Esses artigos podem ser frouxamente categorizados em torno das metáforas do *professor-ator* e do *professor-artista*; ambas baseadas num modelo restrito centrado no ator que empobrece tanto a experiência educacional quanto a experiência performativa. A seguir, esboço com largas pinceladas algumas características e limitações dessa metáfora originária.

Professor-ator

Ironicamente, muitos daqueles que se arraigaram mais explicitamente à terminologia da performance são os que construíram a defesa mais fraca. A metáfora do professor-ator foi baseada numa equação indistinta entre experiência educacional e experiência teatral e em uma concepção de performance totalmente centrada no ator. A performance foi reduzida a um *estilo de desempenho* de teatralidade entusiasta empregada para despertar estudantes sonolentos, para envolvê-los como que magicamente nas primeiras aulas da manhã. O artigo de Timpson e Tobin, *Teaching as performing: a guide to energizing your public presentation* (1982), é representativo dessa posição. Os autores se apropriam de exercícios de iniciação teatral tais como aquecimentos vocais e físicos, recordações emocionais e pantomima para realçar a comunicação docente não verbal e paralinguística. Com efeito, a prescrição é a de que cada um se esforce por *ensinar como um ator* (1982). Tais estudos isolam o *performer* do contexto da performance, privilegiam comportamentos comunicativos em detrimento de evento ou da interação comunicativa, posicionam, além do mais, os estudantes como um corpo amorfo e não reflexivo que responde melhor a uma energia acelerada – de fato, com *canções e dança*. Não somente essa perspectiva repousa sobre um sentido empobrecido de performance, como diminui de igual modo a complexidade das interações educacionais. Igualar a comunicação educativa ao estilo representacional desvaloriza sobremaneira o trabalho intelectual do ensino e é comparável, nos lembra Sprague, “a substituir jornalistas intelectualmente formados por apresentadores atraentes que projetam uma imagem atraente dos meios de comunicação” (1992, p.8).

Ainda que eu não queira ignorar a eficácia de um estilo vivo de leitura ou mesmo da ilustração dos conceitos de uma aula por intermédio de narrativas de experiências pessoais, o modelo anterior do professor-como-um-ator não tem capacidade de aproveitar a riqueza da metáfora e, de fato, ameaçar fechar-se para fora de um diálogo substantivo. Essa ideia permitiu que críticos como Ralph Smith projetassem que “se a analogia da atuação fosse levada ao seu extremo lógico, um professor que tivesse tomado isso seriamente nunca teria que entender nada” (1979, p.33). Ou, para tomar emprestadas as palavras de um colega: *eu costumava atuar na sala de aula, mas agora eu estou mais preocupado com a experiência dos meus estudantes*.

Professor-artista

A concepção de professor-artista é uma resposta a John Dewey (1929), para o qual uma *educação para uma cidadania comprometida e democrática* estaria enraizada em uma experiência estética que *educa a imaginação, apri-*

mora a sensibilidade e fornece experiências plenas para os estudantes. Diversos pensadores da educação utilizam-se da metáfora do professor-artista, defendendo a sensibilidade estética e a criatividade espontânea associadas aos artistas da cena. A marca distintiva de um professor-artista, observa Barrel, é sua voluntariedade para “abandonar a insistência acerca de objetivos comportamentais claramente definidos e de resultados de aprendizagem previsíveis em vista da liberdade para adaptar e explorar novos caminhos de resultados imprevisíveis” (1991, p.338). Elliot Eisner e Maxine Greene (1995; 2001) são precursores do movimento do professor-artista; a obra de ambos sobre uma poética educacional enfatiza a complexidade de populações e ambientes de aprendizagem diversos juntamente com a centralidade da imaginação e das artes em qualquer esforço educacional. Professores-artistas, dizem eles, cultivam suas imaginações educacionais ao balancearem desenvolvimento com a criatividade e estrutura com espontaneidade para atender as necessidades dos educandos e estimular reconstruções imaginativas de seus mundos.

Ainda que a concepção de professor-artista seja filosoficamente atraente em sua forma originária, ela não é, contudo, metodologicamente educativa. De fato, uma descrição do que constituiu uma pedagogia artística ou mesmo um sistema para avaliar o grau de arte na sala de aula pareceu ir contra a criatividade instintiva e atórica associada ao modelo. Esse hiato mostrou-se sobremaneira evidente na obra *The teacher as artist: the case for peripheral supervision*, de John Hill (1995). O autor argumenta que professores-artistas operam em um nível de *competência inconsciente* por intermédio da qual a interação com os estudantes é guiada pelo instinto e pela intuição. Ao formular uma distinção entre artista e artesão, Hill afirma que “o professor-artista é alguém tão e tão pouco autoconsciente que suas habilidades específicas acabam se perdendo entre momentos reflexivos” (1995, p.184).

Uma vez que os professores-artistas respondem, de forma instintiva, corretamente a seus estudantes, a racionalidade de seu comportamento escamoteia a lógica e subestima qualquer fundamentação teórica. De fato, a *defesa da supervisão periférica* de Hill foi baseada na suposição de que artistas são visionários não reflexivos que requerem uma visão crítica e externa para lhes dizer o que eles estão fazendo e o porquê. Em outras palavras, um professor poderia ser um artista da cena, mas não um artista pensante ou um artista que teoriza. Professores-*performers* foram encorajados a estabelecer interações criativas em sala de aula, mas não pelo discurso educacional acadêmico. Como eu sou tanto uma acadêmica quanto uma praticante da performance, que luta dedicadamente para articular as fontes e as estruturas do conhecimento performativo, penso que a posição de Hill é, ao mesmo tempo, não sustentável teoricamente e perigosamente equivocada. Sua visão de uma pedagogia performativa foi assim muito facilmente e justificadamente desconsiderada.

Como então a metáfora do ensino como performance ganhou legitimidade junto à comunidade educacional? Nos anos de 1980, a disciplina de *Estudos da Performance* passou por uma radical transformação, que abriu espaço para

modos teóricos substantivos de conceitualização da performance como um paradigma para a experiência da comunicação humana.

O Paradigma da Performance

Em seu texto *Between experience and meaning: performance as a paradigm for meaningful action*, o etnógrafo Dwight Conquergood anunciou uma virada paradigmática do “positivismo à performance” que, segundo ele, permitia “os mais radicais e unificadores meios de pensar sobre as realidades humanas” (1986, p.28). Mais do que qualquer outro estudioso da performance, Conquergood deu forma à redefinição da performance como um paradigma, como uma metáfora exploratória, como método de pesquisa e como ativismo de justiça social. Em *A paradigm for performance studies*, de 1987, Pelias e VanOosting examinaram as *renomeações mágicas* que estavam conduzindo a evolução disciplinar da interpretação oral aos *Estudos da Performance*. Assegurar o estatuto paradigmático da performance, eles argumentavam, significava entender “todas as enunciações como potencialmente estéticas, todos os eventos como potencialmente teatrais e todos os públicos como participantes potencialmente ativos, que podem autorizar a experiência estética” (1987, p.221). Embasados por uma redefinição radical e inclusiva de *performers*, de textos, públicos e contextos, Pelias e VanOosting especularam que

(...) a relação paradigmática entre a interpretação oral e os Estudos da Performance pode indicar a performance da literatura como o círculo central de uma figura concêntrica que se alarga para fora, incluindo dramas sociais, rituais, narração, piadas, metáforas organizacionais, conversações cotidianas, com efeito, qualquer ato de comunicação que satisfaz os critérios de discurso estético (1987, p.229).

Esse impulso inclusivo abriu um espaço para pensar substancialmente a educação como sendo performativa. De que modo, precisamente, a prática da sala de aula, e de maneira geral a cultura educacional, abrem-se para uma investigação performativa? Como pode a experiência de longa data de sala de aula dos professores-artistas enriquecer os usos pedagógicos da performance? Como podemos explorar ou discutir a eficácia epistemológica da metáfora do *ensino como performance*?

Elaborei meu esquema conceitual a partir do germinal ensaio de Dwighth Conquergood intitulado *Poetics, play, process and Power: the performative turn in Anthropology*, de 1989. Nesse texto, Conquergood utiliza quatro palavras-chave para fundamentar a perspectiva da performance, dispostas não tanto por parâmetros de pesquisa, mas pela articulação do espírito de uma sensibilidade crítica própria da performance. Esse ensaio forneceu um firme quadro para tornar salientes as conexões entre a Pedagogia Crítica e a Teoria da

Performance, ao mesmo tempo em que propiciou uma considerável descrição etnográfica de um semestre específico de prática. Ao retornar agora a esse esquema, encontro essas palavras-chave – poética, representação, processo e poder –, que permanecem como as pedras angulares de minha prática. E eu concluo, também, que a prática de sala de aula permanece como o campo e a fundação de meus estudos acadêmicos.

Poéticas Educacionais

A poética de uma pesquisa centrada na performance, afirma Conquergood,

(...) apresenta a natureza fabricada, inventada, imaginada, construída das realidades humanas. Culturas e individualidades não são dadas, são construídas; mesmo como ficções, são ainda construídas, pois [...] elas mantêm presentes a promessa de re-imaginar e remodelar o mundo (1989, p.83).

A poética da performance educacional privilegia do mesmo modo as dimensões criativas e construídas da prática pedagógica. Ela reconhece que educadores e educandos 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. 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. 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.

Os estudos baseados em narrativas no planejamento curricular, assim como o estudo das metáforas nas falas dos professores, foram particularmente adequados à articulação da performance educacional. Em seu texto *Teaching as storytelling*, Kieran Egan afirma que “a forma narrativa reflete mais precisamente a predisposição para compreender o mundo de maneira afetivamente engajada” (1986, p. 79). Egan desenvolveu uma abordagem baseada em histórias para a elaboração do planejamento de uma disciplina (1988) de modo a tornar o material mais acessível, relevante e de engajamento afetivo para alunos da escola fundamental com os quais ele trabalhava. Estudos das falas dos professores enfatizaram as metáforas utilizadas pelos professores na conceitualização de si mesmos dentro e fora da sala de aula. Os estudos etnográficos de Clandinin

(1986) e Munby utilizaram observação participante e entrevistas para “capturar o pensamento dos professores em sua própria linguagem” (Munby, 1986, p.86) e observar como seus *insights* experimentais influenciam as interações cotidianas na sala de aula.

A poética da performance educacional salienta as dimensões estéticas do ensinar e do aprender, o contínuo fazer e refazer de ideias e identidades no espaço compartilhado da sala de aula. Que narradores são hoje privilegiados? Quais são as consequências de tomar os estudantes antes como personagens em uma estória formativa que como agentes narrativos em seu próprio processo de aprendizagem? Como pode ser utilizada a competência interpessoal com a qual os estudantes contam estórias para facilitar sua articulação com estórias teóricas dentro de sala de aula? O que significaria estetizar o espaço da sala de aula em um comentário crítico e deliberado sobre a partilha entre arte e institucionalização? Por fim, como as observações detalhadas da etnografia pedagógica poderiam ser proveitosamente combinadas com a evocação vivida de lugares e pessoas das narrativas ficcionais?

Mural

Começou de forma inocente. Apenas um exercício de fazer a sala habitável. Expulsos da sala de aula em que sempre fazíamos as nossas performances por força de um erro burocrático, nós colocamos nosso seminário de poética educacional na estrada, movendo-o, escada abaixo, para uma sala no outro lado da divisão entre arte e educação. Ao trocar a atmosfera iluminada, com tapete macio, de nosso santuário, por mesas apertadas em fileiras apertadas, sobre um piso frio, dezoito de nós tomaram a questão da poética educacional como um princípio (Greene, 1995), uma prática (Jagodzinski, 1992), uma política (Gitlin; Peck, 2005) e um processo de regozijo (Sameshima, 2007). Fomos comprimidos em uma estreita alcova na qual quatro turmas de cursos diferentes circulavam, e nossa sala acumulou os detritos de muitas disciplinas. Escaninhos azuis cobriam uma parede, com ganchos de metal para roupas à altura baixa para o alcance das mãos de crianças, uma lembrança de metal para *deixar o seu eu na porta* ao entrar na sala de aula. Um amontoado de mesas extras, que excediam às retas filas, empilhadas em um canto, sua superfície de madeira e estrutura de metal abertas feito os maxilares de um grande tubarão a arrebatar acima um corpo. Contornada por quadros-negros tal qual um navio de batalha, uma mesa de professor, acorrentada a um antigo retroprojeto, acorrentado a um carrinho com algumas rodas faltando, destacava-se. Um sofá velho de couro surrado, com três lugares – ou quatro, caso você seja descolado e não se importe de se sentar em cima do braço do sofá – no costado da parede do fundo. Estávamos presos por todos os lados por quadros-negros sem giz, luzes fosforescentes que nunca diminuíam, diálogos rabiscados em corredores e muros de blocos de

cimento verde e pálido que são padrão nas salas de aula de todo o país. É desnecessário dizer que não nos sentíamos em casa.

E assim começou, de maneira inocente, um esforço para honrar o lar da performance no exílio. Penso que Jagodzinski tenha nos despertado para o papel: um pedaço de papel de açougue em branco, de dois metros por dois metros (apenas um corpo esquadrinhado), colado na parede com um convite para pintar sobre nossas impressões sobre a educação. Foi um resumo corporificado de uma pesquisa de grupo intitulada *Curriculum as felt through six layers of an aesthetically embodied skin: arch-writing on the body*, de 1992, e, respondendo à provocação de Jagodzinski de tomar a sala de aula como um “envelope que simboliza a mitologia de uma cultura” (1992, p.175), o grupo nos ofereceu tempo e ferramentas para confeccionarmos um mural que exporia nossas experiências de educação.

Primeiro vieram as prototípicas fileiras de mesas marcadas em preto; a seguir, a silhueta meio tracejada de estudantes com os rostos emburrados, apequenados por um professor inexpressivo cujo corpo dividido pela fita preta trazia a legenda *O grande e malvado assessor com estabilidade no emprego*, posto no centro, em uma macabra variação do jogo da velha, na qual o X marca o vencedor. Uma margem quadriculada alinha uma face do papel como um calendário de parede de alguém em prisão perpétua. Ao trabalhar coletivamente com lápis *crayon* e fita isolante, nós depositamos nossas impressões: rabiscos transformavam-se em pássaros, em arco-íris, em comentários sobre o que era muralizado dentro e fora desse simulacro que *não pode ser padronizado*.

Nós deixamos o papel ficar. Ao menos por um momento, pensamos. Nenhum mal em reivindicar um espaço na parede – apenas um corpo esquadrinhado – no qual expúnhamos figurativamente questões sobre arte e educação.

Como uma cortina cênica, nosso mural permaneceu na parede por toda a duração do semestre, pintado periodicamente na medida em que nossas aulas avançavam. Eu não saberia dizer quem pintou o que e quando, ou que indicações provocaram adições ou revisões ao mural que agora dominava a sala. *Eu não falo; eu não posso falar; eu não falarei* conjugado em francês com legendas em alemão, em algum ponto atravessado por uma linha vertical em língua inglesa. Quando *não pergunte; não diga* apareceu em uma cruz de fita preta, ninguém sabia dizer ao certo o que esse silêncio significava, ou que bocas foram tapadas feito um envelope sendo selado na mitologia de nossa cultura. Não importa, pensamos. Um mural é uma propriedade comunitária, uma performance pública, o que significa que é desde sempre “um lugar de luta no qual interesses contrários se interseccionam e no qual diferentes pontos de vista e vozes são articulados” (Conquergood, 1986, p.84).

Ao fim do semestre, o mural já tinha se tornado propriedade comunitária: uma área de papel em branco, feito um corpo esquadrinhado, no cruzamento de quatro disciplinas nas quais quatro turmas passavam umas pelas outras incognitadamente, feito estranhos no exílio. “Exílio, tanto físico quanto psicológico”, Jagodzinski afirma que “talvez esse seja a barreira mais difícil de ser cruzada,

porque demanda que lutemos com o paradoxo de ter de rejeitar uma tradição inteira que nos permeia, mas ao mesmo tempo perceber que um novo espaço precisa ser construído” (1992, p.176). O impulso para resistir e reconstruir o espaço da sala de aula não era limitado aos participantes do seminário, e na medida em que o tempo passava, outros seres não identificáveis sentiam-se compelidos a deixar sua marca na parede.

Certo dia, uma goma de mascar endurecida foi grudada e um corpo morto com a seguinte legenda sobre a configuração da palavra cruzada trilingue: *Alguém pode me ouvir?* Esses enfeites trazidos por outros, frequentemente por outros que não do nosso grupo, tornaram-se uma pequena, mas subversiva camada de nosso mural na medida em que as semanas passavam. Paulatinamente, o mural acumulou traços de muitas mãos e de muitos cursos, sobrepostas umas às outras, como resposta ao nosso convite de fazer arte e teoria na parede partilhada de nossa sala de aula, que foi preenchida e desenvolvida por outros anônimos que também se sentiam, presumimos, exilados de sua casa naquele lugar.

Quando o curso chegou ao seu fim, nós deixamos o mural permanecer, tal como um epitáfio que marca o lugar onde nossos corpos costumavam estar. *Por quanto tempo ele lá ficará?*, nos perguntávamos: esse registro pictórico, esse ensaio artístico sobre o que pode significar e como pode soar escrever nas paredes da sala de aula feito um artista de grafite educacional.

No outono, é claro, o mural já tinha se ido e a sala retornava à sua pálida coloração verde. Não nos surpreendemos. O que é excesso excede a avaliação. O que está fora do lugar deve ser limpo. Todos sabem que os produtos de pintura infantil, tais como os lápis *crayon*, não têm lugar na sala de aula da universidade. O apagamento é um procedimento-padrão de manutenção do limite entre a arte e a educação.

Jogo Educacional

A natureza *lúdica* da performance, diz Conquergood, “está relacionada à improvisação, à inovação, à experimentação, ao contexto, à reflexão, à agitação, à ironia, à paródia, ao sarro, ao cômico e à carnavalização” (1989, p.83). Como um ato performativo, o jogo permite uma compreensão cinética e sinestésica das experiências vividas reais e imaginadas, a despeito das responsabilidades e culpabilidades que em geral atendem a tal experimentação. Conquergood explica: “O sinal metacomunicativo ‘isto é um jogo’ nos libera temporariamente, mas não nos desconecta, da realidade cotidiana e das responsabilidades, abrindo um espaço privilegiado para a desconstrução e a reconstrução” (1989, p.83). Como método pedagógico, o jogo performativo privilegia o envolvimento pleno do corpo combinado a uma espécie de autorreflexão precisa da natureza e das implicações da ação de cada um. O curso interdisciplinar de Harrison-

Pepper (1991) sobre ritual, jogo e comportamento expressivo integra a performance metodologicamente ao utilizar a improvisação, o jogo e as representações rituais para explorar as leituras do curso. Nesse sentido, Harrison-Pepper reflete: “Estudantes usavam a si mesmos e seus próprios comportamentos como uma ferramenta primária interdisciplinar do curso” (1991, p.127).

O jogo performativo alinha-se com o poder e a política, continua Conquergood:

[...] assim que uma visão de mundo tenha sido fabricada, linhas são destacadas, categorias definidas, hierarquias erigidas, um personagem arquetípico aparece, o *trickster*. Movendo-se no rompimento das normas, na violação dos tabus, o *trickster* vira tudo de cabeça para baixo. Ao jogar com a ordem social, desalojando certezas, ele acaba por intensificar a consciência da vulnerabilidade de nossas instituições. O impulso brincalhão do *trickster* promove um crítico e radical autoquestionamento que leva a um conhecimento de si mais profundo, o primeiro passo para a transformação (1989, p.83).

O *trickster* pedagogo joga com a destruição de padrões entranhados, desestabilizando relações de poder e abrindo um espaço para uma genuína pedagogia revolucionária. Tal *trickster* poderia perguntar: sob que condições estão os participantes autorizados a quebrar as normas? Não há nunca uma ação culpável? É a subversão na sala de aula genuinamente revolucionária ou é um acontecimento isolado rapidamente contido e controlado pela instituição? Como nós enquadramos a resistência ou a licença para a transgressão face aos comportamentos entranhados e às expectativas?

Pedagogia da Instalação: uma prática de primeiro dia

Primeiro dia. Primeira vez. Recordo-o tão vivamente...

Primeiro dia. Primeira vez. Orientando. Procurando uma direção.

Primeiro dia. Primeira vez. Estes momentos, eu aprenderia, são lendas (Warren, 2007, p.1).

Cada primeiro dia, um novo imaginar ensina-me o poder do primeiro momento do contato. Eu conheço o poder do primeiro dia, da primeira vez. Disso eu sei porque ela me ensinou o que uma primeira impressão pode significar, usado como um molde para pensar sobre a pedagogia performativa na universidade (Warren, 2007, p.4).

Eu amo o primeiro dia da escola.

Amo os cadernos novos, os lápis afiados, os rostos ansiosos.

De estudantes-performando-estudantes como esperado, como previsto há anos pelas regras de como agir no primeiro dia:

uma lista de chamada, um plano de estudos, um sair mais cedo.

Eu amo até o modo como as fisionomias caem quando os minutos tiquetaqueiam, indicando que o tempo é demasiado precioso para ser desperdiçado. Mesmo no primeiro dia, nossa primeira vez de conjunção. Há tanto para acertar no primeiro dia de aula e talvez essa tenha se tornado minha marca pedagógica: uma orientação desconstrutiva, uma instalação de performance, marcando ou mascarando a entrada da sala em que nos encontramos. Não há nenhuma tábua rasa, salvo cadernos em branco. Há apenas folhas de almaço com espaço nas margens para rabisco.

Primeiro dia. Primeira vez. Ensino como Performance 2004: de minha vantajosa posição, no canto escondida, eu podia vê-los ajuntando-se. A porta para nossa sala de aula de performance estava fechada e ninguém tentou abri-la. Isso era de se esperar em uma classe de performance na qual o protocolo demanda que se espere pelo aplauso antes de interromper o espaço. Além do mais, era o primeiro dia de aula e aqueles que estavam por dentro sabiam do folclore em torno do primeiro dia de prática, a pedagogia da instalação. “Coisas subversivas eram colocadas em marcha [...] a subversão sempre logo ali na esquina pregando peças nas expectativas” (Warren, 2007, p.4). Um pequeno sino de mão permanecia silencioso sobre um banquinho à frente da porta. Tal como em um altar ou um avatar guardando um condomínio fechado, um coletivo de universitários. Afixado na porta um cartaz para ser lido: Comportamento ritual de Estudos da Performance. Vocês sabem como funciona. A aula inicia quando o sino bate.

Lá ficaram por muito tempo, balindo feito ovelhas à frente da porteira, de um banquinho, de um sino e de uma regra. Eles esperavam por instruções. Eles esperavam por permissão. Eles esperaram para ver quem iria dar o primeiro passo a frente para perturbar as regras que governam o primeiro dia de seu primeiro semestre como alunos de formação de professores na pós-graduação. Eles esperaram um longo tempo, até que o evidente se tornasse óbvio.

Então alguém levantou o sino e o tocou. E como ovelhas eles se moveram em uma fila para dentro da sala. O primeiro dia da reeducação havia começado.

Processo Educacional

A terceira palavra-chave de Conquergood para a pesquisa performativa é processo: o “emergente, temporal, contingente, provisório, indeterminado, dinâmico, desestabilizando [...] mudança do produto à produtividade” (1989, p.83). A performance privilegia as fluidas, contínuas e frequentemente contraditórias representações da experiência humana que resistem à reificação e ao fechamento. A performance reconhece que as identidades são sempre múltiplas, sobrepondo-se a um conjunto de seres reais e possíveis que encenam a si mesmos contextualmente e em comunidade. A fluidez da performance reverbera com a pesquisa que examina a multiplicidade de papéis e de responsabilidades que professores assumem no curso de sua vida pessoal e profissional. Por exemplo, Madeleine Grumet afirma, em seu texto *Bitter Milk: women and teaching*, de 1988, que o processo de se reproduzir – biológica, ideológica e criticamente – é uma experiência humana fundamental que pode ser vantajosamente utilizada em vista de associar fins familiares, educacionais e sociais. Grumet advoga uma pedagogia feminista que “interrompe o discurso masculino [da educação] legitimado pela epistemologia e por uma grade curricular de reprodução e domesticidade” (1988, p. xix). Ela discute, ainda, que as esferas interagentes da experiência pessoal e profissional enriquecem a pedagogia ao permitir que os professores afirmem essa mesma multiplicidade no desenvolvimento de si e de seus próprios estudantes.

A performance demanda um deslocamento do produto à produtividade e, de igual modo, da metáfora à metodologia. Não é coincidência, pois, que a maioria das inovações materiais e significativas na pedagogia performativa tenha vindo de educadores da comunicação e da performance para os quais *encarnar* não é nenhuma abstração teórica; é o coração de nossa prática em sala de aula (Bowman; Bowman, 2002; Fasset; Warren, 2006; Pineau, 2002; Stucky, 1995). A metodologia da performance é um comprometimento íntimo, somático, uma maneira de *sentir o pulso*, os ritmos, as nuances e as idiosincrasias sinestésicas do comportamento humano comunicativo. Em termos disciplinares, trata-se de uma rigorosa e sistemática exploração-por-meio-da-encenação de experiências humanas reais e possíveis. Os métodos da performance constituem-se de diversas maneiras; ainda assim, cada um demanda um comprometimento, um completo engajamento do corpo associado à reflexão crítica. A metodologia da performance é uma *encenação reflexiva*: ao mesmo tempo uma imersão e uma reflexão feita possível pela copresença do *eu* que atua. Como diz Spry: “É no conhecimento que vivenciamos a experiência de forma direta, mas o estudamos performativamente” (2006, p.344); só assim a incorporação pode alcançar o estatuto de metodologia. Por fim, é o processo dialético de experimentar e interpretar que distingue a metodologia da performance do mero *atuar*.

Utilizar a performance metodologicamente na sala de aula significa mais do que pedir aos estudantes para demonstrar fisicamente o que eles aprenderam. Existe uma longa história de utilização da performance como demonstração da culminância de realização de uma tarefa, apresentações e exames orais por intermédio dos quais os estudantes são convocados a colocar seus corpos em evidência para apreciação, avaliação ou entretenimento do outro. Embora tenha isso seu valor, essa não é a pedagogia performativa que advogo. Eu quero chamar a atenção para como a performance afina e atenua nossos sentidos cinéticos e sinestésicos em relação às nossas fisicalidades habituais e também às dos outros. 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.

Exame Final

Era uma sexta-feira antes dos exames finais, o começo do crescendo para o fim do semestre.

Na semana seguinte, muitos estudantes faziam seus exames, o mais burocrático crescendo da educação, ritual do espeto da avaliação de Scantron, das finas habilidades motoras e da competição compulsória, dos índices de inteligência sobre as cabeças;

*das cabeças dobradas sobre as mesas, silêncio:
olhos sobre seu próprio trabalho, nós dizemos:
trabalhem.*

“Trabalho”, diz o poeta libanês Kahlil Gibran, “é o amor tornado visível. E se você não pode trabalhar com amor, mas somente com desgosto, é melhor que você se sente defronte as portas do templo e esmole daqueles que trabalham com alegria” (2001, p.28).

Em minha disciplina de Narração e Tradição Oral, de livre acesso, com jovens em torno dos vinte anos, muitos se deparavam seriamente com estórias pela primeira vez, tentando a performance seriamente pela primeira vez, considerando a comunidade seriamente pela primeira vez, talvez porque por uma combinação de sala de aula se possa ter a oportunidade e o desafio de trabalhar um pouco diferentemente.

Como exame final, nós realizamos conjuntamente uma performance orgânica, cuja duração era de noventa minutos, sem interrupção, inspirada no Hip-Hop, Jazz-ritmada, dialogicamente estruturada, com cada membro da turma envolvido em todos os momentos dela, ou seja, de uma performance emergente, improvisada e multi-autoetnográfica. Ha!

Sim, tal como evidenciado nos dados, avalia-se o alcance dos objetivos e a realização das tarefas por parte dos estudantes em uma escala de valor montada durante dezesseis semanas, replicada em duas seções demograficamente diversas e correlacionadas aos indicadores de comportamento dos objetivos gerais do curso: “[...] aprofundar o sentido de si e do outro como um desdobramento performativo dado por meio da partilha de histórias de nossas vidas” (Pineau, Plano de ensino da disciplina Narração e Tradição Oral, 2008).

Eu ofereço, ademais, a seguinte narrativa da avaliação:

Tínhamos passado o semestre gerando histórias, tematizando conexões, identificando onde e como narrativas pessoais se aninhariam dentro dos contextos culturais e folclóricos. Em um gesto para a síntese e a totalização, eu pedi à turma para considerar como seus enredos tinham se cruzado, trançado-se ou colidido com o enredo dos outros durante o período que passamos juntos. Perguntei: como aquele tempo junto remodelou e recriou sua personalidade por meio da performance coletiva?

Esboçamos uma árvore de estórias no quadro-negro, no qual inseríamos nossos eus nos laços e nas linhas em torno de cada um de modo a ser mais associativo que linear. Falamos e andamos e falamos sobre mais algumas coisas até que padrões se formassem em torno de tópicos como educação, gênero, amor e perda, laços familiares, meios de comunicação, máscaras e autenticidade. Cada estudante apontou para uma ou duas histórias, alguns as situavam em vista da progressão do quadro-negro em que suas histórias pareciam importar, mais a eles que a nós. E cada pessoa prometeu vir no dia do exame final para deixar essa história florescer como um ensaio sobre si mesmo no qual cada passo para fora da multidão apresenta-se como um espetáculo deles mesmos para apreciação e enriquecimento do coletivo. Nós manteremos o passo, prometemos um ao outro: nós manteremos o círculo, seremos uma testemunha, um suporte, seu coro neste crescendo da resposta à convocação. Este exame final.

Deixe a performance começar, eu convidava, no momento em que você cruzar a soleira da porta a cruzará junto pela última vez. Pense caleidoscopicamente, pense Jazz, eu dizia. Pense jammin, eles diziam. [Ah, sim! Um quickstep, um Hip-Hop mais alto na escala de composição; a poética sincopada da poesia da palavra falada, talvez a modalidade narrativa que define sua geração]. Isso! Vamos! Vamos deixar nosso roteiro nos dar uma direção, mas não uma duração. Sejam felizes! Sintam dentro do momento. Você saberá quando se mover. Seja com e para o outro. Escute, realmente escute ao outro e você

sentirá quando é sua vez de falar, de tomar parte na cena, de deixar-se levar na mistura e na melodia desta comunidade de narradores.

Coletivamente, colaborativamente.

Trabalhando com alegria em vista do crescendo.

Quando o dia veio para testemunhar o que haviam aprendido naquele semestre.

Quando o dia veio para incorporar o espírito e a estratégia da performance cultural.

Quando o dia veio para que eles entrassem em nossa sala de aula para o tempo final.

Eles estavam preparados, de prontidão, profundamente atentos, conectados, em sintonia, corporalmente à vontade. Eles estavam prontos. E no curso de noventa minutos, sem intervalo ou dispersão, criaram um conto processual contínuo de quem eles eram em relação aos outros, dando espaço, dando tempo para escutar com cuidado e agenciamento articulado numa rede ética de subjetividade. Ha!

Poder Educacional

Conquergood conclui seu ensaio dizendo que o paradigma da performance está fundamentalmente relacionado às questões de poder e autoridade. Os termos associativos que invoca são “política, história, ideologia, dominação, resistência, apropriação, luta, conflito, acomodação, subversão e contestação” (1986, p.84). Performances estéticas, culturais e cotidianas estão sempre política e historicamente situadas, ele observa, e, por serem eventos públicos, as performances sempre são “um espaço de luta no qual interesses contrários se cruzam e diferentes visões de mundo e vozes são articuladas” (1986, p.84). A performance vive nas encruzilhadas entre a tradição e a transgressão, entre a continuidade e a possibilidade, e é desde esse ponto de vista privilegiado, conclui Conquergood, que a pesquisa em performance levanta as perguntas mais significativas.

Como a performance reproduz, legitima, confirma ou desafia, critica ou subverte a ideologia? [...] Como as performances são situadas entre as forças de acomodação e resistência? O que elas simultaneamente reproduzem e de que maneira se contrapõem à hegemonia? Quais são os recursos performativos para interromper os scripts oficiais? (Conquergood, 1986, p.84).

O compromisso com a justiça social por meio do questionamento e da ação críticos sedimenta a relação entre a performance e a educação libertadora. A estudiosa da comunicação, Jo Sprague, pontua essa ideia em seu ensaio intitulado *Expanding the research agenda for instructional communication: raising some unasked questions*, de 1992, no qual ela desafia seus colegas a

empregar princípios da teoria crítica em relação a uma pedagogia da comunicação. Tais preceitos de fundamento são sumarizados por McLaren:

[...] compreende-se que as práticas pedagógicas relacionam-se a uma ideologia dominante que define o que é aceito como conhecimento legítimo, que constrói relações sociais em torno de interesses específicos os quais estabelecem estruturas específicas de desigualdade e de relações assimétricas de poder e privilégio (1988, p.170).

Ao estender a convocação de John Dewey (1929), para quem as escolas americanas deveriam ser arenas públicas para a democratização de seus cidadãos, McLaren chama os educadores a criar uma “cidadania politizada capaz de lutar por formas variadas de vida pública, e baseada na busca da igualdade e da justiça social” (1989, p.158). Da mesma forma, Giroux (1989) desafiava os educadores a se colocarem como “intelectuais transformadores, trabalhando para conectar as habilidades dos estudantes ao pensamento e à ação crítica, para utilizar suas habilidades para a transformação e a integração social (1989, p.137-9).

O inovador estudo de McLaren, *Schooling as a ritual performance: toward a political economy of educational symbols and gestures*, de 1986 (publicado no Brasil como *Rituais na Escola* pela Editora Vozes, em 1992), preparou o terreno para a pedagogia crítica performativa contemporânea. Ao descrever seu trabalho como uma antropologia da educação, McLaren “encontra avanços teóricos nos estudos da performance e do ritual, situando-os na prática junto ao encontro pedagógico entre professor e estudante” (1986, p.165). Baseado no trabalho de campo em salas de aulas urbanas, McLaren filtrou a agenda social da teoria crítica por intermédio da epistemologia das performances rituais de Victor Turner como um meio de oferecer ao “educador de espírito reformador uma larga construção para deslindar e decodificar os obstáculos enfrentados pelos estudantes da classe trabalhadora em buscarem sua educação” (1986, p.164). Vale ressaltar, ainda, que McLaren embasou sua visão crítica em uma política do corpo, afirmando que a maioria dos educadores críticos tem ignorado os meios por intermédio dos quais “a ideologia é performativamente constituída, (...) discurso que ganha sentido” (1989, p.191). Ele ofereceu o seguinte corretivo:

A hegemonia ideológica não é concretizada somente por intermédio de mediações discursivas da ordem sociocultural, mas por meio da incorporação de relações de poder desiguais. A ideologia é manifesta intercorporalmente por meio da realização da carne e incorporada em experiência encarnada (1988, p.169).

McLaren anteviu na performance tanto um modelo quanto um método de desmitologização da cultura dominante, dada pelas etnografias performativas das experiências dos estudantes.

Foi nos anos de 1990 que vimos uma explosão de um trabalho pedagógico crítico, corpo-centrado, como uma forma de passagem da “pedagogia informativa à pedagogia performativa” (Conquergood, 1993, p.338). Em meu ensaio *Critical Performative Pedagogy: “Fleshing out” the politics of liberatory education*, examinei escritas representativas que tomavam a *educação do corpo* como ponto de partida conceitual. Identifiquei ali três meios conectados entre si de tematização do corpo que, coletivamente documentados, constituíram o *topoi somático* em torno do qual essa segunda onda da pesquisa se concentrou. De maneira específica, teorizar o corpo ideológico coloca a investigação dentro da questão de como tanto o corpo dos professores quanto dos estudantes tornam-se institucionalizados por meio de um *currículo oculto* que mantém desigualdades raciais, de gênero, linguísticas e de classe social. Uma análise detalhada do *corpo etnográfico* pode identificar como o poder que circula nas disposições educacionais e nos métodos pedagógicos fundados sobre a ideia do corpo atuante ativa a dimensão poética, processual e participante da ação educativa. Tomados em conjunto, esses tropeços e relações educativas que esses autores apontam têm desenvolvido argumentos persuasivos de que o conhecimento pedagógico está baseado na incorporação e que as ideologias curriculares cobram o preço em carne viva.

Tornou-se aparente, depois de duas décadas, que a pedagogia centrada na 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. Como observa Shannon Jackson,

(...) a rede em grande parte não-catalogada de práticas e do “pensar junto” é central a uma pedagogia da e por meio da performance que procura mover-se dentro e abaixo do radar de qualquer universidade (da Razão, da Cultura ou da Excelência) onde está (2009, p.16).

No espírito de catalogação dos modos de como *pensamos juntos* no crescente borrar dos limites de nossa sala de aula, eu ofereço a seguinte narrativa de uma estudante como um exemplo pedagógico final da performance como forma de empoderamento. É certo que um estudante tenha a última palavra sobre os objetivos e os desafios da pedagogia performativa, pois é em seu corpo vivo que essa promessa se realiza. Como uma estudante negra não tradicional, Charlie Hope Dorsey retornou à faculdade tal como sua mentora intelectual, bell hooks: *pensando em mim mesma antes e, sobretudo, como uma artista (uma poetisa, uma pintora, uma escritora) eu busquei a carreira docente como uma vocação. Meu desejo era o de criar arte, eu buscava caminhos que pudessem nutrir e sustentar esse chamado*. Charlie rapidamente se tornou uma participante fundamental de nosso programa de *Estudos da Performance*, uma poetisa da palavra falada bem conhecida na comunidade, uma ativista social comprometida em favor dos estudantes negros. O seguinte texto é um *e-mail*

que ela me enviou narrando um encontro transformador com uma colega de classe. Escrito no calor do momento e com tom oral próprio do tempo poético, Charlie testifica o poder da performance numa recíproca transformação de vida. Eu incluo a carta na íntegra tal como foi redigida, com a autorização da autora.

O bater do coração em minhas mãos

Eu tive um dia estranho ontem na escola, eu estava já na rua depois da aula quando uma jovem colega que sentava perto de mim durante todo o semestre veio a mim e me disse que havia me visto recitando poesia em um bar numa outra noite. Ela dizia o quanto havia gostado do poema, e como eu era corajosa a ponto de recitar pensamentos suicidas e compartilhar isso com os demais com uma corda enrolada no pescoço. Ela então muito tranquilamente me perguntou se eu tinha algum tempo para ler um poema que ela recém havia escrito. Ao que eu disse a ela: não, mas você pode lê-lo para mim. Com um sorriso, ela começou a me dizer que aquele era seu primeiro poema e que ela ficaria nervosa ao lê-lo. Disse a ela para se sentar, que eu a escutaria; ela replicou dizendo que o poema falava do êxtase, não do sentimento, mas da droga. Ela me disse: não posso ler aqui onde alguém possa nos ouvir. Eu digo, sim, exatamente. Ela então lê, discretamente, um poema de quatro páginas nunca olhando para mim, cabeça baixa, mãos trêmulas, voz fremente durante todo o tempo. Estávamos sentadas debaixo de uma árvore, sobre pernas cruzadas, como usualmente fazemos. E eu atenta. Sua voz torna-se mais alta quando o fim de seu poema se aproxima, como se ela achasse o ritmo de suas palavras, como se encontrasse sua voz. E eu nada posso fazer senão sentir um arrebatador orgulho e alegria, vocês sabem, há felicidade nesse momento. Ela finaliza e eu a agradeço por partilhar aquilo comigo. Ela sorri e diz: não, eu é que agradeço a você, talvez um dia eu crie coragem suficiente para ler isso em um microfone. E eu disse a ela: você não precisa de um microfone, você acaba de me ler seu poema. Então ela levanta, olha para mim sorrindo tão enfaticamente que ruboriza e me abraça. E tão rápido quanto ela chegou ela se foi. Eu suponho que eu senti tudo isso tal como você sentiria, foi algo estranho, irônico, pelo menos. Eu estava pensando sobre o que foi esse sentimento, esse sentimento de orgulho, de felicidade, é amor. Sim, você está certa, eu segurei esta batida do coração nas minhas mãos, ela encontrou o poder de exprimir a sua voz. Alegrome intensamente por lá estar, por testemunhar, escutar, estar presente no momento em que o outro pari a si mesmo.

No decurso de minha carreira profissional, tenho trabalhado para integrar meu compromisso com a educação libertadora com minha convicção de que a performance fornece tanto uma metáfora quanto um método para levar a termo a mudança social por meio do microcosmo da educação. Eu creio que a pesquisa e os métodos educacionais precisam ser motivados por uma contínua erosão das desigualdades que assolam nossa sociedade, fundada por uma profunda compaixão por aqueles que se situam às margens dos círculos de poder – círculos que se nutrem de minha própria cumplicidade, que de algum modo os

perpetua –, orientada por uma visão de que o mundo pode ser muito diferente deste que se nos apresenta. Como uma professora de *Estudos da Performance*, tenho tido o privilégio de observar, cotidianamente, o que acontece quando o meu corpo e o corpo dos meus alunos são criticamente conectados ao ensino e à aprendizagem da transgressão (hooks, 1994). Teóricos e praticantes da educação encontram-se mais uma vez numa articulação crítica. Ainda nos encontramos sitiados por uma condenação populista da escola pública e condenados, por força de uma política conservadora, a nos encerrarmos de forma cada vez mais acentuada dentro de uma ideologia tecnocrática, enquanto somos cada vez mais exigidos pelas estruturas de nossas instituições. Ao mesmo tempo, a emergência da performance como um paradigma para a experiência educacional tem modificado radicalmente as bases sobre as quais conduzimos nós mesmos e nosso trabalho. Quando o texto *Teaching as performance* foi publicado pela primeira vez, ele foi baseado em noções, intuições e projeções primárias sobre o que poderia significar educar a nós mesmos desde o ponto de vista de um corpo performático crítico e articulado. Hoje, há uma infinidade de estudos sobre isso, assim como inovações nas formas e funções da educação que são tomadas muito seriamente como a arte do ensinar e do aprender. Juntos, nós criamos um corpo de trabalho que permitirá que nossos alunos construam significados a partir do que vivem no corpo, do que sentem no osso, situados dentro de um corpo político maior.

Recebido em janeiro de 2010 e aceito em fevereiro de 2010.

Referências

- ALEXANDER, B. K. Moving towards a critical poetic response. **Theatre Topics**, 9, 2, p.107-125, 1999.
- ALEXANDER, B. K. Intimate engagement: student performances as scholarly endeavor. **Theatre Topics**, 12, 1, 2002, p.85-98.
- BARISH, J. **The anti-theatrical prejudice**. Berkeley, Califórnia: University of Califórnia Press, 1981.
- BARREL, B. Classroom artistry. **The Educational Forum**, n.55, 1991, p. 333-342.
- BOWMAN, M.S.; BOWMAN, R.L. Performing the ‘Mystery’: a text shop in autoperformance. STUCKY, Nathan; WIMMER, Cythnia (Org.). **Teaching Performance Studies**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, p.161-174, 2002.
- BOYER, E. Palestra proferida na Western States Communication Conference, San Jose, Califórnia, 1994.
- CLANDININ, D. **Classroom practices: teacher images in action**. London: Falmer, 1986.
- COMMUNICATION EDUCATION, Special Issue: When teaching works: stories of communication in education, n. 42, 1993.

- CONQUERGOOD, D. Between experience and meaning: performance as a paradigm for meaningful action. In COLSON, Ted (Org.). **Renewal and revision: the future of interpretation**. Texas: Omega Press, 1986. P. 26-59.
- CONQUERGOOD, D. Poetics, play, process and Power: the performative turn in anthropology. **Text and Performance Quarterly**, 9, 1, p. 82-88, 1989.
- CONQUERGOOD, D. Rethinking ethnography: towards a critical cultural politics. **Communication Monographs**, n.58, p. 179-194, 1991.
- CONQUERGOOD, D. Storied worlds and the work of teaching. **Communication Education**, 42, 4, p. 335-348, 1993.
- COOPER, C; ORBAN, D; HENRY, R; TOWNSEND, J. Teaching and storytelling: an ethnographic study of the instructional process in the college classroom. **Instructional Science**, n.2, p. 171-190, 1983.
- DAWE, H.A. Teaching: a performing art. **Phi Delta Kappan**, p. 548-552, 1984.
- DEWEY, J. Democracy and education. New York: Macmillan, 1929.
- DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTRUCK, M.C. (Org.). **Third handbook on teaching**. New York: AERA/Macmillan, 1986. P. 392-431.
- EISNER, E. **The educational imagination: on the design and evaluation of school programs**. New York: Macmillan, 1979.
- EISNER, E. W. What can education learn from the arts about the practice of education? **International Journal of Education & the Arts**, n. 5, p. 1-13, 2004.
- EGAN, K. **Teaching as storytelling**. Chicago: University of Chicago Press, 1986.
- EGAN, K. Metaphors in collision: objectives, assembly lines, and stories. **Curriculum Inquiry**, v. 18, p. 63-86, 1988.
- ELBAZ, F. L. **Teacher thinking: A study of practical knowledge**. London: Croom Helm, 1983.
- ELLIS, C. **The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography**. Walnut Creek, CA: AltaMira, 2004.
- FASSED, D.; WARREN, J. **Critical Communication Pedagogy**. New York: Sage, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Herder & Herder, 1972.
- FREIRE, P. **Education for critical consciousness**. New York: Continuum, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage**. New York: Rowman & Littlefield, 2002.
- FOUSS, K. W.; HILL, R. T. A performance-centered approach for teaching a course in social movements. **Communication Education**, v. 41, n. 1, p. 78-88, 1992.
- GIBRAN, K. **The Prophet**. New York, NY: Alfred Knopf, 1923.
- GINGRICH-PHILBROOK, C. The queer performance which will have been: Student-teachers in the archive. In: STUCKY, N.; WIMMER, C. (Org.). **Performance Studies: Theories, Practices, pedagogy**. Carbondale: SIUP, 2002. P. 69-83.
- GIROUX, H. Teachers as transformative intellectuals. **Social Education**, 1985.
- GITLIN, A.; PECK, M. **Educational poetics: Inquiry, freedom, & innovative necessity**. New York, NY: Peter Lang, 2005.

- GREENE, Maxine. **Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change.** San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1995.
- GREENE, Maxine. **Variations of a blue guitar: The Lincoln Institute lectures on aesthetic education.** New York, NY: Teachers College, 2001.
- GRUMET, M. **Bitter milk: Women and teaching.** Amherst: University of Massachusetts Press, 1988.
- HARRISON-PEPPER, S. Dramas of persuasion: Utilizing performance in the classroom. **Excellence in College Teaching**, 2, p. 115-127, 1991.
- HILL, J. C. The teacher as artist: A case for peripheral supervision. **The Educational Forum**, 49, 2, p. 183-187, 1985.
- HOOKS, B. **Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.** New York: Routledge, 1994.
- JACKSON, S. Rhetoric in ruins: Performing literature and performance studies. **Performance Research**, 14, 1, p. 6-16, 2009.
- JAGODZINSKI, J. Curriculum as felt through six layers of an aesthetically embodied skin: Arch-writing on the body. In: PINAR, W.; REYNOLDS, W. (Org.). **Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text.** New York: College Press, 1992. P. 159-183.
- LANGELLIER, K. M. From text to social context. **Literature in Performance**, 6, 2, p. 60-70, 1986.
- MADISON, D. S. Performing theory/embodied writing. **Text and Performance Quarterly**, 19, p. 107-124, 1999.
- MARSHALL, H. H. Work or learning: Implications of classroom metaphors. **Educational Researcher**. P. 9-16, 1988.
- MCLAREN, P. **Schooling as a ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures.** London: Routledge & Kegan Paul, 1986.
- MCLAREN, P. The Liminal servant and the ritual roots of critical pedagogy. **Language Arts**, 65, 2, p. 164-179, 1988.
- MCLAREN, P. **Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education.** New York: Longman, 1989a.
- MCLAREN, P. On ideology and education: Critical pedagogy and the cultural politics of resistance. In: GIROUX, H.; MCLAREN, P. (Org.). **Critical pedagogy, the state and cultural struggle.** Albany: State University of New York Press, 1989b. P. 174-202.
- MUNBY, H. Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study. **Journal of Curriculum Studies**, 18, 2, p. 197-209, 1986.
- PARK-FULLER, L. **Learning to stage a learning experience: The teacher as director.** Paper presented at the meeting of the Speech Communication Association, Atlanta, GA, 1991.
- PELIAS, R. J.; VANOOSTING, J. A paradigm for performance studies. **Quarterly Journal of Speech**, 37, 2, p. 219-229, 1987.
- PELIAS, R. J. **A methodology of the heart: Evoking academic and daily life.** Walnut Creek, CA: AltaMira, 2004.

- PELIAS, R. J. Performative writing: The ethics of representation in form and body. In: **Ethical Futures in Qualitative Research: Decolonizing the Politics of Knowledge**. DENZIN, N.K.; Giardina, M. (Org). Walnut Creek: CA Left Coast Press, 2007. P. 181-96.
- PINEAU, E.L. Teaching is performance: Reconfiguring a problematic metaphor. **American Educational Research Journal**, 31, 1, p. 3-25, 1994.
- PINEAU, E.L. Critical performative pedagogy: Fleshing out the politics of liberatory education. In: STUCKY, N., WIMMER, C. (Org.). **Teaching Performance Studies** Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002. P. 41-54.
- POLLOCK, Della. Performing Writing. **The Ends of Performance**. Ed. Peggy Phelan and Jill Lane. New York: New York UP, p. 73-103, 1998.
- QUINN, R. J.; CALKIN, J. A dialogue in words and images between two artists doing arts-based educational research. **International Journal of Education and the Arts**, 9, 5, p. 1-29, 2008.
- REITMAN, S. W. Daring to make teaching an art. **The Educational Forum**, 50, 2, p. 137-148, 1986.
- RUBIN, L. J. **Artistry in Teaching**. New York: Random, 1985.
- SAMESHIMA, Pauline. **Seeing Red: A Pedagogy of Parallax: An Epistolary Bildungsroman on Artful Scholarly Inquiry**. Youngstown, NY: Cambria, 2007.
- SMITH, R. Is teaching really a performing art? **Contemporary Education**, 51, p. 31-35, 1979.
- SPRAGUE, J. Expanding the research agenda for instructional communication: Raising some unasked questions. **Communication Education**, 41, 1, p. 1-25, 1992.
- SPRY, T. A “performative-I” copresence: Embodying the ethnographic turn in performance and the performative turn in ethnography. **Text and Performance Quarterly**, 26, 4, p. 339-346, 2006.
- STRINE, M.; LONG, B. W.; HOPKINS, M. F. Research in interpretation and performance studies: Trends, issues, priorities. In: PHILLIPS, Gerald (Org.). **Speech Communication**. Southern. Illinois University Press, 1990. P. 181-204.
- TIMPSON, W. M.; TOBIN, D. N. **Teaching as performing: A guide to energizing your public presentation**. New Jersey: Prentice-Hall, 1982.
- WARREN, J. **Performing Purity: Whiteness, pedagogy and the reconstitution of power**. New York: Peter Lang, 2003.
- WARREN, J. **First day, first time**. Paper presented at the Central States Communication Convention, Cincinnati, OH, 2007.
- WISE, A. E. **Legislated learning: The bureaucratization of the American classroom**. Berkeley, CA: University of California Press, 1979.

Elyse Lamm Pineau é professora de Comunicação na Southern Illinois University, onde dá aulas e conduz pesquisas sobre as interseções de metodologias da performance, pedagogia crítica e narrativa autoetnográficas.
Email: elyse@siu.edu

Tradução: Marcelo de Andrade Pereira
Revisão da tradução: Luís Armando Gandin