

VILLEGAS, Estela Vale. **Estudos da performance e educação:** pedagogia crítica performativa e o corpo *na e como* sala-de-aula, reflexões sobre a performance como abordagem para o ensino da arte na escola. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais; Doutorado; Orientador Marcos Hill.

RESUMO: O artigo trata de um recorte de pesquisa de doutorado em andamento, trazendo reflexões sobre as relações dos estudos da performance e educação, especialmente, o ensino da Arte na escola. A discussão foi centrada nos estudos desenvolvidos pelas pesquisadoras norte-americanas Elyse Lamm Pineau e Judith Hamera por seu enfoque no corpo como meio de aprendizagem. O artigo explora a Pedagogia Crítica Performativa de Pineau (2002; 2010), com suas noções de metáforas originárias do “professor ator” e “professor artista” para o surgimento da nova metáfora do “professor performer”, bem como seu sistema tríplice de “temas-corpo”. O artigo também conversa com a visão do corpo na e como sala-de-aula trabalhada por Hamera (2002; 2004), que vai tratar dos eixos de construção corporal. As noções da pedagogia, da sala de aula e do corpo como um lugar de performance trazem reflexões sobre como os estudos da performance podem servir de abordagem para o ensino da arte na escola. Tratar o ensino da arte como performance parece contribuir para as transformações em processo no campo da pedagogia da arte. A escola, sendo um *locus* privilegiado da performance, tem no ensino da arte, em especial, uma potência de exploração de formas pedagógicas capazes de colocar o corpo como centro do processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos da performance. Educação. Pedagogia crítica performativa. Corpo. Escola.

ABSTRACT: The article deals with an ongoing doctoral research clipping, bringing reflections on the relationships of performance studies and education, especially art teaching at school. The discussion focused on the studies developed by US researchers Elyse Lamm Pineau and Judith Hamera for their focus on the body as a means of learning. The article explores Pineau's Performative Critical Pedagogy (2002; 2010), with its originating metaphors notions of “actor teacher” and “artist teacher” for the emergence of “teacher performer” as a new metaphor, as well her threefold system of “ body themes ”. The article also talks about the body vision in and as a classroom worked by Hamera (2002), which will deal with the axes of body construction. The notions of pedagogy, the classroom and the body as a place of performance bring reflections on how performance studies can serve as an approach to teaching art in school. Treating art teaching as performance seems to contribute to the transformations in process in the field of art pedagogy. The school, being a privileged locus of performance, has in art teaching, in particular, a power of exploration of pedagogical forms capable of placing the body as the center of the teaching-learning process.

KEYWORDS: Performance studies. Education. Critical performative pedagogy. Body. School.

“Estudos da Performance e Educação: Pedagogia Crítica Performativa e o Corpo *na e como* sala-de-aula, reflexões sobre a performance como abordagem para o ensino da arte na escola” fez parte do GT dos Estudos da Performance da X Reunião Científica da ABRACE (2019), configurando-se como um dos primeiros trabalhos a tratar do tema. O recorte apresentado faz parte da minha pesquisa de doutorado em andamento, com início em 2018, intitulada “Performance, Jogo e Fluxo na Escola”, que trata do estudo das relações dos conceitos de *performance* (SCHECHNER, 1977), *jogo* (HUIZINGA, 2000) e *fluxo* (CSIKSZENTMIHALYI, 1975) na educação, especialmente, no ensino da componente curricular “Arte” na escola.

O interesse em investigar o emergente campo dos Estudos da Performance e Educação tem origem na minha dissertação de mestrado, “Interfaces Performance & Jogo: A partir dos Estudos da Performance de Richard Schechner” (VILLEGAS, 2018), pesquisa bibliográfica que contou com a revisão de parte significativa da obra de Richard Schechner, onde realizei um mapeamento do abrangente campo da performance para localizar a teoria da performance de Schechner.

Schechner define a performance como uma categoria abrangente que inclui performances culturais, artísticas e cotidianas. Os estudos da performance se interessam pelo estudo do comportamento em suas diversas e multifacetadas escalas de ritual, jogo, artes e performances na vida comum. Uma nova abordagem ao comportamento, guiada por uma visão interdisciplinar, multicultural, integral e inclusiva (VILLEGAS, 2018, p.22).

Tendo o jogo como recorte de pesquisa foram trabalhadas as noções de jogo em Huizinga (1938) e Caillois (1956); noções de jogo, ritual e performance em Turner (1978; 1982); e a noção de fluxo de Csikszentmihalyi (1975). As Interfaces Performance & Jogo sugerem o exercício reflexivo de se pensar a performance como jogo e o jogo como performance. Quais novas perspectivas surgem? A teoria do fluxo é uma delas. O fluxo é um estado de total envolvimento e concentração, característico das atividades que são realizadas por advirem da motivação intrínseca daqueles que as praticam. Num mundo regido por recompensas exteriores a compreensão do fluxo parece chave para se pensar em transformações sociais.

Enquanto desenvolvia esses estudos, paralelamente, realizava meu trabalho como professora designada de Arte do Estado de Minas Gerais. Como professora de arte na escola me perguntava quais seriam as relações entre o que estava estudando com o meu trabalho na escola. Essa inquietação deu origem a minha pesquisa de doutorado em andamento, “Performance, Jogo e Fluxo na Escola”, onde tenho estudado as relações destes campos conceituais em relação à educação e venho tecendo reflexões sobre possíveis implicações no ensino de arte na escola. Estes estudos servirão de base para a realização de uma pesquisa ação na escola, uma experiência metodológica a ser desenvolvida em nova etapa do processo de pesquisa de doutoramento.

O recorte de pesquisa escolhido para partilhar na X Reunião Científica da ABRACE (2019) trouxe algumas reflexões sobre as relações dos estudos da performance e educação. O mapeamento do campo da performance e educação indica que as pesquisas são relativamente recentes, tendo os primeiros estudos organizados em 2002 na obra “*Teaching Performance Studies*” (“Ensinando Estudos da Performance”) organizada por Nathan Stucky e Cinthia Wimmer. Outra série de estudos foi publicada em 2004 intitulada “*Performance Theories In Education: Power, Pedagogy, And the Politics of Identity*”, organizada por Bryant K. Alexander, Gary L. Anderson e Bernardo P. Gallegos.

As pesquisas indicam um campo emergente sugerido pela teórica norte-americana Elyse Lamm Pineau como uma “Pedagogia Crítica Performativa” (2002; 2010). Essa pedagogia vista sob o prisma da performance não pretende uma pedagogia global (Stucky; Wimmer, 2002), mas sim o que a pesquisadora Shannon Jackson chamou de um “repertório crítico” (Pineau, 2010). Esse repertório é constituído pelas experiências metodológicas das salas de aula de estudos da performance.

No Brasil, o campo ainda está em formação através dos esforços pioneiros dos professores Marcelo de Andrade Pereira da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Gilberto Icle da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Também a professora Marina Marcondes Machado da Universidade Federal de Minas Gerais traz preciosa contribuição ao campo

com sua noção de “Criança é Performer” (Machado, 2010). Em 2010, a Revista Educação e Realidade dedicou uma edição completa ao tema. Em 2013, Pereira organizou a série “Performance e Educação : (des)territorializações pedagógicas”. A organização destes estudos vem abrindo espaço para a formação do campo no Brasil.

Dentre os estudos pontuados destaquei, neste recorte, a “Pedagogia Crítica Performativa”¹ de Elyse Lamm Pineau (2002; 2010), professora da *Southern Illinois University*, e a visão do corpo na e como sala-de-aula trabalhada por Judith Hamera (2002), professora da *Lewis Center for the Arts*. A escolha por essas duas teóricas partiu do entendimento de que o corpo está no centro da performance e, portanto, no centro da pedagogia performativa ou de uma pedagogia como performance.

Do campo da comunicação a teórica norte-americana Elyse Lamm Pineau é precursora da noção de ensino como performance, consagrada em seu artigo seminal, “*Teaching is Performance*” (1994), que serviu de base para a formação do campo de estudos da performance e educação nos Estados Unidos. No artigo “Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva” (2010), publicado pela citada edição da Revista Educação & Realidade, Pineau faz um apanhado do desenvolvimento do seu trabalho e do campo, dialogando com a sua prática docente e com pesquisas recentes na área.

Pineau considera que a relevância alcançada por “*Teaching is Performance*”, que se tornou um dos fundamentos no desenvolvimento de uma pedagogia crítica performativa no campo da comunicação, se deu devido ao contexto histórico da pesquisa norte-americana, que na década de 1980 assistiu ao fortalecimento do paradigma emergente dos estudos da performance. Inspirado pelas ideias de Paulo Freire e Augusto Boal, bem como alinhado à performance como paradigma emergente, o educador crítico Peter McLaren passa a pensar a escola como um lugar de rituais performativos.

¹ Alguns textos trazem a tradução de “*Critical Performative Pedagogy*” como “Pedagogia Crítico-Performativa”, optei pela tradução “Pedagogia Crítica Performativa”.

Os estudos de McLaren abrem campo na pedagogia crítica para se pensar a educação como performance. É dentro deste contexto que Pineau, na década de 1990, vai consagrar sua assertiva de que o ensino é performance. A partir de então, diversas pesquisas têm surgido atendendo a provocação da performance como educação, o que para Pineau deu forma ao surgimento de um novo campo de pesquisa de Estudos da Performance e Educação, que ela sugere como uma “Pedagogia Crítica Performativa” (Pineau, 2002; 2010).

Junto a sua revisão prospectiva (2010), Pineau conversa com vários estudos recentes, o que possibilita uma noção do desenvolvimento das pesquisas na área. Ela ressalta a pesquisadora Shannon Jackson, da Universidade da Califórnia, cujas obras “*Lines of Activity: Performance, Historiography, Hull-House Domesticity*” (2001) e “*Professing Performance: Theatre in the Academy from Philology to Performativity*” (2004) aproximam performance e história através da observação dos rituais performativos da *Hull-House*. Para Jackson a pedagogia performativa se constitui como um repertório crítico de metodologias que tomam a performance como abordagem.

O artigo, “Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva” (2010), enfoca o que Pineau chama de metáforas originárias daquilo que seria uma nova metáfora em processo – a do “professor performer”. Do ponto de vista da pedagogia, no contexto norte-americano, a performance como abordagem para o ensino tem início no contexto histórico já mencionado das influências da educação libertadora de Paulo Freire e do teatro do oprimido de Augusto Boal; em 1980 a ascensão da performance como paradigma e o pensamento reformista de educadores críticos, que passam a pensar a escola como rituais performativos na esteira de Peter McLaren.

De acordo com Pineau, também em 1980, estudos vão sugerir a noção de professores como atores envolvidos em dramas educacionais; professores como artistas que direcionam seu trabalho através da intuição criativa; dentre outros estudos, os quais Pineau resume na ideia das metáforas originárias: “Professor-Ator” e “Professor-Artista”. Tais metáforas teriam preparado o

terreno para o surgimento da nova metáfora em processo do “Professor-Performer” (Pineau, 2010, p.93).

Segundo Pineau, o “*Teaching as Performing: A Guide for Energizing Your Public Presentation*” (1982) de William Timpson & David N.Tobin, bem como o “*Artistry in Teaching*” (1985) de L. J. Rubin (1985) operam através da metáfora do “professor-ator”. Uma metáfora que traz uma concepção de performance centrada no ator, como estilo de teatralidade pensada para energizar professores e alunos. Para Pineau, esse “ensinar como um ator” trabalha com um sentido empobrecido de performance, limitada à atuação do professor e distante de uma real preocupação em relação a experiência dos alunos.

A metáfora do “professor-artista” parece vir em resposta a esta limitação ecoando a noção de educação como experiência estética de John Dewey. Os precursores do movimento são Elliot Eisner com “*The Educational Imagination*” (1979) e Maxine Greene com “*Releasing the Imagination*” (1995) e “*Variations of a blue guitar*” (2001). Estas obras evocam a noção de uma poética educacional centrada na imaginação e nas artes como fundamentais para a educação.

Pineu traz a crítica de John Hill, “*The teacher as artist: A case for peripheral supervision*” (1995) como uma pertinente questão. Se, por um lado, a necessidade de uma supervisão periférica sobre o caos intuitivo do trabalho do professor-artista é altamente questionável, e mesmo perigosa, por outro lado, ao seguir a intuição e o instinto o professor-artista indubitavelmente encontrará dificuldade em teorizar sobre o seu trabalho. Para Hill, essa dificuldade indica que o artista é um ser não pensante, tal equívoco coloca o problema na aprendizagem através da arte, entretanto, a questão parece ser da teoria e não da prática artística.

Como professora de arte na escola vesti a carapuça da professora-artista. Seguindo intuições e instintos não pensei em conteúdos a serem aprendidos, mas sim em abrir espaços para a experiência das artes. E nesses espaços são construídas novas formas de relação com o mundo, com a escola,

com os colegas e consigo mesmo. Novas formas de interação espacial e temporal que fazem ranger as velhas estruturas sociais, culturais e educacionais.

O diferente incomoda. E não eram poucas as vezes em que era questionada sobre o que estava fazendo e, de fato, sentia dificuldade em teorizar sobre as ricas experiências que se abriam. Parece pertinente pensar sobre essa dificuldade. Como professora não seria agradável que uma supervisão de fora me dissesse o que estava fazendo, como sugeriu John Hill, mas seria bastante útil que estivesse amparada pela teoria.

Uma teoria que partisse, justamente, do corpo. O surgimento da nova metáfora do “professor-performer” parece vir em resposta a essa necessidade. Diferente do “professor-ator” e do “professor-artista”, o “professor-performer” não está limitado pelas figuras do ator e do artista, não necessita mais ensinar “como um ator” ou “como um artista” e encontra a liberdade para ensinar como ele mesmo.

Nessa nova metáfora a pedagogia performativa encontra sua plenitude como abordagem para a educação, ancorada na performance como paradigma, na educação libertadora e pedagogia crítica. O que leva a pensar que está em curso a construção de um novo arcabouço teórico capaz de amparar professores e professoras que buscam abrir espaços para experiências educacionais através da arte e, de forma mais ampla, através da performance que tem no corpo seu centro gravitacional.

Professores e professoras verdadeiramente preocupados com as experiências construídas com seus alunos e alunas, mais do que com os conteúdos programáticos a serem transmitidos. Contribuindo para uma formação cidadã, crítica e fundamentada na realidade social e cultural dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Em *“Critical Performative Pedagogy: Fleshing Out the Politics of Liberatory Education”* (2002), texto da série *“Teaching Performance Studies”*, Pineau inicia seu texto dizendo que:

Quando o “*Schooling as a Ritual Performance*” de Peter McLaren foi publicado pela primeira vez em 1986, ele pegou o maisterin da comunidade educacional largamente despreparada. Na época, havia poucos precedentes para examinar as dimensões performativas do ensino (da escola), e termos como “enfleshment”, “emboriment”, e ritual tinham pouca ocorrência. Quando a terceira edição do *Schooling* foi lançada em 1999, entretanto, o chão da filosofia da educação havia mudado completamente. (...) Educadores críticos exploram como relações sócio-políticas são simultaneamente refletidas em, e constituídas através, em práticas educacionais no nível macro da política pública como também no nível micro da interação em sala-de-aula. A virada através da performatividade, em geral, e análise crítica dos corpos performáticos dos professores e estudantes em particular, tem aberto um diálogo interdisciplinar que é politicamente eficaz tanto quanto teoricamente provocativo (PINEAU, 2002, p.41).

As evidências de uma virada performativa na educação apontam para transformações em curso. Pineau argumenta que a pedagogia crítica inspirada por Freire já trabalha com as questões de ativismo e empoderamento. Assim, ela se pergunta, em que a performance pode contribuir para uma agenda libertadora? Pineau sugere que tomar o corpo como ponto de partida conceitual é, talvez, a maior contribuição do paradigma da performance. Nesse sentido, Pineau desenvolve seus “temas-corpo” como um sistema tríplice de reflexão centrado no corpo: “Corpo Ideológico; Corpo Etnográfico e Corpo Performático” (Pineau, 2002, p.43).

O corpo-ideológico trata do corpo físico como um lugar de impressão ou inscrição cultural. Esse tema-corpo busca entender como “as normas sociais modelam nossas posturas, movimentos e vozes, padronizando as formas como tocamos, experimentamos e interagimos com os corpos dos outros” (Pineau, 2002, p.44).

De acordo com Pineau, o corpo-ideológico considera que o conhecimento está fundamentado na incorporação (*embodiment*) e, portanto, a ideologia está imprimida na carne (*enfleshment*). Desta forma, o corpo físico pode ser tratado como um corpo de metáforas de fatores sociais, onde é possível refletir sobre as relações entre comportamentos físicos e normas sociais culturais.

Pineau considera três razões que justificariam a relevância do tema corpo-ideológico. Em primeiro lugar o tema dá ênfase à relação entre corpo

físico e bagagem cultural, em segundo sugere procedimentos de investigação de dados reais sobre o corpo na sala-de-aula e suas relações com as normas culturais e sociais. Em terceiro e, finalmente, o tema corpo-ideológico sendo alternativo à teoria abstrata contribui para o professor entender o que, de fato, o corpo faz em sala de aula e o que isso pode significar.

O corpo-etnográfico vai enfatizar uma etnografia performativa da escola, estando preocupado em identificar padrões de comportamento que ritualizam as tradições educacionais. Nesse sentido, Pineau considera o “*Schooling as a Ritual Performance*” (1986), ou a “Escola como uma performance ritual”, de Peter MacLaren como o protótipo de uma instrução etnográfica corpo-centrada que estuda como os corpos incorporam rituais.

MacLaren observou como os corpos dos estudantes se apresentam em diferentes espaços, identificando quatro estados corporais: em casa, na escola, na Igreja e na rua. Ele observou uma escala gradativa de energia, que variava de uma diminuição energética do corpo na escola até uma alta energia do corpo na rua, o que gerava diferentes estados corporais.

A primeira vista corpo-ideológico e corpo-etnográfico parecem um mesmo tema. O que muda, de fato, é o enfoque. Enquanto o ideológico está interessado no corpo físico como um lugar imprimido por normas sociais e culturais, o etnográfico se pautará em como esses corpos se comportam socialmente, incorporando rituais. O primeiro trata do corpo de forma mais individualizada e o segundo de forma mais social.

Por fim, para Pineau, o corpo-perfomático é um tema que vai refletir sobre como a performance vem sendo tratada pela tradição educacional e qual lugar pode passar a ocupar através de uma pedagogia crítica performativa. De acordo com Pineau, a tradição educacional tratou a performance como demonstração. Momento fortuito e, potencialmente, constrangedor do corpo que se apresenta para a turma ou, mesmo, para a escola.

A superação de uma longa tradição do corpo como demonstração acontece quando o corpo sai desta posição periférica e passa a ocupar o centro, ao mesmo tempo englobando todo o processo de ensino-

aprendizagem. Para Pineau, a base da pedagogia crítica está no corpo-performático, ou corpos engajados na aprendizagem. O corpo não mais como demonstração, mas sim como meio de aprendizagem.

A forma dominante de conhecimento na academia é a observação empírica e análise crítica a partir de uma perspectiva distanciada: “Aprendendo aquilo”, e “sabendo sobre”. Esta é uma visão acima do objeto inquirido (...). Esta proposição de conhecimento é ofuscada por uma outra forma de conhecimento que está fundamentada na atividade, íntimo, mãos-na-participação e conexão pessoal: “Aprendendo como”, e “aprendendo quem.” (PINEAU, 2002, p.146).

Nisso reside um grande desafio, pois a tradição do conhecimento abstrato se consolidou por ter sido considerado como universal. Por outro lado, o conhecimento do corpo é efêmero, transitório e determinado por contextos sociais, culturais e individuais, os quais são de ordem local e específica e não universal. Lidar com a diversidade, heterogeneidade e construção do corpo não é uma tarefa simples num mundo de padronizações e abstrações universais. O corpo como ponto de partida conceitual e reflexivo também é trabalhado na visão do corpo na e como sala-de-aula de Judith Hamera, pesquisadora da dança e professora da *Lewis Center for the Arts*. Também compondo a série “Teaching Performance Studies”, em seu texto “*Performance Studies: Pedagogy, and Bodies in/as the classroom*” (2002), Hamera diz que o corpo como conhecimento é um longo caminho de volta ao lar. Trabalhando com performances autobiográficas, ela observou o que chamou de “resistência para lembrar” (Hamera, 2002, p.122).

O treinamento do corpo ao longo da vida carrega uma carga emocional, que muitas vezes não conseguimos lidar. Hamera toma emprestado a noção de Donna Haraway de que os corpos não nascem prontos, corpos são produzidos e nisso está implicada uma construção corporal.

Hamera inicia seu texto dizendo que demorou bastante tempo para entender a formulação de Clifford Geertz: “Nós não somente performamos como corpos, nós performamos em corpos” (Hamera, 2002, p.121). Penso ainda que mais que performar em corpos, nós somos esses corpos que performam. E porque é tão difícil nos aceitar enquanto corpos que somos? Provavelmente devido a uma tradição de pensamento dualista que nos legou

uma existência racionalista que habita um corpo instintivo. No auge do mecanicismo científico essa tradição reduziu a existência à química cerebral e, com isso, nós nos tornamos um cérebro.

Hamera chama atenção para o estranho relacionamento da performance com as capacidades de esquecer e lembrar, característicos dos trabalhos corporais. Como dançarina e pesquisadora da performance enquanto paradigma, Hamera diz que: “recuperando o corpo como um local de conhecimento através da performance e/como treinamento tem sido algo como um longo caminho para casa, como deve ser, até certo ponto eu suponho, para todos nós” (Hamera, 2002, p.121).

Em sua conclusão, Hamera retoma essa reflexão dizendo que “frequentemente falamos e escrevemos em estudos da performance sobre as possibilidades da performance restaurar o corpo como um local de conhecimento” (Hamera, 2002, p.130). Entretanto, para Hamera, isso implica numa reflexão sobre os conhecimentos que achamos que estamos restaurando. Ela sugere que a performance da sala de aula restaura o conhecimento de que, como corpos, estamos sujeitos ao constrangimento, à construção e à posição de espectadores.

Hamera relata que ao longo de seu trabalho como professora solicitou aos seus alunos performances autobiográficas. Ela observou que aquilo que não era dito parecia ser o mais eloquente. Dentre as centenas de estudantes quase todos viveram algum tipo de treinamento cujos resultados foram demonstrados. Ainda assim:

(...) a maioria esmagadora deles não incluiu esta informação em sua performance autobiográfica, apesar de trabalhar com uma noção bastante geral de performance que explicitamente inclui o físico bem como o “textual”. Tenho estado intrigada com isso há um longo tempo. Parece que, parafraseando Francis Barker, se o corpo espetacular e visível é o adequado medidor do que a burguesia teve que esquecer, não é particularmente saboroso também lembrar o corpo treinado, marcado e construído. (HAMERA, 2002, p.121).

Esse lembrar a construção do corpo que se evidencia nada palatável é observado por Hamera como uma “resistência para lembrar” (Hamera, 2002, p.122). Ela observou que os treinamentos e as marcas envolvidas no processo

de construção do corpo estavam relacionados a uma forte carga emocional que, em sua maioria, era muito difícil para os alunos lidarem com ela. Ao pedir aos alunos que escrevessem ou performassem sobre isso, notou que eles preferiam escrever ao invés de performar sobre as cargas emocionais cristalizadas no corpo.

Buscando refletir sobre essa resistência, Hamera toma a noção de Donna Haraway de construção corporal, as técnicas e efeitos relacionados a essa produção refletidas por Michel Feher e a adaptação dos três eixos de reflexão sugeridos por Susan Bordo:

Donna Haraway observa que “os corpos foram tão completamente desnaturalizados como signo, contexto e tempo”. Em resumo, “os corpos não nascem; eles são fabricados” (208). Michel Feher observa que essa criação gera o corpo como “uma realidade constantemente produzida. . . [como] um efeito de técnicas promovendo gestos e posturas específicas, sensações e sentimentos e assim por diante” (159). Estou interessada nessas técnicas e efeitos e no seu uso para explorar a “construção do corpo” na sala de aula. Parece para mim possível organizar as tecnologias e os efeitos desta construção do corpo de acordo com três eixos adaptados do estudo de Susan Bordo de uma radicalmente incorporada performance, anorexia nervosa. São eles: o eixo dualista, o eixo de controle e o eixo de diferença / poder (92). (HAMERA, 2002, p.122).

De acordo com Hamera, dentre os três eixos apontados, o eixo dualista é o mais geral e o primeiro a ser identificado como causa da omissão dos alunos em relação ao seu treinamento corporal, uma vez que o pensamento dualista é responsável pela divisão entre a experiência corporal e a vida conceitual. O que também explica a escolha dos alunos por escrever sobre sua construção corporal ao invés de corporificá-la.

Hamera estende sua discussão do eixo dualista, incluindo não somente a divisão entre a mente e o corpo físico, bem como entre a mente e o corpo fenomenológico, que trata do corpo como experiência. Ela argumenta que para o sucesso dos interesses educacionais, a vida conceitual é mantida a parte não somente do corpo como corpo, bem como das práticas sociais que mudam as experiências das pessoas em relação aos seus próprios corpos.

Problematizando o eixo dualista e suas consequências para os estudantes, Hamera argumenta que parece necessário explorar convergências e dissonâncias entre memória, intelecto e o físico por um lado, e por outro, as

práticas que temos aprendido para manter nossos corpos disciplinados silenciados e a salvo. Essas práticas levam ao segundo eixo reflexivo – o eixo de controle.

Ao invés de uma busca por simplesmente identificar os mecanismos de controle que silenciam nossos corpos, enfatizando seu aspecto negativo, Hamera sugere que sejamos ativamente questionadores das possibilidades oferecidas. As mesmas técnicas que silenciam podem ser reconfiguradas de forma a expandir as estruturas de significados.

Se o corpo do sujeito educacional é o locus, e o objeto, de manifestações sociopolíticas particulares da conexão entre mitos, técnicas e tecnologias de dominação que têm muito investido em parecer natural e inevitável, então a reconfiguração da técnica, da repetição e precisão através da performance em sala de aula, tem o potencial de expandir nossas “estruturas de significados permitidos” dessas práticas, para explorá-las como estratégias que localizam indivíduos em posições particulares ou que disponibilizam locais corporais em convergências específicas de espaço, tempo e poder (HAMERA, 2002, p.125).

Tal expansão, como aponta Hamera, não pretende que através dos meios da performance se promova uma cura dos males provocados pelo pensamento dualista. Entretanto, ao buscar reconfigurar os mecanismos de controle, a expansão das estruturas de significados pode trazer novas possibilidades a serem exploradas.

Finalmente, o eixo de diferença/ poder explora como a incorporação da performance em sala de aula trabalha com as questões da recepção. Hamera se pergunta: “Como o corpo marcado e consternado do sujeito educacional olha para os outros, e para si mesmo, performando?” (Hamera, 2002, p.127). Como esse corpo quer ser visto e como se constrói sua aparência através dos diferentes olhares que o perpassam? O enfoque na recepção recorda que não somente performamos em corpos, mas em corpos que são observados. E essa observação, de fato, faz parte da construção de nossas próprias performances.

Hamera ainda se pergunta: “Quais tipos de conhecimento são restaurados através de uma atenção cuidadosa para com as consequências incorporadas de olhar e ser olhado?” (Hamera, 2002, p.127). Tais conhecimentos poderiam nos levar a entender como a recepção participa da

construção corporal junto aos eixos de dualismo e controle. De acordo com Hamera, os eixos de construção corporal não atuam de forma isolada, mas sim trabalham de forma conjunta e indissociável, compondo as estruturas de significação disponíveis.

Ao refletir sobre esses eixos, Hamera sugere que a construção corporal pode ser tratada como algo maleável e não fixa e imutável. Se por um lado as estruturas naturalmente se cristalizam para dar existência a algo, por outro a construção do corpo não é acabada, está em constante processo de construção, num contínuo e inacabado processo de fabricar o corpo que performa para outros corpos que observam. Explorar tais mecanismos de dualismo, controle e diferença/ poder, alargam, expandem e disponibilizam espaços outros de construção corporal.

Considerações Finais

Os estudos de Pineau e Hamera trazem diferentes exercícios reflexivos de tomar o corpo como ponto de partida conceitual. O sistema tríplice de temas-corpo sugerido por Pineau opera a partir de como as normas culturais e sociais são imprimidas no corpo (o corpo-ideológico) e como esse corpo se comporta no contexto educacional através de métodos investigativos da etnografia, como a observação participante, (o corpo-etnográfico). De forma que seja alcançado o corpo-perfomático como formas de engajamento corporal que sustentam a premissa de superação da performance como demonstração para a performance como meio de aprendizagem.

O sistema também tríplice de eixos da construção corporal sugerido por Hamera opera em nível diferente do sistema de temas-corpo sugerido por Pineau. Enquanto Pineau considera o que de normativo foi impresso no corpo, Hamera enfatiza o treinamento individual que marcou cada um desses corpos e a carga emocional que carregam como consequência desse treinamento. Enquanto Pineau parte de uma certa racionalização dos meios de impressão corporal e, portanto, o “corpo-ideológico”, Hamera parte da carga emocional que é evitada e cuja exploração encontra obstruções.

Buscando flexibilizar as resistências em dar vazão às cargas emocionais e desenvolver novas formas de lidar com as emoções cristalizadas no corpo, Hamera sugere que os eixos de construção corporal como pistas para se localizar, identificar e possivelmente reconfigurar os mecanismos de defesa que constroem o corpo e, portanto, seus aspectos de dualismo, controle e diferença/poder.

Desta forma, ambos os sistemas sugeridos pelas teóricas partem da premissa do corpo como meio de aprendizagem e se diferenciam quanto as formas de operacionalização. Penso que as diferenças entre esses sistemas de reflexão os tornam complementares na medida em que o de Pineau parte de fora para dentro, enquanto o de Hamera parte de dentro para fora.

O emergente campo dos Estudos da Performance e Educação ou, como sugere Pineau, a Pedagogia Crítica Performativa, indica que parece em curso uma virada performativa na educação que vem lançando novos desafios e provocações. Enquanto as pesquisas se concentram na sala de aula dos estudos da performance do contexto universitário e, mesmo, da pedagogia como um todo, como professora de arte na escola refleti sobre a sala de aula da componente curricular “Arte”, que tem sido minha profissão como professora designada do Estado de Minas Gerais.

A sala de aula de arte é, potencialmente, uma sala de aula de performance no Ensino Médio e Básico da Educação Fundamental. Tratar a arte através da abordagem da performance parece um *locus* privilegiado para o desenvolvimento de uma pedagogia performativa e do próprio ensino da arte. Deslocar a atenção dos conteúdos programáticos vigentes do estudo das quatro linguagens artísticas, o que gera um abismo entre o ideal e o possível, para a investigação do corpo através da arte parece um caminho possível e interessante a ser percorrido.

A performance como abordagem para o ensino da arte pode amplificar e potencializar os importantes preceitos de criticidade, interdisciplinaridade, transversalidade e valorização da cultura brasileira para uma formação cidadã. Exercer a prática artística ao invés de transmitir conteúdos de arte gera, como

apontou Pineau na metáfora do professor-artista, uma dificuldade de teorização dessas práticas. A abordagem da performance aponta uma saída para esse impasse ao propor uma reconstrução teórica a partir do corpo, seja a partir de temas-corpo como sugere Pineau, ou dos eixos de construção corporal desenvolvidos por Hamera, ambas as formas de reflexão estão trabalhando com o corpo como meio de aprendizagem.

As noções da pedagogia, da sala de aula e do corpo como um lugar de performance trazem reflexões sobre como os estudos da performance podem servir de abordagem para o ensino da arte na escola. Tratar o ensino da arte como performance parece contribuir para as transformações em processo no campo da pedagogia da arte. A escola, sendo um *locus* privilegiado da performance, tem no ensino da arte, em especial, uma potência de exploração de formas pedagógicas capazes de colocar o corpo como centro do processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ALEXANDER, Bryant K.; ANDERSON Gary L.; GALLEGOS Bernardo P. (Org.). **Performance theories in education: power, pedagogy, and the politics of identity**. New York: Routledge, 2004.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Beyond boredom and anxiety**. San Francisco. Washington. London: Jossey-Bass Publishers, 1975.

HAMERA, Judith. **Performance studies: pedagogy, and bodies in/as the classroom**. In: Teaching performance studies. Southern Illinois University: Board of Trustees, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ICLE, Gilberto. **Para apresentar a performance à educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Educação & Realidade, 35(2): 11-22, maio/ago, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. **A criança é performer**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Educação e Realidade, 35(2): 115-137, maio/ago, 2010.

PEREIRA, Marcelo. **Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v.28, n.01, 289-312, 2012.

PINEAU, Elyse Lamm. **Critical performative pedagogy**: Fleshing out the politics of liberation education. In: Teaching Performance Studies, Southern Illinois University: Board of Trustees, 41-53, 2002.

PINEAU, Elyse Lamm. **Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia**: uma revisão prospectiva. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Educação e Realidade, 35(2): 89-113, 2010.

SCHECHNER, Richard. **Essays on performance theory 1970-1976**. New York: Drama Book Specialists, 1977.

STUCKY, Nathan; WIMMER, Cynthia (Org.). **Teaching performance studies**. Southern Illinois University: Board of Trustees, 2002.

VILLEGAS, Estela V. **Interfaces performance & jogo**: a partir dos estudos da performance de Richard Schechner. Dissertação, Universidade Federal de Ouro Preto, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/10004>.