

(Des)Escolarização performativa: rituais escolares e a dança na escola

Jair Mario Gabardo Junior

Thaís Castilho

Para citar este artigo:

GABARDO JUNIOR, Jair Mario; CASTILHO, Thaís. (Des)Escolarização performativa: rituais escolares e a dança na escola. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1 n. 43, abr. 2022.

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1414573101432022e0105>

Este artigo passou pelo Plagiarism Detection Software | iThenticat



A Urdimento esta licenciada com: [Licença de Atribuição Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) – (CC BY 4.0)



(Des)Escolarização performativa¹: rituais escolares e a dança na escola²

Jair Mario Gabardo Junior³

Thaís Castilho⁴

Resumo

A partir dos Estudos da Performance na Educação, esta investigação buscou compreender alguns dos sentidos da noção de estudante em performance por meio de uma experiência com dança em aulas de Arte numa escola pública de educação básica. Ao partir da análise de uma audiovisualidade produzida nessa experiência, observou-se um ritual escolar que, assentado sobre símbolos de controle, é subvertido por estudantes em performance que constantemente reconfiguram as suas ordens. Ao adentrar às performances sociais no espaço escolar, estudantes passaram a tensionar as suas posições de sujeito, tornando-se, pois, necessário, maior atrelamento ao corpo, cuja dança se fez inquietação sobre práticas performativas mais (des)escolarizadas.

Palavras-chave: Performance. Rituais escolares. Educação performativa. Dança. (Des)escolarização.

¹ Revisão ortográfica e gramatical do artigo realizada por Luzia Araújo, formação acadêmica: Doutora e Mestre em Linguística Aplicada-Tradução pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

² Trabalho realizado com o apoio (bolsa de mestrado) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente (CAPES) e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR) intitulado Ensino da dança e a educação performativa: possibilidades de corpo na (re)criação do espaço escolar (2020).

³ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR). Mestre em Educação (UFPR). Bacharel e licenciado em Dança pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Docente dos Cursos de bacharelado e licenciatura em Dança da UNESPAR Campus II FAP.

 jr_gabardo2@hotmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/2486959099861750>  <http://orcid.org/0000-0003-1903-4748>

⁴ Doutora e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR). Bacharela e licenciada em Dança pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Docente do Curso de bacharelado e licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

 tahcastilho@hotmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/7555008672049215>  <http://orcid.org/0000-0002-3555-7074>



Performative (Un)schooling: school rituals and dance at school

Abstract

Based on Performance Studies in Education, this investigation sought to understand some meanings of the notion of student in performance through an experience with dance in Art classes in a public elementary school. From the analysis of an audiovisual work produced during that experience, a school ritual was observed that, based on control symbols, is subverted by students in performance who constantly reconfigure their orders. When entering social performances in the school space, students began to tension their subject positions, making it necessary, therefore, to have a greater attachment to the body, whose dance became a concern about more (un)schooled performative practices.

Keywords: Performance. School rituals. Performative education. Dance. (Un)schooling.

(Des)escolarización performativa: rituales escolares y danza en la escuela

Resumen

Con base en los Estudios de Performance en Educación, esta investigación buscó comprender algunos significados de la noción de alumnos en performance a través de la experiencia con la danza en las clases de Arte en una escuela pública de educación básica. A partir del análisis de un trabajo audiovisual resultante de dicha experiencia, se observó un ritual escolar que, a partir de símbolos de control, es subvertido por el alumno en performance que constantemente reconfigura sus órdenes. Al ingresar a las representaciones sociales en el espacio escolar, los estudiantes comenzaron a tensionar sus posiciones de sujeto, haciéndose necesario, por lo tanto, tener un mayor apego al cuerpo, cuya danza se convirtió en una preocupación por prácticas performativas más (des)escolarizadas.

Palabras clave: Desempeño. Rituales escolares. Educación performativa. Danza. (Des)escolarización.



Para dar início às ideias...

O presente texto foi escrito a duas mãos, por dois artistas, docentes e pesquisadores da dança, que partilham o mesmo interesse em refletir sobre as urdiduras escolares através do corpo em movimento. É fruto da dissertação de mestrado do autor, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), e atravessado pelas provocações da autora, visto que ambos são membros do Labelite – Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (UFPR/CNPq).

O objetivo deste estudo foi buscar compreender os sentidos da performance do papel social de estudantes como modo de ser-estar-mover-se no cotidiano escolar, por meio de uma experiência com o ensino da dança numa escola de educação básica. Para tanto, estudantes do 9º ano do Colégio Estadual Professora Luiza Ross, no município de Curitiba/PR, tornaram-se *performers* da pesquisa, que se dispuseram a trazer para as vivências dançantes suas impressões refletidas em gestos, cujos significados são objeto de nossa atenção.

Nas trilhas pelas quais se percorreu esse trabalho, a Educação performativa (Gonçalves; Oliveira, 2020) serviu de embasamento teórico para a observação dos rituais escolares. Sobretudo, na análise de como as/os performers, ao representar seus papéis sociais de estudantes, puderam estabelecer diálogos críticos capazes de problematizar hábitos incorporados em prol de práticas artísticas mais (des)escolarizadas.

Ao aplicar ao cotidiano escolar uma noção ampliada de ritual, Peter McLaren (1991) oferece à educação lente para a observação de rituais escolares que partam da ação dos sujeitos que, em performance, experienciam o processo de escolarização. Sua contribuição parte dos amplos estudos sobre performance, um eixo teórico que, desde a década de 1970, tem animado a intersecção de diferentes campos epistêmicos, que se estendem desde a antropologia, a filosofia, a linguagem, a sociologia até a arte, suscitando discussões no campo da educação com base em investigações que tomam o corpo como objeto de interesse.

Deslocar o entendimento tanto de performance quanto de ritual à experiência

em educação tem sido foco de diferentes autores (McLaren, 1991; Pineau, 2010; Gonçalves, 2020; Pereira, 2010). Entende-se como Educação performativa os modos de aproximação da performance em “contextos educacionais, o que implica um leque de possibilidades teórico-práticas que abrigam desde os estudos de recepção e estética até literaturas relacionadas ao estudo do corpo e suas fronteiras e diversidades” (Gonçalves, 2020, p.189).

Nesta direção, assume-se a Educação performativa como aporte teórico, a qual, atrelada às vivências dançantes, oportunizou aos sujeitos desvelar seus diálogos com o espaço, conferindo-lhes modos de percepção para os seus corpos, dentro e fora da sala de aula.

Ademais, a respeito da metodologia escolhida para as práticas corporais, baseamo-nos no Pensamento Labaniano (Laban, 1978; 1990), especialmente nos pressupostos da Eucinéctica, relacionados à expressividade e aos impulsos do movimento. A escolha dessa perspectiva se deu por ela trazer elementos dançantes, como os Fatores de Movimento, no intuito de engajar os corpos das/os estudantes a elaborarem de maneira poética suas performances sociais de modo a identificar e tensionar os símbolos oriundos da escola.

Assim, a Educação performativa e o Pensamento Labaniano se convergem, formando a base teórica e metodológica deste trabalho, sendo a primeira uma lente para propor e analisar os rituais escolares, e a segunda a abordagem artístico-pedagógica das aulas de dança.

Dito de outro modo, estudos ancorados na Educação performativa têm se apresentado como lentes dos rituais escolares nas suas dimensões física e simbólica, dimensões estas capazes de induzir comportamentos incorporados, e espaços de (res)significação e questionamentos dos modos pelos quais os corpos escolares performam seus papéis sociais enquanto sujeitos da educação.

Já as práticas didáticas ancoradas no Pensamento Labaniano procuraram oferecer estratégias que levaram em conta um dançar que permitiu aos corpos investigarem a si mesmos como agentes primários de reflexão/ação/partilha, levando-os tensionar a realidade a eles dada, analisar os rituais escolares presentes em seus próprios contextos de formação e a intervenção nas dimensões



física e simbólica assentadas em um educar para o não-movimento.

Isto posto, o imbricamento desses aportes, teórico e metodológico, culminou no convite aos estudantes à elaboração de audiovisuais, que se tornaram corpus de análise do estudo. Tais produções percorreram a seguinte matriz geradora: “Os espaços da escola como propositores de movimento”. As/Os estudantes foram convidadas/os a dançar em ambientes pouco convidativos – senão proibidos – ao movimento expressivo, tal como a biblioteca, o chão da sala de aula, quadra de esportes, corredores etc.; a fim de que pudessem – desde a elaboração, execução e edição dos vídeos – ressignificar os rituais ali incorporados.

Uma dessas produções é aqui analisada com base nas seguintes questões de investigação: Quais os sentidos atribuídos ao corpo e ao movimento a partir de performances de estudantes podem ser percebidos por práticas de dança no componente curricular de Arte? O que pode o corpo mover (n)a escola? O que o corpo que dança revela a respeito dos símbolos oriundos de rituais escolares? Quais novas abordagens e lógicas rituais o corpo em performance de estudante possibilita à dança na escola e vice-versa?

Como subsídio a todas essas perguntas está a ideia de que a dança como meio para uma Educação performativa convoca de nossas performances sociais como artistas, docentes e pesquisadores um dançar crítico e capaz de intervir sobre rituais escolares que ainda (de)marcam as experiências corporais com inércia.

Fez-se necessário e urgente levantar perguntas que incitassem a (des)escolarização expressada nos corpos, cujo o prefixo “des” nada tem a ver com o descompromisso com uma formação elaborada, no avesso disso, requer coragem para recusar performatividades dominantes e ousadia pedagógica e artística para pluralizar moveres, brincar com os espaços e (re)inventar os símbolos.

Educação performativa e (des)escolarização

Notavelmente, os rituais são parte da ordem natural das coisas (como na ritualização dos animais), bem como consequências da ação humana



(como nas regras e rotinas da vida em sala de aula). A maneira pela qual ritualizamos nossas vidas é cultura somatizada – cultura encarnada em nossos atos e gestos corporais e através deles (Peter McLaren, 1991, p.73).

Observar o cotidiano e os fenômenos escolares – sobretudo a como os sujeitos dão sentidos aos seus processos educativos – pode se tornar um percurso instigante para o exercício artístico, servindo de orientação às diversas práticas pedagógicas.

Ao aplicar sobre o cotidiano escolar a noção ampliada de ritual, Peter McLaren (1991) oferece à educação uma instigante lente para observar fenômenos escolares a partir da ação dos sujeitos que, em performance, experienciam e ritualizam os seus processos de escolarização. Significa compreender a performance como análise daquilo que se ritualiza por intermédio das ações dos sujeitos em processos de formação, sobretudo na ênfase de como os seus corpos se apresentam nas dimensões simbólicas da escola. Para o autor, um estudo da performance como atuação corporal dos sujeitos em seus rituais escolares auxilia na compreensão de como os processos da escola se organizam tanto tacitamente quanto de forma exteriorizada.

Para McLaren os símbolos rituais são intrínsecos à educação tomada como um sistema cultural oriundo nas urdiduras dos convívios sociais a partir de situações singulares. Os símbolos rituais são compreendidos como instrumentos mediadores capazes de permitir ao sujeito moldar a sua realidade. Isto requer reconhecer nos símbolos rituais “um grande poder conotativo pelo próprio fato de serem multivalentes, físseis, incongruentes, polissêmicos, inefáveis, imponderáveis e intangíveis. Eles podem entrar em ação simbólica e são capazes de circular visões de mundo complexas” (McLaren, 1991, p.33).

Por símbolos rituais entende-se o meio pelo qual “os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e atitudes em relação à vida” (McLaren, 1991, p.32). Trata-se da elaboração complexa e subjetiva de uma cultura somatizada. Por esta razão, padrões historicamente transmitidos e seus significados são corporificados em gestos, orientando as diferentes práticas da vida cotidiana, os modos de pôr o corpo em performance e o assumir de atos encarnados. Ao corporificar símbolos, os indivíduos expressam em suas

gestualidades, verbal e não-verbal, o que a eles é transmitido, sendo eles mesmos sujeitos transmissores e produtores de cultura. Os rituais extrapolam as suas significâncias para além dos signos: eles criam o mundo para os atores sociais.

A performance, por sua vez, compreende o corpo como centralidade de discurso e significação. Reconhece a existência estruturada de acordo com modos de comportamentos repetidos e socialmente reconhecíveis, possibilitando que qualquer atividade humana possa ser considerada como performance, ou, ao menos, que toda atividade seja realizada tendo na ação estados de consciência sobre si mesma. Carlson sugere que a diferença entre *fazer* e *performar* não está localizada tão somente no teatro em comparação com a vida real, mas na atitude, quer dizer, “podemos fazer ações sem pensar mas, quando pensamos sobre elas, isso introduz uma consciência que lhes dá a qualidade de performance” (Carlson, 2009, p.15).

As ideias de McLaren e Carlson partem de uma ampla gama dos estudos sobre performance, um eixo teórico que, desde a década de 1970, tem animado a intersecção de diferentes campos epistêmicos, que se estendem da antropologia, filosofia, linguagem, sociologia até a arte, suscitando discussões no campo da educação com base em investigações que tomam o corpo como objeto de interesse. Este último, investigado por intermédio da atuação dos papéis sociais expressados nas diferentes posições de sujeito que são aprendidas, reforçadas, negociadas e transformadas cotidianamente por meio da restauração de condutas performadas em uma cultura ritualmente teatralizada⁵ (Schechner, 2000).

Deslocar o entendimento tanto de performance quanto de ritual à experiência em educação tem sido foco de diferentes autores (McLaren, 1991; Pineau, 2010; Gonçalves, 2020; Pereira, 2010). A partir de Gonçalves (2020, p.189), por exemplo, entende-se como Educação performativa os modos de aproximação da performance em “contextos educacionais, o que implica um leque de

⁵ Ao que se possa inferir ainda a respeito de cultura ritualmente teatralizada, McLaren (1991) enfatiza a necessidade de ampliação daquilo que se pode, por meio da performance, chamar de ritual e/ou teatralidade, permitindo dar a esses termos uma conotação para além daquela vinculada ao contexto místico/sagrado e/ou a prática teatral in situ. Significa atribuir a essas palavras uma condição nata à performance humana, como distintas maneiras de (re)organização da vida cotidiana, nos modos de (r)elaboração das nossas experiências, sobretudo frente àquelas corporalizadas e expressas nas diferentes posições ocupadas pelo sujeito.

possibilidades teórico-práticas que abrigam desde os estudos de recepção e estética até literaturas relacionadas ao estudo do corpo e suas fronteiras e diversidades”. No decorrer da presente escrita, a Educação performativa é assumida como suporte teórico-metodológico que busca sustentar a concepção de performance dos papéis sociais de sujeitos em situação de educação refletidos a partir das práticas de dança na escola.

O deslocamento aqui apontado, a performance na/como educação, requer dar aos processos escolares maiores estados de presença aos corpos que coabitam espaços, físico e simbólico, de produção e partilha do conhecimento. Significa colocar em comum acordo a atenção às performatividades ainda fundadas na invisibilidade dos corpos, na previsibilidade dos convívios e nas práticas pedagógicas que não concebem o exercício, do ensinar e aprender, permeado e transpassado pela experiência do corpo. Acreditamos ser importante sinalizar algumas questões mais amplas dos estudos em Educação performativa que corroboram para as reflexões a respeito da (des)escolarização como mote para pesquisa em dança na escola.

Um primeiro impulso à prática (des)escolarizada está no exercício constante de convites à não-fixação de papéis sociais e na desorientação no modo como os corpos da educação devem performar as suas posições de sujeitos. Isto posto, ampliam-se os espaços para as múltiplas performances de vida, sabidas e imagináveis, porquanto, sempre subjetivas e transitórias, capazes de “possibilitar a apropriação de diferentes papéis e experimentar fronteiras de identidade que possam questionar padrões dominantes” (Gonçalves; Oliveira, 2020, p.395).

Trata-se, então, de oferecer aos corpos um dançar aberto para além dos binarismos e hierarquias sociais acentuados nas diversas formas de preconceitos. (Des)escolarizar processos de educação em dança é permear por práticas de ensino e aprendizagem que abracem as diferenças, porque as reconhece como construídas nas fronteiras e na processualidade como condição de existência.

O que temos apresentado até o momento pode dialogar com o conceito de comportamento restaurado aprofundado por Schechner, teatrólogo e expoente estudioso da performance. Na perspectiva do autor, a noção de comportamento



restaurado compreende processos sociais aos quais correspondem as sequências organizadas de acontecimentos sempre vivenciados pela segunda vez. Para Schechner, a performance constitui-se como atividade cultural sempre dinâmica, refeita e reelaborada, que demanda das/dos *performers*, como devem e/ou deveriam representar/atuar suas posições de sujeitos em determinadas situações da vida pública. Ou seja, para Schechner (2000), o comportamento restaurado se faz modelo cultural para práticas e ações a fim de que condutas sejam armazenadas, transmitidas, manipuladas e/ou transformadas.

O corpo, nesta perspectiva, serve de território para promover atualizações e é convocado à consciência frente à sua própria realidade no intuito de intervir e (re)organizar a cultura somatizada na qual se envolve. Interessa aqui, pensar uma (des)escolarização como Educação performativa a partir de comportamentos restaurados que denunciem hábitos subjugados às ordens dominantes, não percebidos pelo contato superficial com as demandas dos corpos. Mas, trazidos à tona por meio da insistência de práticas dançantes capazes de desafiar e tensionar a si próprios para atuar de maneira responsiva e inventiva criando, pois, novas performances de sujeitos da educação.

As aulas se tornam o que Pineau (2013) chama de um convite a educadoras/es e estudantes a lutarem com os conteúdos da disciplina com o envolvimento de seus próprios corpos. A metáfora da luta se expressa em situações em que os sujeitos terão que se dispor a mover os seus corpos mediante estruturas físicas e culturais sustentadas em ordens estabelecidas e, por isso, demandam do corpo estados de presença:

O corpo assume a centralidade na performance, ele participa, age, recupera e reproduz hábitos apreendidos em sua trajetória de construção. Por ele e por meio dele sintetizam-se significações de ordem histórica, social e cultural que podem ser analisadas na sua relação com o espaço e com o tempo.

Pela perspectiva da Educação performativa, os corpos, na sala de aula, são estudados como corpos em ação, fisicamente em ativismo. O empenho dessa vertente teórica está na pesquisa de corpos particulares que representam a si mesmos na sala de aula, promovendo uma análise evocativa de como cada um desses corpos vê e experimenta a vida e as interações (Pineau, 2013) (Gonçalves; Oliveira, 2020, p.396).



Para McLaren (1991), os rituais escolares surgem da padronização das formas de ser/estar no ambiente escolar, porque deles se originam os meios de controle das condutas e de reparo constante daquilo que, por intermédio do corpo, desestabiliza as regras. Trazendo tal concepção às práticas de dança, compreendemos que a performance pode nos instigar a uma Educação performativa como meio para animar ações pedagógicas mais (des)escolarizadas por intermédio de presenças que, no encontro, ampliam sentidos, questionem as regras e coletivizam experiências.

A (des)escolarização aqui empreendida entende que educadoras/es e estudantes são sempre muito mais do que papéis unicamente escolares; na qualidade de sujeitos da educação e de corpos em presença, suas corporeidades são reconhecidas como territórios capazes de provocar e ampliar a atuação de novas performances. No ritual da sala de aula, a performance dos papéis sociais acessa antigas e novas condutas, redimensionando atuações esperadas e promovendo a ruptura de antigas estruturas.

Abarca-se, ainda, nesta reflexão, a abertura para novas propostas de intervenção em diferentes realidades, tomando da experiência corporal um caminho metodológico e analítico das práticas educacionais. Esse olhar performativo para uma educação em dança permite dar significações de como os corpos representam a si mesmos em prol de novas representações das suas identidades. Incluem-se aqui, os “modos de ser, agir, ocupar lugares e posições que, por sua vez, resultam em discursividades” (Gonçalves; Oliveira, 2020, p.395), sendo sempre possível nesse processo, produzir as condições de diálogos, leituras e interpretações da realidade vivenciada.

Dançar sob o prisma da Educação performativa pressupõe conexões sensíveis entre a arte, as maneiras de aprendê-la e o contexto social onde a dança é ensinada a fim de incorporar a restauração de comportamentos capazes de impregnar de novos sentidos os rituais que atravessam os corpos.

No caso deste estudo, o foco está nas discursividades no papel social de estudantes, que são exteriorizadas na medida em que os corpos das/dos performers ocupam os espaços da escola e, ao dançar, tensionam os símbolos



existentes nos rituais de uma instituição pública.

Para dançar uma Educação performativa: Pensamento Labaniano e práticas de dança na escola

Se, por um lado, a Educação performativa aponta para a experiência da presença do corpo em toda a dimensão da (des)escolarização, por outro, é possível indagar como tal dimensão aprofunda-se por meio da arte dentro da escola. Para isso, o objetivo aqui consistiu em compreender os sentidos acerca da performance do papel social de estudante por meio de uma experiência com a dança na educação básica. Interessava saber: i) como a performance social de estudantes pode ser percebida, problematizada e subvertida a partir da experiência das/dos *performers* com o movimento em aulas de dança na escola, e ii) como metodologias apoiadas na Educação performativa poderiam contribuir para a observação dos rituais escolares por meio da dança como presença do corpo em práticas pedagógicas mais (des)escolarizadas.

Para Laban (1990), a escola pode possibilitar o cultivo da consciência dos impulsos naturais da expressão corporal, e o atentar à espontaneidade e desenvolvimento de práticas individuais e coletivas por intermédio do movimento. A dança, em muitas ocasiões, é praticada com as/os estudantes nas aulas regulares de Arte e, por esta razão, demanda algumas particularidades para a sua realização.

Uma dessas particularidades é o fato das/os discentes, muitas vezes, terem nas aulas de Arte um primeiro contato com essa linguagem artística. Não significa que a dança não faça parte das suas vidas, mas é nas aulas que ocorre uma aproximação com os conteúdos estruturantes da dança, de um saber esquematizado e de repertório teórico e prático próprios, integrados como parte do currículo escolar e não apenas como atividade extracurricular/eletiva, o que inclui a obrigatoriedade da experiência com a dança no percurso formativo da educação básica (Gabardo Junior, 2020, p.100).

Entretanto, pode-se perceber que vivências dançantes nas aulas de Arte têm

continuamente exigido estratégias de professoras e professores de dança, para práticas pedagógicas que acessem os diferentes corpos, que propiciem a ampliação e ressignificação das memórias discursivas dos sujeitos quanto a dança, e a uma contínua desconstrução de paradigmas, sobre qual corpo pode dançar e quais espaços a legitimam como forma da arte⁶.

Ao avançar sobre essas questões, vê-se que a dança na escola está para além de exercitar a criatividade, uma vez que ser criativa/e/o não é apenas uma peculiaridade do campo artístico. Por outro lado, engajar corpos que, num primeiro momento, não foram até a escola para praticar a dança, é um desafio que certamente se faz presente na sala de aula de muitas/os educadoras/es. Afinal, qual dança dançar? Que práticas em dança são exigidas por meio de prescritivos normativos, como currículos e projetos político-pedagógicos?

É sabido que os pressupostos de Rudolf Laban têm sido amplamente debatidos e aprofundados em diversos documentos que orientam os planos de trabalho docente em inúmeras escolas públicas e privadas do nosso país (Marques, 2007). Todavia, esta orientação não significa a padronização de procedimentos didáticos nem receitas que se aplicam a qualquer realidade. Pelo contrário, as pesquisas sobre a Coreologia, sua propagação e aplicabilidade em diversos espaços artísticos e etapas/níveis, desde a educação básica até o ensino superior, têm se mostrado um sistema aberto e passível de interlocuções (Gabardo Junior; Castilho, 2020).

Como Pensamento Labaniano são tomadas aqui as múltiplas vozes que atravessam os estudos do movimento inicialmente propostos por Laban no início do século XX, como uma cadeia dialógica que se permite contaminar e atualizar os seus pressupostos em diferentes contextos, por onde suas ideias têm provocado modos de articular pedagogicamente a dança, para os diferentes propósitos artísticos na contemporaneidade.

Como suporte metodológico, o Pensamento Labaniano forneceu elementos para que as/os performers refletissem corporalmente as suas impressões sobre os rituais escolares o que, por sua vez, forneceu subsídios para as estratégias de

⁶ Essas discussões podem ser aprofundadas em Marques (2007) e Strazzacappa; Morandi, (2006).



leituras de dança, e, portanto, leituras de mundo, capazes de estabelecer conexões entre os sujeitos e suas realidades (Marques, 2007).

No presente estudo, entende-se o Pensamento Labaniano como uma abordagem que buscou apresentar a dança por via de suas qualidades expressivas, e como algo tomado como abertura às múltiplas diferenças que cotidianamente são encontradas nas salas de aula. A dança, nessa perspectiva, pressupõe do movimento corporal a interlocução com as circunstâncias impostas aos sujeitos, a crítica perante os afetamentos sofridos pelo corpo numa cultura somatizada e, principalmente, a capacidade de atuação corporal frente às ritualidades igualmente impostas aos sujeitos.

Propor estratégias didáticas a partir do Pensamento Labaniano requer convidar corpos dançantes à experiência de uma Educação performativa como reavaliação de suas posições de sujeitos da educação até então vividas ou percebidas, ampliando, assim, os modos de reivindicar novas performances de ser/estar estudante, indagando, sempre que possível, as performatividades impostas e as novas maneiras de aderir com estados de presença.

Para Marques (2007, p.39, ênfase da autora), “aprender uma dança significa antes de tudo literalmente *incorporar* valores e atitudes”. Isto convida ao exercício reflexivo a respeito de como as/os estudantes têm incorporado condutas performativas expressadas em seus corpos ao longo da escolarização e quais as possibilidades oferecidas por um dançar crítico nas ressignificações das suas visões de mundo, e por consequência, na ampliação para novas performatividades mais (des)escolarizadas.

Foi igualmente relevante o interesse nas condutas exigidas por papéis sociais que, em performance, são representados dentro da escola. Pensá-las nas práticas de dançar significou reconhecer nos espaços físico e simbólico de urdiduras escolares, suas reais interferências nas formas pelas quais nos movemos, os limites e os não-limites do que um corpo poderia, ou não, mover na/com/sobre a escola. É nas fronteiras entre as performances dos papéis sociais e a dança, que ritualidades foram postas em cena, tomando desse último, lugar de diálogos entre as/os *performers* que dançam outros modos para ser/estar estudantes.

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Professora Luiza Ross, escola pública de educação básica localizada na cidade de Curitiba/PR. O estudo exploratório foi desenvolvido ao longo de um semestre, durante as aulas regulares do componente curricular de Arte para a etapa de 9º ano do Ensino Fundamental II. Dele participaram 153 *performers*, com idade entre 13 e 14 anos, divididos pela gestão escolar em cinco turmas, denominadas por essa instituição de 9ªA, B, C, D e E. Os encontros contaram com: i) aulas teóricas a respeito dos conteúdos da dança para essa etapa da educação básica, de acordo com o documento normativo estadual⁷; ii) práticas de dança a partir do Pensamento Labaniano, mais especificamente, a Eucinética de Laban (1978; 1990), e por fim iii) processos de criação em dança por meio de audiovisuais como corpus de análise para o estudo.

Quanto às aulas de dança de cunho teórico-práticas, buscou-se nos quatro Fatores do Movimento – Fluxo, Peso, Tempo e Espaço – as condições para convidar os corpos das/dos *performers* ao movimento dançado. Nesse percurso, envolveram-se as práticas de improvisação e composição em dança e de exercícios de consciência corporal, como mostram os registros nas figuras 1 e 2.

Figura 1 – Práticas de dança a partir do Pensamento Labaniano em aulas do componente curricular de Arte na educação básica. Trabalho com improvisação



Fonte: Arquivo do pesquisador (2018).

⁷ Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Arte. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

Figura 2 – Práticas de dança a partir do Pensamento Labaniano em aulas do componente curricular de Arte na educação básica. Trabalho com os Fatores do Movimento



Fonte: Arquivo do pesquisador (2018).

Para os estudos anatômicos, foram utilizados métodos de observação do sistema ósseo com o apoio de um modelo do esqueleto humano, além de observações de si e dos corpos de outras/os, por meio de exercícios com o toque, abordados como mapeamento corporal, e realizados de maneira individual e/ou em duplas/trios. O interesse estava nas sensações sentidas através dos ossos, músculos e pele; exemplificadas na figura 3.

Figura 3 – Práticas de dança a partir do Pensamento Labaniano em aulas do componente curricular de Arte na educação básica. Trabalho com mapeamento corporal



Fonte: Arquivo do pesquisador (2018).



Tratou-se, pois, de um conjunto de processos pedagógicos em dança que demandou das/dos *performers* novas performatividades perante os símbolos por elas/eles percebidos, como por exemplo, a concepção de novas relações com a espacialidade física do corpo e da escola – demarcação e novas lógicas do que poderia ser as direções frente/lado/atrás ou cima/baixo/lado –, a prontidão corporal em ações dançantes que se construíram mediante as relações que cada *performer* assumia na coletividade, ou até mesmo, nas discussões a respeito das práticas de toque e suas barreiras ideológicas como a hipersexualização na fase da adolescência.

A dança se constitui, assim, em saberes do corpo na escola na medida em que são apresentados por meio dos processos em sala de aula, os símbolos de uma ritualidade escolar capaz de propor novas relações da/do estudante consigo mesmo e com o seu entorno. Pode-se, então, afirmar que:

A escola pode, sim, fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola, teria, assim, o papel não de “soltar” ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/ por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social. (Marques, 2007, p.23-24).

Instrumentalizar criticamente o corpo por meio da dança implicou em identificar e adentrar aos rituais escolares sabidos pelas/os performers com o intuito não apenas de reconhecê-los, mas também de assumir a ideia do corpo como território de tensões e condições para atuar, agir e performar suas novas posições de sujeitos da educação.

No intuito de atribuir sentidos às ideias e aproximações empreendidas até o momento, as aulas de dança, convergiu no convite à produção de audiovisuais, a fim de compreender como o movimento dançado reflete e/ou tensiona as lógicas dos rituais no cenário de uma instituição pública de educação básica.

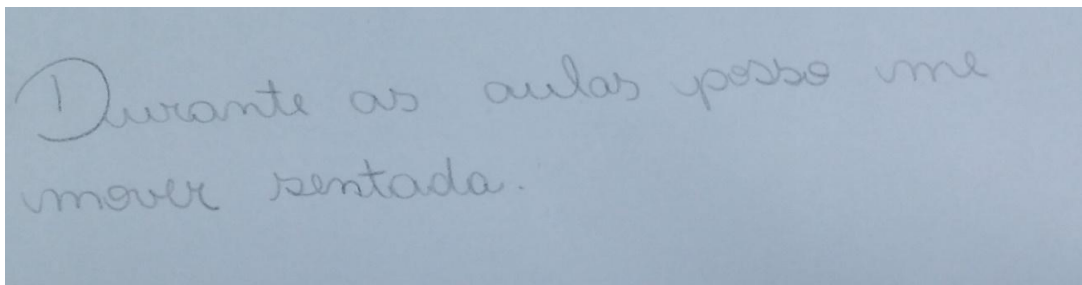
Como parte do percurso metodológico desta investigação, destacam-se dois procedimentos que sustentam as práticas em dança que formam a elaboração

das materialidades audiovisuais: o primeiro inclui as respostas individuais e coletivas, dadas por escrito e de maneira anônima, à seguinte questão disparadora: o que pode o meu corpo mover na escola? Esta pergunta teve o intuito de compreender os sentidos que o movimento corporal têm às/para os *performers*, e o quanto das suas percepções se dão conscientemente, ou não, em seus papéis de estudantes em seus rituais escolares.

Embora não seja objeto principal da análise proposta, vale destacar algumas das respostas obtidas por compreendê-las pertinentes à pesquisa em educação e pelo modo como os símbolos dos rituais escolares podem ser notados e, ao mesmo tempo, ser orientadores das experiências pedagógicas com a dança na escola:

Legenda: Durante as aulas posso me mover sentada.

Figura 4 – Materialidade discursiva da/do Performer 1 a respeito da pergunta disparadora “O que pode o meu corpo mover na escola?”



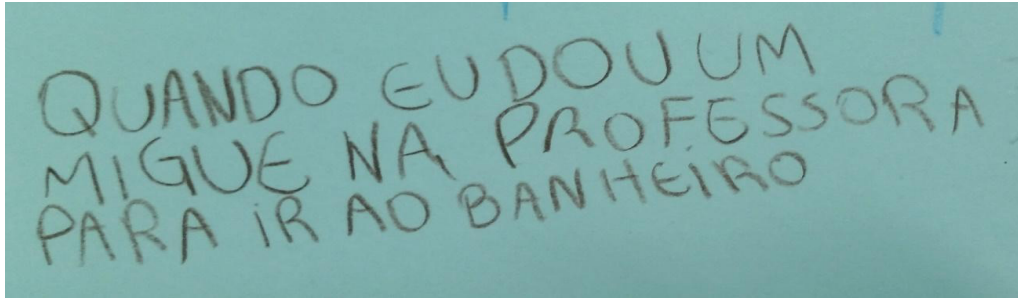
Fonte: Arquivo do pesquisador (2018).

Nota-se que certa contradição da resposta da/do Performer 1 demonstra a ausência da presença, questão cara ao que se almejou compreender ao longo desse percurso metodológico. A/O *performer* denuncia o movimento corporal cuja escola, por meio dos seus símbolos rituais, admite apenas na posição sentada. Evidencia-se uma concepção de movimento corporal atrelada a uma ritualidade escolar que pouco convida à presença do movimento. Ou, como já bem apontou Strazzacappa (2001), uma educação para o não-movimento.

Sentidos de movimento como práticas de expressão e conhecimento no/do/sobre o corpo pouco aparecem nos relatos recolhidos. O movimento como percepção mais consciente aparece permeado por performances marginalizadas como estratégias de fuga entre uma aula e outra, ou como invenções nos

pedidos de ida aos banheiros:

Legenda: Quando eu dou um migue na professora para ir ao banheiro.
Figura 5 – Materialidade discursiva da/do *Performer 2* a respeito da pergunta disparadora
“O que pode o meu corpo mover na escola?”



Fonte: Arquivo do pesquisador (2018).

Na resposta da/do *Performer 2*, é possível recorrer a McLaren (1991) quando este se refere ao modo como os corpos da educação canalizam e jogam com os símbolos da escola. Dito de outro modo, as circunstâncias rituais, presentes na escola, da mesma forma com que se empenha na corporificação das performances de ser/atuar o papel de estudante, é, ao mesmo tempo, subjugada à subversão de suas próprias regras ao mentir sobre o ato de ir ao banheiro. O corpo não apenas faz dessa prática de “migué” uma ação de ruptura com os rituais escolares, como também aduz para outras posições de sujeitos que corporalmente promovem nos rituais espaços para crises. Professoras/es e gestores da instituição, por sua vez, dedicam-se constantemente a oferecer modos de reparação das crises suscitadas pelas atuações dos corpos.

Os relatos indicam que não significa que o movimento para além da cadeira como descrito pela/o *Performer 1* não exista. Ao contrário, sua realização se faz na simulação da conduta (Goffman, 2014), por quebra das regras ritualizadas, sob contínua reparação das normas. A partir das respostas colhidas, pode-se refletir que o movimento por meio da dança requer acolher, justamente, as condutas que, marginalmente, são expressadas diariamente nos rituais e que por isso, escapam ao centro dos discursos impostos e das regras que visam as condutas do que é ser/estar estudante nesse cenário.

Diz respeito aderir a uma ritualidade escolar que possa incentivar as/os



performers a impregnar de sentidos os símbolos rituais que as/os interpelam. Não se trata de incentivar práticas de “migué”, mas de reconhecê-las como parte constituinte das performances escolares e que, como ato performativo, deve ser refletido e convocado ao exercício crítico e responsivo do corpo que, em sua realidade, performa. Segundo Marques:

A “impregnação” de sentidos de nossos atos cotidianos se dá na relação crítica e dialógica com o mundo, ela se dá *entre*, no entrelaçamento entre as instâncias políticas, culturais e sociais e as vivências espaçotemporais que em nós transitam. Revestimos, impregnamos, contaminamos de sentidos nossos cotidianos quando somos capazes de conectar nossos atos às narrativas de nossas histórias em tempos e espaços comuns (Marques, 2010, p.28, ênfase da autora).

A escola como lugar de experiências coletivas faz parte da construção de narrativas e histórias corporais, o que conduz ao entendimento de que os rituais escolares, por aderirem às formas previsíveis e padronizáveis, requerem ser tensionados por uma Educação performativa que incite processos mais (des)escolarizados e (des)escolarizantes.

No segundo procedimento, está o convite para a elaboração das audiovisualidades. Um percurso escolhido como meio de atrelar as práticas de dança desenvolvidas ao longo do semestre, por compreendê-las como materialidade discursiva passível de futuros acessos e, principalmente, por dar às/aos *performers* a condição para expressão e escolhas de composição em dança mais autônomas. Adotou-se a ideia de matrizes geradoras, entendidas, segundo Salles (2006), como procedimentos de criação que refletem as escolhas e os processos que possibilitam à obra tecer relações com o seu entorno. É dessa conjuntura que se propõe um processo metodológico de criação em dança e vídeo e uma reflexão sobre alguns dos seus sentidos.

Como matriz geradora foi proposta a ideia “Os espaços da escola como propositores de movimento”, a fim de se chegar a uma compreensão do modo como os corpos se percebiam em suas performances como estudantes diante dos rituais escolares, bem como dos seus símbolos e das relações que estes podem tecer com corpo, movimento e espaço.

A elaboração e a edição das audiovisualidades foi realizada da seguinte maneira:

1. As/Os *performers*, divididas/os em grupos de cinco ou seis integrantes, como intérpretes-criadoras/es, puderam elaborar um plano de criação em dança composto de movimentos, coreografados ou não, conforme o desejo de cada grupo, no intuito de compor a cena, e estipulando entre elas/eles quem iria dançar, gravar, definir as estratégias para compor a cena, e o instigar do pesquisador do estudo durante o percurso. Como meios de instigá-las/los, buscou-se propor perguntas: quais as razões das opções de composição? Qual o porquê de suas escolhas em relação a determinados locais da escola? A partir dessas espacialidades, de que modo a ideia do não-movimento se faz presente?

Foi possível verificar que, embora alguns locais fossem tidos como de acesso proibido pela gestão, as/os *performers* cotidianamente os ocupavam. Tratavam-se de espaços como a parte superior de um contêiner, utilizado para encontros, conversas, partilhas de lanches e até mesmo, namoros. O que reforça as práticas de “migué” como ações corporais altamente subversivas, das quais o corpo joga continuamente com os rituais escolares. Acentua-se não apenas a necessidade de acolhimento dessas práticas como motriz de conhecimento de como os corpos ocupam e recriam novas ritualidades, como produzir espaços para uma educação crítica e responsiva perante como agem as/os *performers* na escola.

2. A segunda etapa consistiu na ocupação das diferentes espacialidades da escola, como salas de aula, corredores, pátios, quadras etc. Entretanto, a espacialidade escolhida pelos grupos deveria ser entendida pelas/os *performers* como pouco convidativa ao corpo em movimento. Isto é, esperava-se um dançar enquanto ato performativo subversivo de espacialidades tomadas por rituais para o não-movimento, propondo, assim, novas relações entre os corpos das/dos performers, seus movimentos e a realidade física e simbólica da escola, como buscam mostrar as figuras 6 e 7.

Durante o processo de criação, todas as gravações foram acompanhadas pelo pesquisador, sendo um grupo de *performers* por vez. As/Os demais, que não estavam incluídas/es/os no momento da gravação, ocupavam a sala de aula a fim

de elaborar os seus roteiros de criação e/ou ensaiavam suas ações performáticas no local por elas/eles escolhido, o que impulsionou fazeres mais autônomos e a ocupação coletiva da espacialidade da escola.

Figura 6 – Processos de criação em dança e elaboração das audiovisuais a partir da matriz geradora “Os espaços da escola como propositores de movimento”.
 Ações corporais nos espaços da sala de aula



Fonte: Arquivo do pesquisador (2018).

Figura 7 – Processos de criação em dança e elaboração das audiovisuais a partir da matriz geradora “Os espaços da escola como propositores de movimento”.
 Ações corporais nos espaços do refeitório

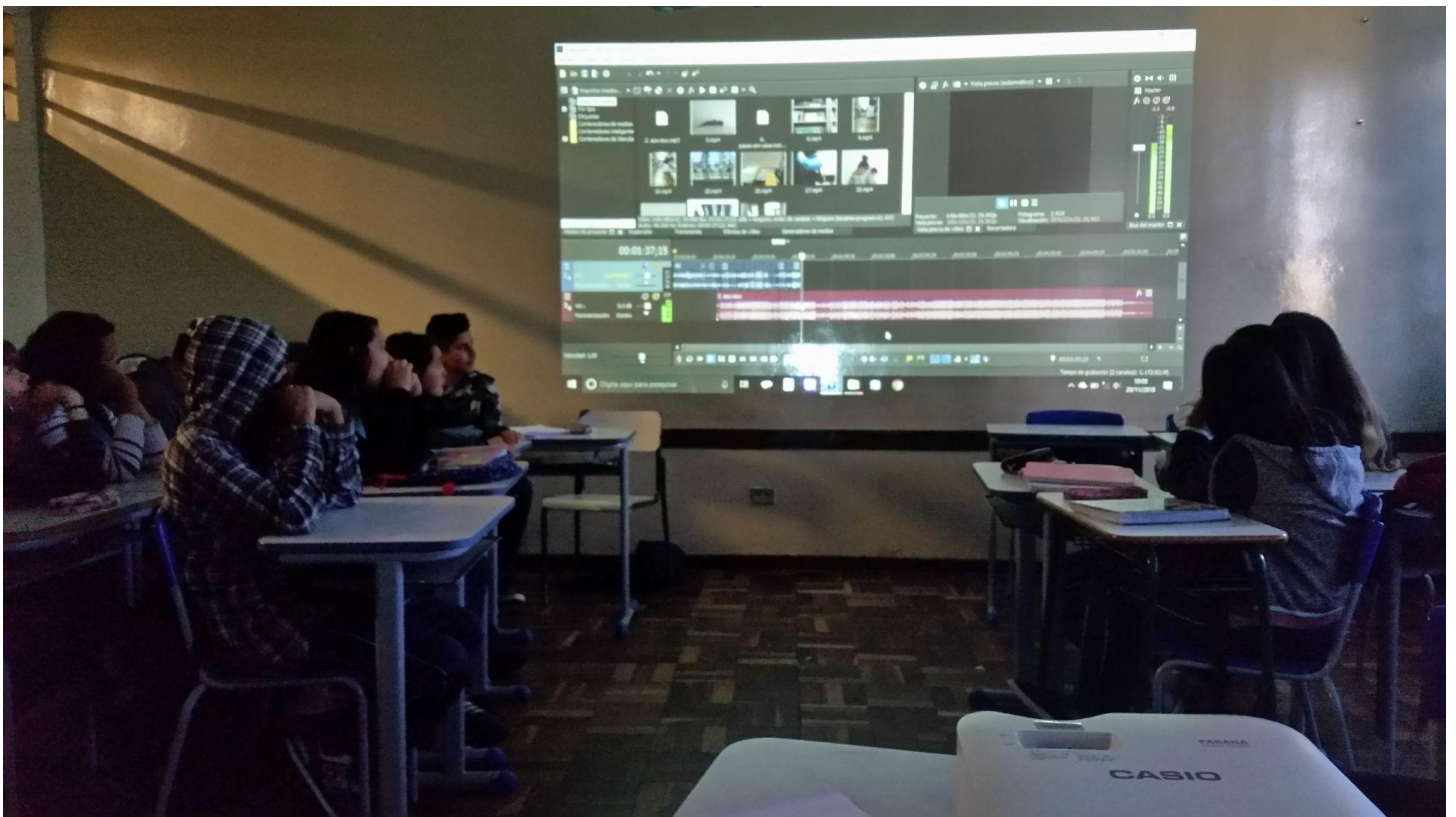


Fonte: Arquivo do pesquisador (2018).

3. Compartilhamento das cenas criadas ao final de cada encontro por meio do aplicativo *WhatsApp* ou *Bluetooth*. O procedimento contou, quando necessário, com o empréstimo do aparelho celular do pesquisador e as/os *performers* puderem utilizar seus próprios aparelhos. Vale ressaltar a inclusão das novas tecnologias como parte constituinte dos planos de aula em dança, o que pode levar a uma discussão sobre (des)escolarização na escola contemporânea e estratégias convidativas às demandas digitais cada vez mais inseridas na sociedade.

4. A seleção das cenas foi realizada pelas/os *performers*, resultando, ao final, em cinco arquivos de audiovisualidades, sendo uma para cada turma. O programa utilizado para a edição do material foi manipulado pelo pesquisador do estudo. Ao final, as cinco materialidades audiovisuais foram apresentadas nas aulas de Arte para fruição e diálogos coletivos, como buscam mostrar as figuras 8 e 9.

Figura 8 – Processos de criação em dança e elaboração das audiovisualidades a partir da matriz geradora “Os espaços da escola como propositores de movimento”.
Etapa de edição coletiva



Fonte: Arquivo do pesquisador (2018).

Figura 9 – Processos de criação em dança e elaboração das audiovisualidades a partir da matriz geradora “Os espaços da escola como propositores de movimento”.
Etapa de apresentação e fruição para todas as turmas



Fonte: Arquivo do pesquisador (2018).

A seguir, analisa-se uma dessas produções, tendo como orientação as seguintes questões de investigação: Quais os sentidos atribuídos ao corpo e ao movimento a partir de performances de estudantes podem ser percebidos por práticas de dança no componente curricular de Arte? O que pode o corpo mover (n)a escola? O que o corpo que dança revela a respeito dos símbolos oriundos de rituais escolares? Quais novas abordagens e lógicas rituais o corpo em performance de estudante possibilita à dança na escola e vice-versa?

Análise da dança na escola sob as lentes de uma Educação performativa

Os procedimentos metodológicos consideraram um pensar-fazer dança orientado à autonomia e ao interesse de cada *performer* diante de suas relações com o modo de perceber seu movimento em urdiduras rituais da escola. Tratou-se de uma metodologia que buscava nos pressupostos da Educação performativa

promover experiências em dança capazes de ressignificar sentidos acerca do corpo como território de intervenção para uma (des)escolarização.

Dado o número significativo de imagem e minutagem no conjunto das audiovisualidades, optou-se por selecionar uma cena entre todas as materialidades recolhidas empiricamente. O trecho, denominado de “Galera do 9º ano A”, foi analisado à luz dos estudos sobre performance e dos seus imbricamentos no campo educacional, numa abordagem teórica entendida como Educação performativa, tal qual de início mencionado.

Na materialidade discursiva “Galera do 9º ano A”, é possível identificar uma cena construída por seis corpos que dançam no espaço escolar da quadra de futebol, conforme a figura 10.

Figura 10 – Fragmento da audiovisualidade “Galera do 9º ano A” [02:26] como parte do conjunto de cenas resultantes dos processos de criação em dança e elaboração das audiovisualidades a partir da matriz geradora “Os espaços da escola como propositores de movimento”. Ações corporais nos espaços da quadra de futebol.



Fonte: Arquivo do pesquisador (2018).

O momento da cena denota um jogo de improvisação em dança, instigado

pelas seguintes matrizes geradoras elaboradas pelos seis *performers*: i) exploração do nível baixo, médio e alto; ii) investigação do movimento a partir do Fluxo contínuo e no Fator Tempo desacelerado, conforme estudados na Eucinéctica, proposta por Laban, e vivenciados na sala de aula.

Por ser parte da vida ordinária, o movimento “é o denominador comum dos seres humanos, pois ele existe para satisfazer nossos desejos e interesses” (Marques, 2010, p.110). A fala de Marques é trazida para a presente análise por denotar como o movimento corporal é motriz de desejo e interesse gestuais. A escolha da espacialidade da quadra de futebol demonstra os desejos/interesses dos seis *performers* para com este local. A dança, como ideologia de um corpo, revela sobre a opção da quadra de futebol uma escolha nada desinteressada; ao contrário, a seleção feita pelos *performers* está permeada por condições das suas subjetividades implicadas socialmente sobre os seus corpos.

Nota-se, como bem aponta Schechner (2000), certa conduta restaurada de sujeitos que, ao serem todos do sexo masculino, parecem ter assumido a escolha de uma espacialidade ainda demarcada pela performatividade de masculinidade e relações de gênero, o que, para Schechner, aduz para comportamentos que são realizados sempre pela segunda vez. Dito de outro modo, adota-se constantemente da cultura somatizada condutas socialmente construídas, resgatando delas nossas performances e maneiras de representar nossos diferentes papéis.

No caso dos seis *performers*, o futebol faz parte das suas ritualidades escolares: nos jogos durante os recreios, nas partidas nas aulas de Educação Física ou nas atividades de lazer dentro e fora da escola. Embora a opção pela quadra de futebol apresente hábitos socialmente aprendidos dentro de uma cultura escolar teatralizada, onde símbolos operam por meio de uma performatividade de ser sujeito masculino, é pertinente trazer para esta análise os desejos e interesses que são reorganizados por meio da prática da dançante.

Segundo McLaren (1991), corpos são territórios performativos capazes de examinar e remexer nas ideologias dos códigos culturais. No excerto aqui examinado, os *performers*, por meio da elaboração e experiência de suas matrizes

geradoras, ressignificam os seus rituais na quadra de futebol, transformando-a, por intermédio do corpo que dança, em outros símbolos e, por esta razão, em espacialidades do corpo e espacialidades da escola, abertas para outros significados além daqueles já impostos a respeito deles. O corpo, ao subverter sentidos de performance previsível, instaura sobre si e sobre o seu entorno condições para novas leituras por intermédio de seu performativo.

É possível ainda indagar o que há de novos símbolos da dança na quadra de futebol. A experiência como professor/a da educação básica, tem servido de apoio empírico para (d)escrever sobre nossas danças na escola, especialmente como exercício de autoconhecimento, aprofundamento pedagógico e criticidade sobre nossas práticas. Marques (2007) nos ajuda na resposta, quando enfatiza a dança, o trabalho de mover não apenas o corpo, mas também, a mobilidade de ideias e padrões arraigados na cultura escolar a respeito dessa linguagem artística dentro da escola.

Embora a fala de Marques seja de longa data e a dança tenha alcançado novos desdobramentos na pesquisa em educação, ainda se vivencia o desafio de contribuir para a ampliação das percepções estéticas sobre essa arte, especialmente no compromisso incansável de abrir espaços de discussões sobre a sua importância na formação cidadã das/dos estudantes.

Cabe a educadoras e educadores a desconstrução dos preconceitos sobre gênero, esclarecendo que “alunos do sexo masculino a experimentar e discutir possibilidades de movimentos leves e indiretos (tradicionalmente em nossa sociedade associados ao feminino) pode levá-los a perceber que não ‘perderão sua virilidade’ caso se expressem com mais delicadeza” (Marques, 2007, p. 55). Somado a isso, há a necessidade de aprofundar na dança o que se pode entender na atualidade por virilidade, masculinidade e feminismo.

A cena evoca um performativo dançante e criador de rupturas, desencadeando novas concepções de ocupar um local rotineiro para propor outras gestualidades. Afinal, seria a quadra de futebol um lugar para dançar?

Pineau, ao discutir o conceito de corpo ideológico, ressalta que uma observação da performance na educação consiste na “ênfase dialética no que um



corpo faz na sala de aula e quais *significados* poderíamos atribuir a essas ações” (2013, p. 42, ênfase da autora). Nisso está a consideração para com o retorno dos *performers* da audiovisualidade à quadra de futebol, pois tal regresso se estabelece como outras performances de ser/estar estudantes.

A experiência das suas matrizes geradoras conecta-se às memórias e afetividades oriundas de desejos e interesses na forma de dança, implicando neste caso a “capacidade dos corpos de aprender a agir de maneiras diferentes, que eles já o fazem” (Pineau, 2013, p.43). O que se relaciona com a escolha dos *performers* para um espaço que, embora não denote inicialmente a concepção de não-movimento, passou a ser um território simbólico para novas formas de ocupação dos seus corpos em movimento.

Pode-se entender aqui o conceito de comportamento restaurado de Schechner como repetição, mas também como atualização dos *performers* em situações anteriormente por eles experienciadas. O dançar na quadra de futebol passou a ser compreendido como atualização das suas memórias em experiências de repertórios individuais e coletivos. Ao tratarmos de comportamentos que resgatam sobre si performances armazenadas, transmitidas e aprendidas ao longo da vida, os seis *performers* puderam tensionar e atribuir novos símbolos à ritualidade impressa em seus corpos, dando aos rituais escolares outros sentidos performativos. A dança é, ao mesmo tempo, propositora e resgatadora de ações cotidianas com as quais os estudantes, como *performers* das suas experiências, se expressam corporalmente.

Por ser simbólico e jamais vazio, o comportamento restaurado se fez multivocalidade dançada e condição para remexer nas estruturas simbólicas de rituais escolares. Mesmo que os símbolos trabalhem sob lógicas de uma educação para o não-movimento, ao se esbarrar nas performances das/os estudantes, rituais subversivos e marginalizados, e por vezes apequenados aos olhos de professoras/es e gestores, parecem vir à tona. Por esta razão, nota-se na presente análise que o corpo continuamente adentra aos rituais escolares rompendo sobre eles brechas para ressignificação e estados de presenças mais (des)escolarizados.



(Des)Escolarização que nos incita a (não) finalizar

Os estudos sobre performance (Schechner, 2000; Goffman, 2014; McLaren, 1991) ampliam nossas conversações a respeito de como observamos o corpo no interior de uma cultura somatizada, cuja análise dos fenômenos encontra na corporeidade um lugar de discurso e significação. São travessias que conduzem a performance em direção à educação para propor ao pensamento educativo processos de ensino e aprendizagem imbricados em maiores estados de presença daquelas/es que vivenciam os diferentes contextos escolares. Espaços de ensino que, por estarem no entre-tramas dos seus próprios rituais “se tornam parte dos ritmos e metáforas socialmente condicionados, historicamente adquiridos e biologicamente constituídos” (McLaren, 1991, p.348), rompendo e afirmando sobre o campo da educação suas conotações ideológicas, imparcialidades e marcas sobre todos os corpos.

Acerca do que até aqui pode ser dialogado, requer colocar em comum acordo que uma (des)escolarização como prática de dança envolve restaurar nossas condutas performativas para se contestar a atuação dos nossos papéis sociais no mundo e lançar sobre nossas performances inúmeras perguntas, diferentes hipóteses e, sobretudo, nos convocar para nossa capacidade crítica, se não inventiva, de oferecer a nós mesmos novos contornos performativos, outras maneiras de se colocar em relação com nossa própria corporeidade e com a corporeidade que há em outras/es/os. Portanto, a dança na escola requer uma invenção das novas performances de ser/estar no mundo e, assim, ao (des)escolarizar a educação, estaríamos intimamente ligadas/es/os a uma característica de recepção (Pereira, 2010), cuja dialética pouco ou nada se atrela à nossa omissão, indiferença ou inércia, mas, ao contrário, se coloca como permanente diálogo e intervenção.

Pensar e propor pedagogicamente à dança uma Educação performativa resultou em vislumbrar metodologias que levam em consideração a potência daquilo que é discursivamente corporal das/dos *performers* para além daquelas práticas assentadas na reprodução mecanizada de passos; resultou no avesso dessas coisas, na constante e desafiadora exigência do atrelo da presença corporal



em todo processo de planejamento didático e nas novas balizas para se planejar o trabalho docente. Entende-se que educar performaticamente está localizado na contínua descentralização frente a costumeiras certezas e na abertura para aquilo que se mostra como desejos do corpo e discursados por ele mesmo.

A Educação performativa como ensino da dança construído a partir de um Pensamento Labaniano, passou a respaldar os anseios do presente estudo por dar a ver a restauração de comportamentos mais subversivos sobre lógicas rituais escolares ainda assentadas na condensação do movimento. Escolha ritual que parece imperar por não entender o corpo em movimento como parte integrada dos sujeitos da educação. Tal atenção requer dar a ver as insignificâncias do ordinário escolar e potencializar práticas tidas como marginalizadas, assim como aquelas das práticas de “migué”, oferecendo a elas o convite ao ato responsivo e crítico de um educar mais (des)escolarizado.

O movimento dos sujeitos escolares conduz à concepção de que suas performances nunca serão estáticas, mas, sim, uma constante condição social para se jogar com as regras e para agir na reivindicação de novas performances (Goffman, 2014; McLaren, 1991). Tal afirmação complementa as ideias de Laban que, “por sua vez, lutava pela (re)conquista do discurso corporal, por entender os gestos como a parte visível do pensamento” (Castilho, 2022, p.196), por essa razão, expressados na forma exteriorizada. Um pressuposto que nos tem convocado cada vez mais para partilhas sensíveis e atentas aos corpos das/dos estudantes, cuja dança apresenta apenas uma das inúmeras provocações que um corpo pode e deve oferecer à educação.

Passa-se a compreender os corpos como territórios performativos capazes de propor trânsitos multirreferenciais, isto é, não apenas como representações sociais unicamente performadas como estudantes, mas como *performers* que trazem e levam para dentro da escola as múltiplas performances de vida, públicas e privadas. Por esta razão, performar o papel social de estudante não será apenas uma representação social estudantil, mas uma performance atravessada por outras posições de sujeitos às quais o presente estudo reconhece como intrínsecas às culturas escolares das/dos performers e que devem ser levadas em conta em práticas artístico-pedagógicas mais libertadoras.



Percebe-se que o corpo pode se mover na escola e em relação a ela própria. As aulas de dança, como parte constituinte do ensino da Arte, têm se mostrado como caminhos inquietantes no desvelamento de rituais escolares que desafiam percursos mais alargados ao corpo em movimento, cujo prisma artístico-educativo tem contribuído criticamente ao exercício do pensamento sobre como os corpos, mesmo em situação de aparente inércia, jogam, produzem, arriscam e recuperam meios para se fazer movente. O desafio aqui parece, então, ser o de localizar as estratégias educacionais que tornem o mover um produto do conhecimento, desafio que extrapola aquilo que se possa tomar apenas como questão inerente à experiência com a arte.

Ao dançar, sujeitos são afetados e afetam. A dança incita o corpo à dimensão dialética enquanto se faz impregnada de sentidos. O corpo dançante na escola revelou urdiduras que, ao mesmo tempo em que expressa um mover dito apenas sentado, tensiona e instaura por suas práticas de “migué” contínuas rupturas para as quebras dos protocolos dos símbolos rituais da escola. Como mencionado há pouco, o desafio de tornar o movimento um mote para o conhecimento requer novas balizas e insistentes perguntas sobre quais movimentos queremos tornar saberes e sabidos dentro e fora das salas de aula. Afinal, “educar para a possibilidade de leituras críticas, perceptivas e entrelaçadas que compõem e impregnam o mundo de sentidos inicia-se por contrapor-se ao senso comum” (Marques, 2010, p.30). É necessário reconhecer o movimento corporal existente nas entrelinhas dos símbolos rituais e trazê-lo às linhas de destaque.

Certamente os saberes da dança possuem um importante lugar nas discussões sobre corpo, movimento e espaço, e seus prismas têm sido amplamente discutidos nas pesquisas em educação e arte. O corpo dançante pode possibilitar, por meio do tripé das relações Arte, Ensino e Sociedade, novas problematizações, articulações, críticas e transformações (Marques, 2010) aos símbolos oriundos dos rituais do ordinário escolar, dando a eles não apenas a restauração de condutas corporalmente apreendidas, mas a instauração de gestos capazes de se colocar criticamente no mundo e de tecer escolhas mais conscientes de seu entorno.

As novas ocupações e os modos de ressignificação dos sujeitos da educação



para com os símbolos emergidos dos rituais escolares passaram a ampliar as perspectivas acerca do ensino e aprendizagem da dança. Assume-se de uma Educação performativa a perspectiva de aderir com modos de acolhimento da corporeidade imersa numa escolarização permeada na previsibilidade dos convívios e desejos pré-determinados de corpo rumo aos novos comportamentos das performances de ser/estar *performers* mais (des)escolarizados.

Vislumbrou-se, por intermédio desse estudo, o incitar à não-finalização, porque se tomou como urgência a continuidade das discussões sobre como os rituais escolares podem e devem tensionar, por meio das inúmeras singularidades corporais que coabitam as escolas, os modos de fazer-pensar arte, ensinar e aprender a criar dança, incitando a partir das performances de professores e estudantes novos percursos metodológicos em prol dos estados de presença em incansável (des)escolarização.

Referências

CARLSON, Marvin. *Performance: uma introdução crítica*. Tradução de: DINIZ, Thais. F. N; PEREIRA, Maria Antonieta. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CASTILHO, Thaís. Laban, Bakhtin e o Balé Clássico: um pas de trois no ensino superior em artes cênicas. In: GONÇALVES, Jean Carlos. *Corpo(s): linguagem, comunicação, educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p.185-208.

GABARDO JUNIOR, Jair Mario. *Ensino da dança e a Educação Performativa: possibilidades de corpo na (re)criação do espaço escolar*. 2020. Dissertação (Mestrado do Setor de Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

GABARDO JUNIOR, Jair Mario; CASTILHO, Thaís. Ensino superior e educação básica: pensamento labaniano, contextos e danças. *Revista Cena*, Porto Alegre, n. 32, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/104292>. Acesso em: 04 nov. 2021.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução de: RAPOSO, Maria Célia Santos. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GONÇALVES, Jean Carlos. Pedagogia das artes da cena no ELiTe/UFPR/CNPq: elos e fronteiras de um grupo e de uma linha de pesquisa. In: NOGUEIRA, Marcia Pompeo et al. *Pedagogias do Desterro: práticas de pesquisa em artes cênicas*. São

Paulo: Hucitec, 2020, p.187-197.

GONÇALVES, Michelle Bocchi; OLIVEIRA, Odissea Boaventura de. Sentidos de escola em performance: um estudo na licenciatura em educação do campo. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p.392-441, jul./set. 2020. Disponível em:
<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5136/47966892>.
Acesso em: 20 dez. 2021.

LABAN, R. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

LABAN, R. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, Isabel A. *Dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MCLAREN, Peter. *Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Tradução de: MARQUES, Juracy C.; BIAGGIO, Angela M. B. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.35, n.02, p. 139-156, mar./ago., 2010. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11084>.
Acesso em: 07 dez. 2021.

PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de A. *Performance e Educação: Desterritorializando territórios*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 37-58.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 02, mai./ago., 2010, p. 89-113. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/14416>.
Acesso em: 05 dez. 2021.

SALLES, Cecília de Almeida. *Redes de Criação – Construção da obra de arte*. Vinhedo: Horizonte, 2006.

SCHECHNER, Richard. *Performance: teoría y prácticas interculturales*. Buenos Aires: Libros del Rojas, 2000.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 21, n. 53, p.69-83, 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/?lang=pt>.
Acesso em: 20 dez. 2021.



(Des)Escolarização performativa: rituais escolares e a dança na escola
Jair Mario Gabardo Junior; Thais Castilho

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas: Papirus, 2006.

Recebido em: 15/01/2022

Aprovado em: 19/02/2022

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Teatro – PPGT
Centro de Arte – CEART
Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas
Urdimento.ceart@udesc.br