

PERFORMANCES E PEDAGOGIA(S) DIALÓGICAS: NOTAS SOBRE CONSTRUÇÕES PROFESSORAIS INICIAIS EM UMA ESCOLA DA PARAÍBA

Carlos Joseph Ramos Rafael¹
Rafael Leal Matos²

RESUMO

Uma das formas fundamentais de conhecimento é dada pela experiência. A performance é a expressão de uma experiência em que o passado se reatualiza no presente. Neste trabalho, analisarei como a performance tensiona ou não o processo de formação professoral inicial de duas estudantes licenciandas da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em processo de regência em uma disciplina eletiva sobre gênero e sexualidade na Escola Francisco Ernesto do Rêgo, município de Queimadas-PB. Importante mencionar que não se trata aqui de buscar um significado profundo que atravesse as particularidades revelando o geral, que rompa a superfície da performance e encontre a sua significação profunda e misteriosa. Deve-se, pelo contrário, mostrar a articulação entre o corpo e a história, transgredindo processos de colonialidade professoral a partir de uma pedagogia dialógica decolonial, entretanto deve-se também apresentá-la em uma “perspectiva infinita dos conflitos”, demonstrando assim uma representação que jamais é completa em si, mas que se acha aberta e continuamente comparada com a vida representada. Como já dito, a busca por uma pedagogia decolonial fomentará o processo performático das regentes licenciandas em questão, e o drama professoral passa a compor todo o processo de ordenamentos e rupturas dessa experiência.

Palavras-chave: Antropologia da performance, pedagogia dialógica, pedagogia decolonial.

INTRODUÇÃO

As experiências de regências realizadas pelos estudantes em processo de estágio desde 2015 até o presente momento, além de programas como o PIBID e a Residência Pedagógica (anos 2017 e 2021), respectivamente, me permitiu experienciar processos formativos professorais diversos. Contudo, a *performance* (antropologia da *performance*), no campo educativo se mostrou em maior evidência para tratar das experiências e transições do “se fazer professor(a)” pois percebemos que as ações performáticas são sempre acionadas no ato de ensinar, e se fazer compreender, fundamentalmente.

¹ Mestrando pelo Curso de Sociologia da Universidade Federal de Campina Grande – (CDSA/UFCG). Especialista em Ensino de Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor de Sociologia Escolar pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB). carlosjoseph8@gmail.com;

² Mestre pelo Curso de Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – (PPGAS/UFRN). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor de Sociologia da Secretaria de Estado e Educação da Paraíba (SEE-PB), lotado na ECI Professor Itan Pereira, rafael.lmatos@professor.pb.gov.br;

Verificando e defendendo que toda formação e desenvolvimento humano é articulado com a história, percebo uma condição dialógica constante com a construção da realidade, principalmente no caso em que tornar-se professor(a), em certa medida, pode exigir uma ordenação do corpo, de percepções, atenção e reação ao que os estudantes, principalmente, possam propor no processo de interação, mas também o “não dito” ou inominável, que pode ser deduzido, dos gestos e de outras ações possíveis. Muitas vezes, ações que questionam o processo de ensino tradicional em detrimento a uma pedagogia corporal “alternativa” decolonial, contra-hegemônica ou contra-colonial.

Denise Cruz (2019) em sua dissertação de mestrado, aponta autores como Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Anibal Quijano e Catherine Walsh como referências que discutem o projeto decolonial na América Latina e apresenta autores brasileiros que têm produzido novos conceitos contribuindo para essa perspectiva. Entretanto em concordância com Costa e Grosfoguel (2016) e Costa, Torres e Grosfoguel (2019) a autora também aponta a importância de intelectuais negros brasileiros que antes mesmo da origem da denominação decolonial já apresentavam um posicionamento e uma produção intelectual fronteiriça e de resistência, sendo, portanto, papel do projeto decolonial resgatar e sistematizar essas discussões. Alberto Guerreiro Ramos, que alguns consideram um dos maiores sociólogos brasileiros, por exemplo é um desses autores.

Nas sessões seguintes o enfoque da decolonialidade supracitada enviesará por uma compreensão “do corpo” e sua historicidade herdeira de uma perspectiva hegemônica colonial.

As ações de regência da sala de aula ganharão o aporte da teoria da antropologia da *performance*, pois acredito que ela, a *performance*, engendrada em sala de aula, é um espectro teórico importante para se perceber e refletir sobre a prática professoral e a expressividade do drama corporal dos regentes-professores articulada por um lógica contra-hegemônica ou contra-colonial. Se existe uma gramática corporal, o sujeito desta gramática é o corpo, e a *performance* é seu predicado. E quem aqui conjuga o verbo desta gramática é a decolonialidade.

No caminho da microssociologia observar particularidades das interações ações de duas licenciandas que participaram do subprojeto do PIBID/UEPB (Capes) e que durante a experiência em uma eletiva versada sobre o tema gênero e sexualidade, cujo título: “*Toda forma de amor vale a pena, toda forma de amor valerá*” realizada no primeiro semestre de 2023 na Escola Cidadã Integral Técnica Francisco Ernesto do Rêgo, município de Queimadas-PB, foi o recorte feito para a observação-participante. O maior objetivo dessa contribuição é analisar por meio da etnografia, como de forma particular, a regência desenvolvida por estudantes em processo formativo preenche categorizações da antropologia da *performance* dialogando com

uma proposta decolonial, principalmente a partir da ocupação dos seus corpos no espaço escolar em uma pedagogia crítica corporal, que aqui eu chamo de pedagogia dialógica decolonial. Essa pedagogia é uma tecnologia também de poder (FOUCAULT, 1999) ou mesmo resistência e como prática de liberdade (hooks, 2013), e por via de regra, pautada em uma educação antirracista.

Importante perceber que a pesquisa não possui o intento de buscar um significado profundo que atravesse as particularidades revelando o geral, que rompa a superfície da *performance* e encontre a sua significação profunda e misteriosa da prática corporal docente. O que eu proponho, pelo contrário, é mostrar, como bem salienta Taussig (1993) a articulação entre uma pedagogia do corpo e uma “perspectiva infinita dos conflitos”, demonstrando assim uma “representação que jamais é completa em si, mas que se acha aberta e continuamente comparada com a vida representada, onde os atores podem a qualquer momento, permanecer fora de si mesmos e mostrar a si mesmos que são atores” (Mitchell apud Taussig, id: 415).

Para a pesquisa houve a disponibilização de em torno de 20 encontros presenciais com cerca de 12 alun(a)s das três séries do ensino médio, com idades de 15 a 17 anos, em sua grande maioria de meninas, dos 12 alun(a)s apenas três eram meninos. Embora tenha feito algumas entrevistas semiestruturadas, a grande investida da pesquisa foi a observação-participante tendo em vista que eu era o professor supervisor. A sala de aula em quase todas as vivências era uma sala de aula com cerca de 30 cadeiras, e os alunos se colocavam geralmente em forma de círculo por orientação das estagiárias licenciandas.

“DRAMA” HISTÓRICO PROFESSORAL CORPORAL NA ESCOLA

Ao discursar sobre a condição histórica dos professores é possível se perguntar sobre uma genealogia professoral e o que ela possui de mais basilar, poderíamos atentar para a formação jesuítica e os primeiros ensinos no Brasil. As teorias educativas conservadoras segundo Giroux (2003) geralmente consideram que o conhecimento é a realização da tradição e a pedagogia uma prática do processo de transmissão. A educação é uma geração ensinando a outra (DURKHEIM, 2011). Mas pode-se dizer que há uma ressignificação nos últimos sessenta anos a partir do campo pedagógico em que questões culturais (Estudos Culturais) como identidade, diferença, discurso e representação são convertidos em foco preferencial Costa, Silveira e Sommer (2003). Aqui é chamado de uma pedagogia cultural.

O desenvolvimento do corpo ou sua institucionalização escolar/dominação (WEBER, 2012; FOUCAULT, 1999; BOURDIEU, 1998) é feito por um deslocamento já articulado

anteriormente do adulto ou estudante universitário a uma condição professoral. Seus processos interativos com os alunos, mas também com corpos, e em questão, de adolescentes que também deslocam suas vivências para a composição do que é ser aluno. Contribuições que contemplem a configuração do drama corporal e fuja de pré-noções são necessárias para o entendimento dessas experiências.

Entender que ênfase dada ao processo, e as vivências e aspectos situacionais (GLUCKMAN, 2010) da ação social são de extrema importância para pontuar-se o desenvolvimento das performances professorais estabelecidas. Todavia, essa leitura será realizada por meio de uma descrição densa (Geertz, 2008; Dawsey, 1999) na qual busca enfatizar, na emergência dos sentidos, a coerência em um determinado sistema simbólico, no que a interpretação antropológica e as perspectivas hegemônicas da escola podem se solidarizar. Mas também as diversas disputas e estranhamentos que eles propõem, e não apenas como eles adquirem harmonia nas relações de sentido, que organizam sistemas simbólicos e o próprio ser dos atores sociais, o que consistiria em uma descrição densa desse drama (Geertz, id.; cf. Dawsey, 1999), ainda assim, por outro lado, há aspectos reveladores que estão disponíveis apenas àqueles que se dispõem a escutar, e mesmo amplificar, os ruídos que se encontram às margens que também dão vitalidade ao processo que se expressa, e aqui eu me coloco.

Tecnicamente o drama professoral pode-se propor, mas não se pode generalizar, que se inicia no chão da escola ao buscar uma determinada condição representativa e tradicional do docente de ensino escolar, mas como se confabula essa condição? Antes é preciso entender que sobre essa estrutura que o mau docente não configura o não-docente, mas ainda alguém que também contribui para estruturar o que é ser um bom docente. Sobre isso Ramos do Ó (apud RAMOS do Ó; COSTA, 2007, p. 110) afirma, hoje convivemos e somos capazes de compreender as ambivalências, ambiguidades e contradições que perpassam os diversos domínios da vida política, social e econômica, e isso marca nossas vidas e nossa identidade.

Contudo, embora a escola já tenha mudado, ainda parece haver um desencontro, uma vez que a escola parece refletir pouco sobre as mudanças em curso hoje, embora nos pareçamos mais com professores do século XIX, os alunos que nos temos são mais do século XXI.

BREVE ACEPÇÃO DE DECOLONIALIDADE E ANTIRRACISMO NA ESCOLA ERNESTÃO

Uma das questões centrais dos trabalhos decoloniais ou sobre a descolonização é a questão do conhecimento (CASTRO-GOMEZ; GROSFOGUEL, 2007; MALDONADO-

TORRES, 2011; NDLOVU-GATSHENI; ZONDI, 2016; WALSH, 2005). E a proposta decolonial surgiu com a pretensão de repensar a produção de conhecimento da América Latina de forma descolonizada, isto é, fora dos cânones ocidentais. Importante mencionar que diversos acadêmicos, no entanto, não citam qualquer autor negro ou indígena, ou ainda, se quer estabelece alguma relação com os movimentos sociais. Segundo Catherine Walsh (2005), autora responsável pelo termo decolonial, essa proposta pode ser compreendida como “[...] uma força para enfrentar as tendências eurocêntricas do saber” (WALSH, 2005, P.15). Para Maldonado-Torres (2007) a pedra angular do eurocentrismo e do cientificismo é a formulação cartesiana do “penso, logo existo”, nesta formulação reside o dualismo entre corpo-mente, a certeza do conhecimento verdadeiro gerada por uma introspecção, mas uma desvalorização das percepções corporais enquanto conhecimento, e ainda, por trás do “penso, logo existo” há os “outros não pensam”, ou não pensam adequadamente. E por que não dizer, que segundo Maldonado-Torres (id), “os outros também não existem”.

Assim, as novas culturas, os novos pensamentos, a decolonialidade são também projetos políticos que trazem em seu bojo não somente a dimensão da resistência, mas também a dimensão da esperança. Mas por que decolonialidade?

A condição de independência, todavia, não necessariamente implica descolonização na medida em que há lógicas coloniais e representações que podem continuar existindo depois do clímax específico dos movimentos de libertação. Nesse sentido, a decolonialidade nos faz perceber duas questões: a primeira delas é que se mantém a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta, segundo, serve como constante lembrança que lógica colonialista ou do colonialismo pode continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal.

Entretanto há limites entre as perspectivas decoloniais e pós-coloniais, como explicam Costa e Grosfoguel (2016, p.19):

Aqui reside uma importante diferença entre o projeto decolonial e as teorias pós-coloniais. Essas tematizam a fronteira ou o entrelugar como espaço que rompe com os binarismos, isto é, onde se percebe os limites das ideias que pressupõem essências pré-estabelecidas e fixas. Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também loci enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento.

Dessa forma, podemos inferir que a proposta decolonial está enraizada nas lutas de resistência contra coloniais e ao mesmo tempo é atravessado pelo colonialismo, portanto decolonial são todas as produções epistêmicas geradas nesses entremeios, nessas trincheiras afrodiaspóricas, africanas, indígenas e terceiro mundistas.

E o que há de decolonial na prática das estudantes que acompanham a disciplina na escola aqui em destaque? O componente curricular chamado de disciplina eletiva nas escolas integrais que compõe a rede de educação da Paraíba é norteado para uma formação de identidade de gênero, no caso aqui em a disciplina se chamava *Toda forma de amor vale a pena, toda forma de amor valerá*, e parte de uma premissa “subalterna” de investigação ou aceção identitária, tendo em vista que se volta para uma perspectiva LGBTQIAP+, e versa sobre a composição e historicidade do movimento em questão, além de propor uma interpretação ou importância desse movimento para a composição da identidade dos jovens participantes. A ementa da disciplina permeou essa proposição.

Inicialmente foi visto o surgimento do movimento LGBTQIAP+ na história, suas primeiras intervenções no Brasil. Imbricando com sua aceção sociológica de movimento social de caráter de reconhecimento, embora possua sua importância de redistribuição de direitos.

Os alunos/jovens envolvidos puderam perceber de modo mais específico como o movimento LGBTQIAP+ é importante para formar a educação de indivíduos que buscam por seus direitos dentro de uma sociedade de características extremamente racista e sexista.

Importante aqui anunciar que embora a eletiva tenha trazido o tema que ativa questões pertinentes ao gênero e a sexualidade, e sabe-se que esse enfoque transita pela condição decolonial, entretanto o que coloco em destaque neste trabalho é a forma, e não o conteúdo, é em uma gramática corporal a que venho chamar de atitude decolonial professoral, no caso em questão aqui, a performance decolonial de reexistência e resistência das duas licenciandas do subprojeto do PIBID.

A colonialidade inclui como já citado, o saber, o poder e o ser, três componentes fundamentais da modernidade/colonialidade. E o sujeito é constituído e sustentado pela localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber, aqui em questão, a condição professoral. Para Fanon (2008), “o sujeito tanto como produto quanto um gerador da estrutura social e cultural”. E o sujeito, portanto, é um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável. A atitude

decolonial versa sobre a transgressão dessa condição, uma condição que venho chamar de giro decolonial professoral.

E o corpo? Como sabe-se que a mente do colonizado está dominada por histórias e ideias que o fazem confirmar a colonialidade do saber, do poder e do ser. O corpo necessita ser como “uma porta aberta de toda a consciência”, e permanece sempre aberto, e contra qualquer possibilidade de tentar fechá-lo (FANON, 2008). Walter Dignolo (2006) refere a essa condição de corpo-política do conhecimento. A decolonialidade requer um compromisso com o corpo como algo aberto, como uma zona de contato, como uma ponte e zona de fronteira.

A condição performática dos licenciandos na atitude decolonial escolar propõe justamente esse corpo decolonial, a performance se dá por um giro no lugar espacial rotineiramente ocupado pelo professor, a frente, como centro, e vai em busca de um lugar ao lado, informal, próximo, libertário. A estética decolonial é, entre outras coisas, um ritual que busca manter o corpo aberto, e ao mesmo tempo preparado para agir.

A PERFORMANCE PROFESSORAL

A *performance* aqui que levanto com instrumento de análise possui aporte da *antropologia da performance*, nasceu como um campo importante no cenário internacional há vários anos, indo além das teorias de antropologia simbólica clássica desenvolvidas nas décadas de 1960 e 1970, representadas pelos estudos e teorias do rito e símbolo, de V. Turner, C. Geertz e Lévi-Strauss, focalizando na emergência dos significados, em geral, na interação social, inclusive em situações específicas aonde envolvem atores e interesses bastante heterogêneos.

Performance é uma categoria universal. Ainda que se desenvolva em várias perspectivas, sejam elas, de matrizes religiosas, como os ritos; étnicas, a exemplo das encenações identitárias; usos políticos; pedagógicos; (inter)culturais: através das expressões verbais e corporais. O estudo da *performance* amplia questões clássicas, para tratar de um conjunto de gêneros performativos encontrados em todas as sociedades do mundo globalizado, incluindo, os rituais, o teatro, a música, a dança, as festas, as narrativas, os esportes, a educação, os movimentos sociais e políticos, além das encenações da vida cotidiana.

Os estudos de *performance* de base norte-americana surge, em parte, da sociolinguística ou etnografia da fala, e da preocupação da linguagem na vida real. Interessante perceber que a performance verbal é um dos mecanismos utilizados pelos

professores no desempenho de suas funções em sala de aula. Em outra definição, a *performance* é um evento situado num contexto particular, construído pelos participantes. Há papéis e maneiras de falar e agir. Uma *performance* é um ato de comunicação, mas como categoria distingue-se dos outros atos de fala principalmente por sua função expressiva ou “poética”, a função poética ressalta o “modo” de expressar a mensagem e não o “conteúdo” da mensagem. Me parece ser muito semelhante essas questões ao contexto do ensino e a função pedagógica do ensino. A realização de uma *performance* produz uma sensação de estranhamento em relação ao cotidiano, suscitando no espectador um olhar não-cotidiano e criando momentos nos quais a experiência está em relevo (Jakobson, 1960).

Baumam e Briggs contribuem ao propor que as performances são construídas pelos participantes do evento, examinando elementos essenciais, como: o *display*, frente aos outros (exibição de comportamento); a responsabilidade de competência assumida pelos autores; a avaliação por parte dos participantes; experiência em relevo, que dão conta das qualidades da experiência, um evento artístico que envolve o ator (*performer*), a forma artística, a platéia e o contexto para criar a experiência emergente (expressiva, emotiva e sensorial) (Baumam, 1977); e o *keying* ou sinalização como metacomunicação — atos performáticos são momentos de ruptura do fluxo normal de comunicação, são momentos que sinalizados para chamar a atenção dos participantes à *performance*. (Baumam *apud* Langdon, 2005). Esse processo performático se enquadra totalmente na conjuntura do desenvolvimento professoral.

Penso que as intercorrências das aulas, “o andar” do professor ao longo do espaço físico da sala de aula, o posturamento e o uso do “chamamento” a questões importantes do conteúdo são propositivas ao fluxo performático.

Langdon indica o surgimento da *performance* no final do século XX, em uma época marcada por uma reviravolta na antropologia, influenciada pela condição crítica da teoria contemporânea, pela condição pós-moderna e pelo questionamento do *status* da cultura como conceito chave na antropologia (Langdon, 2005).

O que difere os estudos de *performance* dos estudos clássicos do rito não são os eventos a serem analisados, mas uma alteração no direcionamento do olhar, *performance* é principalmente esse direcionamento do olhar. Enquanto as análises mais clássicas do rito resultaram principalmente em interpretações do conteúdo semântico dos símbolos, as de *performance* chamam atenção para o temporário, o emergente, a poética, a negociação de expectativas e a sensação de estranhamento do cotidiano (Schieffelin, 1985). Nas *performances*, o central não está no conteúdo, mas na forma, não está no predicado, mas no verbo.

No Brasil, as análises assim classificadas cresceram significativamente a partir do início da década de 90, impulsionadas em grande parte pelo retorno de pesquisadores de seus estágios de formação no exterior. Desta forma, os usos dos termos *performativo* e *performance* têm conotações variadas, dependendo do pesquisador, sendo possível perceber que existem vários paradigmas de *performance*, e não um só (Langdon, 2007). Mas ciente que a função exercida por um professor se enquadra perfeitamente na definição de *performance* como estabelecida por Turner (1988), Schechner (2005), por exemplo.

Importante perceber que durante o processo dramático das interações as relações entre professor e aluno promovem “um jogo casual de dominações” nas quais coadunem com o sentido proposto por Turner (1982: 17-8; 2005[1986]:178), ao analisar a etimologia da palavra, envolvem sempre risco e perigo. Em uma leitura deste trecho que aproxime a concepção da genealogia foucaultiana da antropologia da experiência de Turner, o risco e o perigo que originam novas significações nas experiências são também pontos de emergência de outros sistemas de dominação.

E enquanto drama (id.) que se produz nos interstícios e que encena relações entre “dominantes e dominados”, a emergência desenvolve um caráter indefinido, o qual suscitará como ponto de origem das regras e das diferentes interpretações. Na emergência:

Nem a relação de dominação é mais uma ‘relação’, nem o lugar onde ela se exerce é um lugar. E é por isto precisamente que em cada momento da história a dominação se fixa em um ritual; ela impõe obrigações e direitos; ela constitui cuidadosos procedimentos. Ela estabelece marcas, grava lembranças nas coisas e até nos corpos; ela se torna responsável pelas dívidas. Universo de regras que não é destinado a adoçar, mas ao contrário a satisfazer a violência (Foucault, 1979: 25).

Eis um modo singular de compreender os rituais enquanto regras no jogo das dominações. Em contraste com esta perspectiva, Turner (1974 [1969]) sugere ser o momento liminar dos rituais, devido à suspensão “do sistema estruturado e frequentemente hierárquico de posições político-jurídicas-econômicas” (:119), ocasião para a manifestação de uma outra forma de relacionamento humano, caracterizada como *communitas*, ou seja, “uma comunidade, ou mesmo comunhão, de indivíduos iguais que se submetem em conjunto à autoridade geral dos anciãos rituais” (idem). A *communitas*, segundo Turner (1974 [1969]), não trata:

[...] simplesmente de dar um cunho geral de legitimidade às posições estruturais de uma sociedade. É antes uma questão de reconhecer um laço humano essencial e genérico,

sem o qual não poderia haver sociedade. A liminaridade implica que o alto não poderia ser alto sem que o baixo existisse, e quem está no alto deveria experimentar o que significa estar em baixo (:119).

Ainda, enquanto a *liminaridade* refere-se a margem” estabelecida por Van Gennep (1978) em seus “ritos de passagem” também supracitado, que na interpretação de Turner (1982), nada mais é, do que ausência de *status*, chamada assim, de *liminaridade*, evidenciase no caso dos graduandos ou licenciandos em sociologia em relação à condição de professor. Martin Buber auxilia Turner a pensar na definição de que “essencialmente, a *communitas* consiste em uma relação ente indivíduos concretos, históricos, idiossincráticos. Estes indivíduos não estão segmentados em função e posições sociais, porém, defrontam-se uns com os outros” (Turner, 1974).

Desse modo, a *communitas* surge de forma espontânea, como já supracitada, visto que a mesma é motivada por valores, crenças ou ideais coletivos. A partir de suas reflexões, Turner consegue enfatizar o caráter dialético das relações entre a estrutura social e os momentos liminares e de estabelecimento de uma situação de ‘*communitas*’. Estes momentos de suspensão dos papéis sociais e de suas distinções hierarquizadas são, então, caracterizados pela presença de intensa reflexividade social.

Em certo sentido, e sobre as práticas sociais e corporais, isto evidencia, que há diferenças entre Foucault e Turner, movimentos opostos da reflexão, o primeiro em direção a uma compreensão fundamentalmente agônica do social, enquanto o segundo, ainda que de modo matizado, a compreende enquanto movimento harmônico. E são nesses modelos, que Turner procura demonstrar como os momentos mais críticos da sociedade, “os dramas sociais”, que tendem a aparecer com mais frequência. Estes momentos de suspensão dos papéis sociais e de suas distinções hierarquizadas são, então, caracterizados pela presença de intensa reflexividade social. (Turner, 1974 [1969]).

Uma dialética entre a “estrutura” que representa a realidade cotidiana e a “antiestrutura” (momentos vividos pelos dramas sociais). São engendrado pelos momentos das regências “em si”, e os dramas ou “antiestrutura” no próprio ato de regência (indisciplina, problemas estruturais, domínio do processo pedagógico) e a *performance* necessária para se “fazer professor”. Entender como se dá a aceitação dos “dramas” que acontecem no processo de regência.

Já foi falado que os rituais organizam e limitam as práticas que ali ocorrem, e dão significados as experiências. Neste trabalho busco demonstrar que a condição professoral não

só se refere a um ritual, ensejam performances constantes e diárias da prática docente, permitindo que se organizem experiências escolares dentro de práticas específicas de poder, e aqui eu vejo não só Foucault, (1972) mas também Bourdieu (2023) em que uma ordem social que se estabelece em um ambiente com tantas subjetividades e experiências de docentes e estudantes. Posso ainda promover a importância de Butler (ANO) ao perceber como certas performances põe em circulação determinadas configurações de gênero que tendem a ser internalizadas e incorporadas, mas como já dito, e sabendo que não é menos importante, nosso enfoque são as performances pedagógicas dialogadas e de caráter insurgentes.

Na escola, as práticas sociais se definem como modos de atuar, de pensar e de decidir, de caráter histórico e político, que conjugam elementos materiais e simbólicos, discursivos, e em enfoque multidimensional (WACQUANT, 2007). Há nesta pesquisa três pontos de ancoragem: as práticas corporais, o corpo simbólico e a experiência. A performance representa a visão que a cultura tem de si mesma – tanto pela reprodução da ordem social, bem como pela capacidade de parodiá-la ou criticá-la – e aqui percebo um encaixe perfeito com a prática docente. Pois a performance do professor implica, assim como já mencionado por Schechner, um comportamento restaurado, ou que já foi praticado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se todo conhecimento se funda na experiência, ou deveria ser depositária dela, o fluxo regente-professor(a) que se mobiliza de forma processual é o que possui como evidência de um processo em performance. E sob essa categoria, o nome de professor(a) encontra-se uma multiplicidade de experiências sociais distintas, bem como modos diferentes de associar-se corporalmente ao processo histórico, seja por espectros coloniais ou decoloniais, sendo, por isso, que se torna instigante a análise do tornar-se docente na escola como um processo regido por uma gramática corporal, o qual implica modos próprios de ser, sentir e pensar que se apresentam enquanto disposições corporais próprias em constante interação com os corpos estudantis.

Se tornar-se aluno envolve uma ordenação do corpo: das percepções, dos gestos, dos afetos, dos pensamentos. Torna-se docente, em outra medida, e aqui minha experiência enquanto professor, preceptor ou supervisor tem demonstrado que essa condição exige contrição do corpo, desenvolvimento dos gestos ou caminhar à sala, seriedade/formalidade ao sentar-se, manipular o pincel da lousa, escrever seu nome, data e disciplina.

Mas com os regentes, pibidianos ou residentes há desconstruções, ou transgressões, e assim, a oportunidade de novos saberes ou novas pedagogias mais dialógicas, menos “bancárias” (FREIRE, 1987) (com as quais muitas vezes pratico enquanto docente), ações transgressoras que sejam engendradas em um antirracismo, decoloniais ou ainda “contra coloniais” que respeitam as visões de mundo mais diversas.

O mais importante talvez seja entender que além de uma teoria ou uma corrente de pensamento, muitas vezes, vista como algo da moda. Mas a atitude decolonial é um projeto e um giro que requer a suspensão da lógica de reconhecimento e uma renúncia das instituições e práticas que mantêm a modernidade/colonialidade.

REFERÊNCIAS

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

BOURDIEU, P.; E PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2023.

DAWSEY, John C. “Turner, Benjamin e antropologia da performance: o lugar olhado (e ouvido) das coisas” in Medeiros, Maria B. & Monteiro, Marianna F. M. & Matsumoto, Roberta K. (org.) **Tempo e Performance**. Brasília: Editora de Pós-graduação em Arte da UnB, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FOUCAULT, Michael. **Arqueologia do Saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GEERTZ, C. 1978. “Um Descrição Densa: por uma teoria interpretativa da cultura”. In: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar. 1973.

_____. 1991. “Afirmção Política: espetáculo e cerimônia”. In: **Negara: o Estado-Teatro no século XIX**. Lisboa: Difel. 1980.

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LANGDON, E. J. “*Performance* e sua Diversidade como Paradigma analítico: a contribuição da abordagem de Baumam e Briggs”. In: **Antropologia em Primeira Mão, 94**. Florianópolis: PPGAS-UFSC.

_____. “Rito como Conceito Chave para a Compreensão de Processos Sociais”. In: **Antropologia em Primeira mão, 97**.

MORAES, Marcos Vinicius Malheiros. **A construção de uma infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo**. 2012. USP, 2012.

SILVA, R. A. 2005. “Entre ‘Artes’ e ‘Ciências’: a noção de *performance* e drama no campo das ciências sociais”: In: **Horizontes Antropológicos, 24**.

SCHECHNER, R. **Performance Theory**. London and New York: Routledge, 1988.

_____. **Performance Studies: an introduction**. London and New York: Routledge, 2002.

SHIEFFELIN, E. **Performance and Cultural Construction of Reality**. In: American Ethnologist, 12 (4). 1985.

TURNER, V. **The Anthropology or Performance**. New York: PAJ, 1987.

_____. **From Ritual to Theatre**. New York: PAJ, 1982.