

LIMA, Jessica Gonçalves. **Performance pedagógica** – um ritual de incorporação docente. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Departamento de Arte Corporal e Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDAN/UFRJ); orientadora Isabela Maria Azevedo Gama Buarque. Artista, pesquisadora e professora.

RESUMO: Performance pedagógica é um recorte da proposta de dissertação de mestrado da presente autora. Pretende-se fundamentar e apoiar-se nas restaurações comportamentais que se instauram nessa respectiva docência como forma performática para estabelecer uma condição de proximidade dos sujeitos envolvidos. Afirmando, demarcando e compondo a viabilidade de um processo educacional que seja transmitido pelo princípio da troca: doar, transferir e transformar o conhecimento em Dança.

PALAVRAS-CHAVE: Performance. Ritual docente. Escola. Educação de jovens e adultos. Dança.

ABSTRACT: Pedagogical performance is a clipping of the present master's dissertation proposal. It is intended to base and rely on the behavioral restorations that are established in this respective teaching as a performative way to establish a condition of proximity of the subjects involved. Affirming, demarcating and composing the viability of an educational process that is conveyed by the principle of exchange: giving, transferring and transforming knowledge into dance.

KEYWORDS: Performance. Teacher ritual. School. Youth and adult education. Dance.

Aparelho Ideológico Repressivo do Estado, Tá Ligado? Significado: Escola

A escola tem uma coreografia própria, caderno de caligrafia, entradas e saídas, assentos, espaços quadrados ou retangulares, banheiros femininos e masculinos, recreio, intervalo. *Sob vigilância, senta, não pode, silêncio, separa, senta atrás ou na frente? Não pode, desce, demorou muito lá fora, tem hora pra comer, uniforme é pra usar, dois pontos pelo comportamento, avaliação, nota.*

É importante frisar o ímpeto não metafórico. Coreografia não deve ser entendida como imagem, alegoria ou metáfora da política e do social. Ela é, antes de tudo, a matéria primeira, o conceito, que nomeia a matriz expressiva da função política – função essa que Hewitt (2005, p. 11) define como “a disposição e a manipulação de corpos uns em relação aos outros” (LEPECKI, 2012, p.46).

Organizar e pensar na escola, essa metodologia consegue de certa forma funcionar. E é óbvio que não pretende-se negar uma forma funcional de se organizar este espaço, afinal ter direcionamento em atividades educacionais formativas é pertinente, entretanto, questiona-se o que vem se tornando a escola, a que estrutura ela continua servindo, para quem se destina e o principal, desde quando a escola começou a ser sem partido?

-Tem condições da galerinha animada ficar na moral?¹

Segundo Milton Santos (2000), “a escola é uma micro sociedade, e como consequência, carrega características do seu meio cultural, uma vez que ao mesmo tempo em que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício do poder” (*apud* VINCENT et al., 200, p.17). Em outras palavras, de fato, a escola é associada a uma ideologia, tornando-se consequência dos meios de controle.

Um espaço organizado, vigiado, recortado, estruturado, observado, guardado, verificado e controlado que faz parte do processo de formação de muitos cidadãos que desejam fazer parte dessa “cultura letrada”². Esse arranjo todo é mais do que funcional: é um modo de operação com uma única e eficaz iniciativa, o controle. Isso se explica com Oliveira (2006, p.57) ao afirmar que “a escola, como uma instituição eminentemente moderna, traz consigo formas muito peculiares de tratar o corpo, modelando-o de acordo com os interesses civilizatórios”.

Acerca das discussões de Louis Althusser (1987), abordando especificamente o aparelho escolar, ele opera de forma ideologicamente simbólica. As violências se dão muito por essas repetições que vimos acima. Ele afirma que através de sua ideologia - que não necessariamente está distante da repressão - a escola reproduz as relações de produção/reprodução

¹ Ao longo de todo o texto terão essas passagens que se referem à relatos de experiências e também diálogos estabelecidos ao longo da disciplina. Todos foram criados pela proponente a partir de algum movimento ímpeto na sala de aula. Todos serão escritos de forma que foram verbalizados. Possíveis gírias serão explicadas em notas de rodapé para a força da locução não se perca.

² Entendendo a vasta definição sobre este termo, neste momento me ateno à definição a qual os próprios estudantes da EJA se utilizam. Fazer parte da cultura letrada é aprender a ler e escrever, fazer parte da sociedade, não ser excluído ou invalidado por não saber ler e/ou usar as palavras.

às condições materiais e ideológicas de exploração. A instituição escolar ainda é um caminho pelo qual o Estado controla os processos de formação imbricados ao capitalismo, ideologia da classe dominante. Para ele a ideologia não representa um conjunto de discursos de um sistema, mas sim um poder organizado num conjunto de instituições.

Vejamos as contribuições do autor a respeito do seu entendimento sobre o espaço escolar:

Acreditamos, portanto ter boas razões para afirmar que, por trás dos jogos de seu Aparelho Ideológico de Estado político, que ocupava o primeiro plano do palco, a burguesia estabeleceu como seu aparelho de Estado, e portanto dominante, o aparelho escolar, que, na realidade, substitui o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja, em suas funções. Podemos acrescentar: o par Escola–Família substitui o par Igreja–Família (ALTHUSSER, 1918, p.62).

Inicia-se pela escola, pois pensando numa conjuntura de ensino formal, a licenciatura foi feita para a escola. E como burlar uma violência que vem de dentro? Como burlar essa violência simbólica de dentro da própria instância de controle?

Afinal o esforço é, sem muita novidade, negar o corpo, seja ele qual for, incluindo os corpos dos agentes que funcionam como método para captura.

É dentro deste espaço sistematizado que esta performance surge. É com base em questionamentos e reflexões da prática docente que se chega ao ambiente performático como atravessamento, para firmamento de possibilidades de ser. Num misto de fuga e encontro, o presente artigo propõe-se a pensar a performance docente como construção educacional por caminho horizontal, sem hierarquização de saberes, onde pela experiência do encontro a sala de aula vá se constituindo de negociação, troca, escuta.

-Eu te xingo? Eu fico xingando palavrão aqui? Então porque tá me xingando? Eu vou poder retribuir? Tem dia que me dá vontade de soltar uns porra também, e nem por isso eu solto, você é que sabe, se liberar pra geral tem que liberar pra mim também porra, vai liberar a vacilação pra mim?

Um Ritual de Incorporação na Docência

Mas por que um ritual? Porque se afirma a ação do *religere*, criando uma forte conexão com a memória corporal negra e popular que a docente carrega, enquanto construção de sua corporeidade, do seu ser. Não há possibilidade de conquistar a sala de aula, bem como outros espaços, sem se alimentar da memória negra dos seus antepassados, que habitaram esse espaço numa relação corporal de subserviência. E é também uma forma de fazer reverência, bater cabeça, a esses corpos que são ressignificados pelo seu agir, permeando espaços outrora negados sem abrir mão de seus signos e significados.

Zeca Ligiéro (2011) usa o conceito de Motrizes Culturais para definir um conjunto de dinâmicas culturais utilizadas na diáspora africana para recuperar comportamentos ancestrais africanos, afirmando que são e sempre serão ferramentas de transporte entre o mundo dos vivos e dos ancestrais, entre o performer e a comunidade, entre o ser operário e o artista – e é por este caminho de permuta que a autora vai abrindo fresta.

Esse processo de aula quase sempre constitui-se na realização de improvisações, estas “[...]envolvem ações físicas ou verbais que não são preparadas previamente, mas passam a ser repetidas ao longo das performances” (SCHECHNER, 2002, p.28) e jogos, cujo ritual, aparentemente, tem um propósito bem definido, criar um universo confortável, seguro, para possível esvaziamento e preenchimento de construções férteis.

Diz-se jogo, pois é fundamentado na relação de troca entre professor e aluno. O ritual começa a partir da iniciativa do aluno, na forma de se realocar na sala de aula, e continua na incorporação do professor com essas novas demandas de ações que o estão implicando. Como uma peteca, a força que se coloca para fazer o saque, é analisada e rebatida para moldar essas relações. Relações em performatividade, compondo os sujeitos por ela enredados. O ritual começou!

Essas ações ritualizadas recontextualizam a dinâmica do espaço de aula. Usa-se o conceito de “restauração de comportamento” de Richard Schechner (1985) para criar uma dinâmica evocativa a esses processos firmados em sala. Processos esses que se dão pela proposta do aluno, já que

o educando é que dá a condução da história a ser incorporada. Assim, antes de pensar em ritual como comportamento repetido, seria preciso pensar em ritual como “comportamento restaurado” (SCHECHNER, 2002).

Também chama-se de ritual essa incorporação pois, de fato, há uma demora para fazer parte do transe que é o contexto escolar. Dá trabalho ser uma professora de margens e das margens, ir e fazer dela o sentido para tantas e outras inquietações... Do docente? Não, não, da outra parte do jogo em questão. Dar sentido e significado ao “*Koé fessorah, o bagulho tá muito doido aqui no Manguinho e no Mandela 2 tem nem como i pá aula hoje, segura aí que noix rebola outro dia!*”(registro pessoal, caderno de aula, 2018).

Faz-se necessário defender esta performance não só por indispensabilidade do meu fazer docente, mas por condição do meu próprio corpo, porque esse lugar que chamo de marginal é o meu corpo, faz parte da minha composição, da minha corporeidade preta, macumbeira, mulher, periférica e defensora da educação pública.

Só é possível dar conta dessa performance por ser algo que já está circunscrito em meu corpo, entre ruas e vielas. Esta forma de experiência que passam os meus alunos também é minha, enquanto memória que se expressa.

Incorporação de Quais Sujeitos?

Sujeitos performers 1 - EJANXS³

A política educacional da Educação de Jovens de Adultos só é criada a partir de 1940, entretanto, a EJA já era uma forte demanda da educação brasileira. Surgiu pela necessidade da erradicação do analfabetismo entre os trabalhadores. Atuar neste cenário da EJA exige a compreensão do que propõe a respectiva modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, tanto em âmbito nacional quanto no âmbito regional e local no qual ela é inserida. A apropriação e o entendimento dessa conjuntura nos dá propriedade no sentido de não fazer da EJA um espaço de

³ Dentro deste trabalho não há pretensão de se abrir discussões sobre a teoria de gênero, entretanto, visto que dentro deste contexto escolar, existem atravessamentos de sujeitos que colocam-se a abertura dessa construção, opta-se por identificá-los dessa forma, aceitando e pactuando para que este espaço seja permeado por essas subjetividades.

escolarização tardia (como muitas vezes é feito), mas um espaço garantido por direito e de alargamento de conhecimentos (do currículo associado à suas práticas), posto que a maioria dos educandos adentram as salas carregando consigo experiências e situações de aprendizado que vivenciam em seu percurso formativo de vida (BRASIL, 2008). Sendo assim, pode-se justificar que neste espaço educativo as experiências vividas precisam ser conciliadas com os múltiplos domínios de conhecimento, uma vez que:

A EJA é espaço de tensão e aprendizado em diferentes ambientes de vivência, que contribuem para a formação de jovens e de adultos como sujeitos da história. Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados — de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais — todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA (*id ibdem*).

As características deste alunado exprimem a relação indissociável desses sujeitos com o trabalho, juntamente por estarem inseridos em forças de trabalho e por ser o trabalho que muitas vezes promove o retorno à escola em busca de uma qualificação formal. A classe trabalhadora pertencente à Educação de Jovens e Adultos já tem a própria performatividade do trabalho, na dinâmica do analfabeto, na memória física do tratamento escolar, do horror, da vergonha, que tem a ver com classe social. Estar na EJA é um esforço de romper este lugar social, é ganhar espaço de libertação, que possivelmente está ligada ao desejo de mudar de classe. O desafio primordial é não negar este corpo traçado de tantos traçantes (projéteis)⁴, que volta ao contexto escolar buscando emancipar-se desse mundo não letrado.

Vivendo da sujeição à contradição: provocar alternativas potentes para fomentar relações outras, de forma significativa nesses corpos alijados pelos processos de trabalho. Onde? Na escola... De fato, se é neste ambiente que

⁴ Forma peculiar de se chamar o cruzamento de tiros de armas de fogo dentro de territórios favelizados. Utiliza-se este termo para afirmar a violência no território a qual estão submetidos.

surge o encontro para possibilidade, é pela escola que se dará essa ruptura, e dá-lhe esforço corporal ideológico⁵.

Entre acordos e desacordos, são eles, os ejanxs em questão, que através de suas extensões propõem a performance, trazendo suas demandas de vida, corpo, alfabetização, violência, recuperação social, cansaço, vulnerabilidade e superação de condição. O corpo deles é que fomenta as questões em meu corpo, são eles que incitam a reflexão para uma prática docente cada vez mais alinhada às suas necessidades.

-Qual foi o quê? Tu nem tá ligado na minha, e eu to te palmiando ha um tempão[.]

Sujeito performer 2 – Profissuras⁶

-Huum tá enrolando baseado na aula. Legal! Tem coragem de fumar? Claro que eu sei o que é baseado! Vocês só me conhecem como professora, hein.

Nesse contexto é que surge a performance da professora. Poderia a professora ser também uma performer, no contexto escolar? Em sala de aula a professora usaria referências de sua vivência artística? Como se dá essa performatividade? Existe metodologia, pressupõe método? É método? Como poderíamos imaginar a passagem de uma possível performance artística para a performance docente? Performance artística é/pode ser performance docente? Se pudéssemos estruturar, quando se inicia; como se desenvolve e como termina? Aonde termina (localização espacial)? Os alunos tem consciência do jogo? Quem pode jogar, só os alunos ou o sistema escolar? Quando é professora? Aluna? Pesquisadora?

“Ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance, na medida em que o professor precisa definir certas relações com os alunos, para desempenhar o papel de professor” (SCHECHNER, 2010, p.30). E é nesse sentido, que apoia-se nessas

⁵ Tentativa de forçar a ruptura da ideologia hegemônica, forçando a abertura para a possibilidade de uma ideologia desvirtuante, ou simplesmente que converse também com a ideologia das periferias.

⁶ Profissura é um termo em construção que o sentido e o significado tem origem na palavra professor. Entendendo que professores são mediadores e também proponentes de fissuras e rasgaduras de caminhos já engessados e por vezes enrijecidos. Profissuras é no sentido de mover, agir e rasgar para abrir outros.

convenções que designam o espaço que professor e aluno devem ocupar justamente para fazer força no sentido oposto, abrindo brecha, mobilizando o tamanho da rachadura, forçando a fissura. Tentar através das performances corporais, obter um espaço de proximidade dessas relações, para através delas, estabelecer uma nova lógica dentro do processo educacional.

Versando sobre arte, educação e performatividade, reitero a possibilidade de acontecimento desta performance como meu corpo a cria, pois de forma consciente e questionadora, transito entre artista, pesquisadora e professora (enquanto aluna também). Baseada em sua experiência artística, dentro a fora das salas de aula, a presente pesquisadora entende que todos os processos vivenciados é que dão gama e suporte para sua proposta de construção. Usa a performance como docência porque reconhece seus movimentos sociais como possibilidades de artísticos e educacionais também. Desta forma, sempre comprometida assume os referenciais metodológicos da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), pela qual os pesquisadores tem se dedicado a incorporar os próprios processos e produtos artísticos à formação de uma investigação. Essa forma de amarrar pesquisa e arte vinculadas ao campo da Educação configura-se como metodologia que utiliza processos e produtos artísticos, para investigar, problematizar, compreender e justificar questões que surgem no campo educacional (CARVALHO, 2017; IMMIAOVSKY 2017).

Ante as delineações investigativas PEBA, busca-se a A/r/tografia, que é uma sistematização instrumental para realização da mesma. O método artográfico pressupõe ir além das produções artísticas na investigação proposta, ele admite o desdobramento das próprias práticas artísticas complexificando, argumentando, pesquisando e fomentando as produções de conhecimento, de forma epistemológica e metodológica (*ib idem*, 2017).

O pesquisador que propõe o desenvolvimento de uma pesquisa artográfica coloca-se como a/r/tógrafo neste processo de produção. A/R/T é uma metáfora para o indivíduo que assume temporariamente os papéis do artista (**artist**), pesquisador (**researcher**) e professor (**teacher**) (IRWIN, 2013). Dessarte, neste processo produção investigativa, o pesquisador pode jogar

como artista, como pesquisador ou professor, de forma que os papéis encontram-se intrínsecos em toda a feitura da pesquisa.

Ser pesquisadora enquanto professora provoca um tom a mais na performance, coloca o corpo em um outro estado, diferente de quem está só como professor. Essa performance vai se ajustando no espaço como objeto de investigação. Apropria-se de gestos, da velocidade e altura da fala, da disposição do corpo sendo projetado e ocupando o espaço. Essas combinações de possibilidades pressupõem ora estabelecer, ora serem estabelecidas no campo do jogo.

Não há pressuposto no encarne de um personagem para todo e qualquer fazer docente, mas sim, através dos estudos da performance, assumir recursos que possam estabelecer um diálogo receptivo, de troca para com os educandos, fundamentando-se em jogos performáticos da performance corporal, tratando-se de um desdobramento:

[...] a conduta restaurada sou 'eu me comportando como se fosse outro' ou, 'como se estivesse fora de mim', ou 'eu como se não fosse eu mesmo', como num transe. Mas esse outro pode também ser eu sentindo-me ou sendo de outro modo, como se houvesse múltiplos eus em cada pessoa (SCHECHNER, 2000, p. 109).

Tecendo sempre caminhos que busquem uma reflexão da prática enquanto docente, neste estudo inicial pode-se afirmar que existe um complexo de significações expressando uma qualidade produtiva e propositiva nessa prática pedagógica. Ao término de cada semestre já é possível notar uma maior proximidade com a turma, um espaço de conforto, de confiança e de desafios também. As ideias já são acolhidas com mais firmeza, o arriscar-se faz mais sentido, e as emancipações caminham em passos largos.

-E aí rapaziada, já tenho moral de cria?

Assim, nesta pesquisa considera-se a docência, o processo de ensino/aprendizagem, como uma performance. Afirma-se performance artística como corporificação de conhecimento na performance docente. O corpo como papel fundamental no desempenho dos rituais performáticos dessa sala de aula, incorporar para ampliar e estabelecer uma potencial abertura, ou melhor, DESVIO.

Considerações Finais

Esse aparelho ideológico controla inclusive as nossas figuras enquanto professores, então, na verdade concluo que não sei de fato até quando o que chamo de performance é uma estratégia para estabelecer uma relação horizontal e demarcação de minha figura como professora, ou a performance torna-se uma estratégia para demarcar o meu direito de ser. Ser o quê? Uma mulher negra, periférica, que está assumindo a posição de professora, como pouco aconteceu na história do nosso país, por exemplo. A performance é uma via de disputa de espaço: através do caminho da performance posso ser a Jessica, do jeito que sou, para poder ocupar e estabelecer essa relação.

Mesmo sendo coordenada, me dedico ao estudo de uma performance docente, que só é existente porque se dá na permeação destes embates corporais. Por definição transita entre corpos, subjetividades, política, luta e movimento, buscando assim, corporificar metodologias que versam sobre encontros e atravessamentos para um melhor processo de ensino/aprendizagem, para firmamentos dos sujeitos envolvidos, fissuras e possibilidades de ser. Ressalto que me incluo como sujeito dessa pesquisa.

A dança, o dançar, o ser professora de dança, mobiliza reflexões, discussões e outras disposições nestes corpos, o meu e o deles, neste contexto escolar. Minha performance é flexível, ela só se dá na relação, então, meu corpo responde, em minhas restaurações, às performances dos alunos.

À luz de Lepecki (2012) busco corporificar as demandas sociais do chão dos alunos para compor na dança uma leitura de inscrição política.

Como dançar uma dança que muda lugares mas que ao mesmo tempo sabe que um lugar é uma singularidade histórica, reverberando passados, presentes e futuros (políticos)? Como promover uma mobilidade outra que não reproduza a cinética do capital e das máquinas de guerra e policiais? Como coreografar uma dança que rache o chão liso da coreopólicia e que rache a sujeição dos sujeitos arregimentados pela coreopólicia? Dançar para rachar o chão do movimento, dançar no movimento rachado do chão, rachar a sujeição. Criar a rachadura no estado das coisas, e nas coisas do Estado (LEPECKI, 2012, p.56).

Nesse sentido, reconhece o fazer da dança como a protagonista dos processos educacionais, buscando uma construção crítico-social deste corpo.

Fazendo que tenha sentido e significado para estes sujeitos trabalhadores da EJA, reconhecendo as suas subjetividades como produtoras de arte, como averbamento político. Afirma Lepecki (2012, p. 43), “graças principalmente aos escritos de Jacques Rancière e de Giorgio Agamben, arte e política são entendidas cada vez mais como atividades *coconstitutivas* uma da outra”.

De acordo com Hannah Arendt, conforme citado por Lepecki (2012, p.58):

E aqui voltamos à concretude não metafórica do que a dança pode fazer politicamente: destrambelhar o sensório, rearticular o corpo, suas velocidades e afetos, ocupar o espaço proibido, dançar na contramão num chão rachado, difícil. É assim que ela cumpre a promessa coreopolítica a que se propõe, quando ativada para a verdadeira ação: “que o absolutamente inesperado performe o infinitamente improvável” (1998, p.178).

Neste território favelizado, que sofre com tantas ausências, propõe-se a dança como escrita social. Com suporte no corpo sensível (sensações, afetos) que é o eixo da produção de conhecimento desta dança, baseado na corporeidade desse trabalhador como pesquisa artística, pensando em teorizar esse sentido que a Dança faz dentro deste território popular de disputas.

*"Quando você é acordada vários dias seguidos, por um helicóptero dando tiro e rasantes bem em cima da sua casa, várias paradas passam na cabeça, seu comportamento muda e você não consegue ter uma vida normal:
Que merda! De novo??!
Tenho que ligar pra saber se está tudo bem com meu filho que acabou de sair pra faculdade.
Será que vai ter aula pras crianças hoje?
Vou ligar pra creche! M... Ninguém atende...
Ihh... o posto de saúde não vai abrir!
Será que vou conseguir sair pra trabalhar?
Vou ter que ligar pro patrão de novo!
Vou acabar perdendo essa porra desse emprego!
Será que o trem parou?
Ai! Tiros! Júlia pro banheiro agora!
Deita no chão!
Mãe tô com fome!
Não vou poder ir na padaria comprar pão!
E se eu sair e quebrarem tudo em casa?
Ninguém merece!
Será que é operação? Será que parou?
Vou dar uma olhada na janela...
Ai! Tiros!!!*

*Pro banheiro, anda!!!!
Para de chorar Júlia!!!
Ai meu Deus não aguento mais isso..."⁷*

A minha performance é sobre dar sentido a uma dança para esse tipo de... Bom, fica a critério de cada leitor definir o que seria isso.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de estado**. 3a edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ARENDT, Hannah. **The human condition**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1998.

CARVALHO, C; IMMIAOVSKY C. PEBA. A arte e a pesquisa em educação. **Revista Reflexão e Ação**, v. 25, n. 3, p. 221-236, Set/ Dez.2017.

IRWIN, Rita L.; SPRINGGAY, Stephanie. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 137-153.

LEPECKI, André. Coreo-política e coreo-polícia. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 13, n. 1,2, p. 041-060, jan. 2013. ISSN 2175-8034. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2011v13n1-2p41>. Acesso em: 15 mar. 2019. doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2011v13n1-2p41>.

LIGIERO, Zeca. **Corpo a corpo** – estudos das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

MACKENZIE, John. Performance y globalización. *In*: TAYLOR, Diana; FUENTES, Marcela. **Estudios avanzados de performance**. México: Fondo de Cultura Económica; New York: Hemispheric Institute Of Performance and Politics, 2011, pp. 431-458.

OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p.1-14, março 2012.

SANTOS, M. O território e o saber local: algumas categorias de análise. **Cadernos IPPUR**, ano XIII, n. 2, p. 15-26, 1999.

⁷ Relato da estudante X, retirado da página do Facebook, dia 4 de Novembro de 2018 às 19h e 43 minutos.

SANTOS, M. **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.

SCHECHNER, Richard. Restauración de la conducta. *In*: TAYLOR, Diana; FUENTES, Marcela. **Estudios avanzados de performance**. México: Fondo de Cultura Económica; New York: Hemispheric Institute Of Performance and Politics, 2011, pp. 31-49.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo Andrade. O que pode a performance na educação? **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 23-35, maio/ago. 2010. 14

SCHECHNER, Richard. **Performance**: teoria y prácticas interculturales. Buenos Aires: Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Universidad de Buenos Aires, 2000.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies**: an introduction. London: Routledge, 2002.

TEIXEIRA, L.H.G. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**: um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.