

Cartografando as performances do professor*

Denise Pereira Rachel**

Recibido: marzo 9 de 2015 • Evaluado: abril 22 de 2015

Aceptado: mayo 10 de 2015

Resumo

O presente artigo pretende traçar uma breve cartografia de diferentes performances pedagógicas relativas à práxis docente em sala de aula. Esta cartografia é parte da pesquisa realizada durante o mestrado no PPG – IA/UNESP, intitulada “Adote um artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer”, a qual almeja provocar questionamentos em torno de como professoras e professores transitam entre diferentes paradigmas de educação para se constituírem enquanto tal, ao exercerem o ofício do ensino de artes no contexto da educação formal. Para tanto, proponho um diálogo com as concepções de professor-profeta, em um estudo dos escritos de Silvio Gallo; professor-artista, na perspectiva de Elyse Lamm Pineau; e de professor-performer, desenvolvida por Naira Ciotti, como possíveis recortes para uma investigação inicial das performances docentes.

Palavras-chave: Arte educação; performance; docência; professor-performer.

* Este artigo é parte da pesquisa de mestrado realizada no Instituto de Artes da UNESP, com orientação de Carminda Mendes Andre, intitulada “Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer”, entre os anos de 2010 e 2013.

** Doutoranda do Instituto de Artes da UNESP, com orientação de Carminda Mendes Andre. Professora da rede municipal de ensino de São Paulo e integrante do Coletivo Parabelo de performance urbana.

Mapping the teacher's actions

Abstract

This article aims to outline a brief mapping of different educational performances on the teaching practice in the classroom. This mapping is part of the research carried out during the Masters degree in PPG - IA / UNESP, entitled “Adote um artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer”, which aims to provoke questions about how teachers transiting between different education paradigms to constitute ourselves as such, to exercise the craft of art education in the context of formal education. Therefore, I propose a dialogue with the conceptions of professor-prophet, in a study of Silvio Gallo's writings; professor-artist, from the perspective of Elyse Lamm Pineau; and professor-performer, developed by Naira Ciotti as possible focus to an initial investigation of teachers performativities.

Keywords: Art education; performance; teaching; professor-performer

Cartografía de las actuaciones del profesor

Resumen

En este artículo se pretende esbozar una breve cartografía de las diferentes actuaciones educativas en la práctica docente en el aula. Esta cartografía es parte de la investigación llevada a cabo durante el grado de maestría en PPG - IA / UNESP, titulado “Adote um artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer”, que tiene como objetivo provocar preguntas acerca de cómo los profesores y las profesoras transitan entre los diferentes paradigmas de educación para constituir como tal, para ejercer el cargo de la educación artística en el contexto de la educación formal. Por lo tanto, propongo un diálogo con las concepciones de profesor-profeta, en un estudio de los escritos de Silvio Gallo; profesor-artista, desde la perspectiva de Elyse Lamm Pineau; y el profesor-performer, desarrollado por Naira Ciotti, como posibles recortes a una investigación inicial de performatividad docente.

Palabras clave: arte educación, Performance Docencia, Profesor-performer.

Introdução

Ao longo de quinze anos de experiência docente em instituições públicas de ensino brasileiras, comecei a notar que o espaço da sala de aula determina modos de pensar e agir tanto para professores quanto para alunos. Ambos performam¹ papéis a partir de uma convenção elementar, a qual assinala que este espaço é destinado para o estabelecimento de relações de ensino e aprendizagem. Ambos, professores e alunos, trazem para a sala de aula, corpos permeados por discursos políticos, ideológicos, culturais, pedagógicos, além de experiências pessoais, sentimentos, desejos, os quais reunidos podem criar uma zona de conflito por conta da profusão de diferenças que obrigatoriamente coabitam este espaço.

A partir desta perspectiva o professor necessita assumir posturas que podem variar, na tentativa de garantir uma boa performance pedagógica. Mas o que exatamente constituiria uma “boa performance” docente? Que parâmetros são utilizados com o intuito de legitimar as ações de um professor no exercício de sua função? Dessa forma, proponho neste artigo esboçar uma cartografia realizada por meio da experiência pessoal como professora, imersa no contexto de diferentes escolas públicas da cidade de São Paulo, como uma forma de investigar a constituição do trabalho docente. Utilizo, aqui, o termo cartografia por meio da abordagem proposta por Suely Rolnik (1989), que remete a um estudo imerso em realidade, o qual acompanha movimentos de transformação das subjetividades compostas através das relações sociais. Destaco, então, nessa cartografia três papéis possivelmente performados por parte educadores, que expõem diferentes concepções em torno do processo de ensino aprendizagem em arte, os quais podem problematizar diferentes aspectos da práxis docente.

1 Utilizo aqui os termos *performar* e *performance*, a partir da concepção relacionada aos estudos culturais, vinculados ao entendimento de *performance* como desempenho de um papel na sociedade conforme as convenções socioculturais as quais estamos submetidos. Estes termos também estão associados à linha pedagógica crítico-performativa a qual possui como um de seus focos de pesquisa as relações que implicam saberes corporificados (hábitos, regras, convenções) e saberes encarnados (aprendidos, transformados e transformadores), através de ações, constructos culturais que envolvem inclusive a performance como linguagem artística. Pesquisadores como Vidiella (2010), Gómez-Peña (2005), Pineau (1994), Phelan (1993), entre outros, estão analisando práticas pedagógicas a partir desta perspectiva.

Professor-profeta

Iniciarei esta breve análise pelo modelo de prática docente considerado mais tradicional, no sentido de estar arraigado ao entendimento do ofício de professor propagado pelo senso comum. Isto é, um modelo tão conhecido que não seria necessário sequer frequentar a escola para saber de sua existência. Modelo este nomeado pelo filósofo da educação brasileiro Sílvio Gallo (2002) como o do *professor-profeta*. Nome que aproxima o ofício de sua etimologia, do latim *profiteri* – professar/declarar sua fé/conhecimento publicamente. Esta denominação também remonta a uma genealogia da escola a partir do período moderno europeu, em que é possível descrevê-la como uma instituição construída pela necessidade e interesses religiosos na transmissão de conhecimentos ou dogmas através da cultura letrada, para um determinado grupo de pessoas pertencentes ao clero ou às classes abastadas. O que quer dizer, de forma bem simplificada, que o espaço escolar se configurou a partir de um ponto de vista religioso o qual buscava o controle, formação e uniformização do pensamento conforme a doutrina da igreja católica, fato que, desde o século XV até os dias atuais, sofreu pequenas modificações em termos de organização do espaço da sala de aula e mesmo da função do professor.

A partir desta perspectiva, o professor-profeta se configura como visionário de um futuro melhor para os alunos, a partir de um conhecimento a ser professado de forma reveladora para estes. Nesta configuração, o professor pode encarar seu ofício como uma espécie de sacerdócio, uma missão reservada a pessoas dispostas a sucumbir às piores agruras a fim de cumprir o papel de portadores e transmissores exclusivos do saber. Performar este papel geralmente pressupõe que o educador encare os alunos como tábula rasa, depósitos do conhecimento, incapazes de ter acesso a este sem o auxílio do docente.

Desse modo, se deslocarmos esta postura para o contexto de um professor que leciona artes, possivelmente encontraremos aulas que valorizam o fazer artístico por um viés romântico. Nestas aulas o arte educador, provavelmente, disponibiliza obras historicamente reconhecidas em uma perspectiva eurocêntrica de arte, como modelos a serem reproduzidos pelos alunos. Assim, a arte apresentada nesta conjuntura, estaria em uma esfera separada da vida cotidiana dos educandos, representaria um artigo de luxo

do conhecimento, de difícil acesso para as classes sociais mais pobres, destinada à fruição por parte de uma elite que possui o domínio dos códigos e convenções que caracterizam cada linguagem artística. Portanto, a performance realizada pelo professor-profeta em sala de aula tende a desconsiderar as peculiaridades e interesses dos estudantes, suas preferências, conhecimentos prévios e até mesmo atividades artísticas das quais estes participem e/ou realizem cotidianamente fora do contexto escolar, com o intuito de moldá-los, iluminá-los com o saber correto, verdadeiro e universal, o qual desqualifica qualquer outro que dele difira.²

Professor-artista

Uma das metáforas que poderia ser considerada a mais precisa em relação à figura do arte educador é a do *professor-artista*. Tal metáfora possibilita um trânsito mais aproximado entre a ação de educar/aprender e a ação criativa – a construção de um saber como ato criativo pode constituir uma boa leitura para a atitude ideal de um professor-artista. Uma interpretação possível desta denominação está relacionada à disponibilidade que o docente que performa este papel possui para “abandonar a insistência acerca de objetivos comportamentais claramente definidos e de resultados de aprendizagem previsíveis, em vista da liberdade para adaptar e explorar novos caminhos de resultados imprevisíveis” (BARREL apud PINEAU, 2010, p. 95). Esta afirmação posiciona o professor-artista em um âmbito experimental que contraria o aspecto predominantemente ordeiro, projetado e planejado da prática pedagógica, a qual encara o imprevisto e o inesperado como acidentes de percurso que devem ser evitados. Neste sentido, o professor-artista assume um caráter transgressor em relação a uma metodologia tradicional de ensino mais preocupada com o produto do que com o processo. Portanto,

2 No entanto, Sílvio Gallo aponta para uma obsolescência deste modelo no seguinte trecho: “Toni Negri tem afirmado que já não vivemos um tempo de profetas, mas um tempo de militantes; tal afirmação é feita no contexto dos movimentos sociais e políticos: hoje, mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro. Se deslocarmos tal ideia para o campo da educação, não fica difícil falarmos num **professor-profeta**, que do alto de sua sabedoria diz aos outros o que deve ser feito. Mas, para além do professor-profeta, hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de **professor-militante**, que de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo opera ações de transformação, por mínimas que sejam.” (GALLO, 2002, p. 170, grifo nosso).

pode contribuir para uma mudança de paradigma no ensino das artes: da predominância de práticas de releitura, representação e reprodução de obras consagradas para o reconhecimento das capacidades individuais dos estudantes e estímulo à criação e experimentação.

Contudo, esta adjetivação atribuída ao docente de artes, segundo Pineau (2010), foi apropriada de forma simplificada e reducionista por parte de professores e teóricos da educação. Esta apropriação equivocada coloca o professor-artista como aquele responsável por despertar o interesse do aluno e o entreter durante a aula ao utilizar suas habilidades artísticas. A autora atribui o foco desta abordagem ao desempenho do professor e sua preocupação em garantir que “sua aula funcione”. Desta premissa podemos destacar dois problemas, o primeiro seria uma supervalorização do desempenho do professor em detrimento da atuação do aluno e da interação entre ambos (professor-aluno/aluno-aluno); o segundo problema está relacionado ao pronome possessivo utilizado na premissa, indicando que a posse da aula e a responsabilidade associada ao sucesso ou fracasso desta é exclusiva do docente. Através desta linha de raciocínio, utilizando a intuição criativa, Pineau afirma que muitos docentes conduzem “suas aulas” preocupados em manter os estudantes em constante movimento, com exercícios de aquecimento, integração, expressão corporal, diferentes técnicas artísticas, influenciados pela lógica da novidade a cada aula. Lógica esta atrelada ao mercado, em uma constante busca por novos produtos que despertem o interesse dos consumidores, gerem lucro e, assim, se estabeleçam como produto bem sucedido. Dessa forma, a atuação do professor-artista acaba por se atrelar ao pensamento empresarial que funciona como parâmetro de funcionamento às diversas esferas da vida, incluindo a escola e a família – um pensamento voltado para a chamada *qualidade total*, componente do discurso neoliberal que, em última instância, não admite o fracasso. A dimensão crítica do trabalho docente, neste caso de interpretação reducionista da metáfora do professor-artista, acaba prejudicada por entender a figura do artista como aquele que age irrefletidamente, guiado pela energia criativa subordinada à obrigação da novidade e do prazer gerado por uma aula bem sucedida a partir da lógica do entretenimento.

Apesar do risco deste tipo de interpretação, a adjetivação professor-artista também possui o potencial de transformar o espaço da sala de aula em um local menos opressor, ao abrir espaços para relações que não se limitem

à hierarquia entre quem ensina e quem aprende. A arte e o artista podem fazer-se presentes na sala de aula e promoverem uma ressignificação deste espaço ao estimular e dar vazão ao desejo, ao sabor/saber estético, à multiplicidade de concepções que podem ser geradas a partir da práxis artístico-pedagógica. No entanto, como qualquer outro papel performado pelo docente, depende da(s) ideologia(s) incorporada(s) por este para definir se esta práxis artístico-pedagógica terá um caráter emancipatório, (FREIRE, 1981, 2007; RANCIÈRE, 2002) ou atuará como forma de manutenção do sistema vigente e reprodução padronizada de modos de ser e estar no mundo.

Professor-performer

A última figura que irei destacar como possível papel performado por um educador ou, mais especificamente, um arte educador, é a do híbrido *professor-performer* proposto por Naira Ciotti em sua dissertação de mestrado intitulada “O híbrido professor-performer: uma prática”, defendida em 1999, na PUC-SP; com a qual possuo maior identificação e, por isso, tornou-se objeto de estudo da pesquisa desenvolvida desde o mestrado, conectada à minha experiência pessoal como arte educadora. Em uma breve definição, utilizando os termos da própria autora, o professor-performer seria aquele que “propõe que o aluno seja produtor em arte” em um contexto em que “ensinar é, acima de tudo, um processo de criação e experimentação” (CIOTTI, 1999, p.60).

Naira Ciotti escolheu como um de seus exemplos do que poderia ser considerado um híbrido professor(a) performer o artista e professor alemão, na Academia de Arte de Düsseldorf, Joseph Beuys³, o qual afirmava que “ser professor era a sua maior obra de arte”. Da narrativa que pude ter contato a respeito de sua atuação como professor e performer, há atitudes emblemáticas como o fato de ter assumido riscos e provocado sua demissão da Academia, por não restringir suas aulas apenas aos estudantes

3 Joseph Beuys (1921-1986) artista e professor alemão que através de sua práxis, a qual desafiava os limites tradicionais da arte institucionalizada, afirmou que “toda pessoa é um artista”. Trabalhava com materiais simples como feltro, gordura e mel, produzindo esculturas, objetos, ambientes, múltiplos e ações (aktionen) – denominação dada pelo artista, a partir de sua perspectiva como praticante de uma modalidade artística que, por suas características, também poderia e ainda pode ser lida como performance.

matriculados regularmente, oferecendo-as a quem estivesse interessado, “por acreditar que quem quer aprender e quem quer ensinar devem ficar juntos” (1999, p. 62). Após este evento, organizou a Escola Livre de Ensino Superior (1971), que mais tarde se tornou a Universidade Livre Internacional (FIU), que poderia acontecer em seu “escritório” (modo como chamava o espaço para discussões dessa organização) ou ao ar livre, em um parque, na rua; em um modelo de democracia direta, rompendo com a burocracia presente nos modos de funcionamento de uma universidade oficial. Beuys trabalhava inserido no contexto dos grandes movimentos estudantis das décadas de 1960 e 1970 do Ocidente, vinculados aos movimentos de contracultura, contra a opressão do estado capitalista e a partir das peculiaridades da ação deste sistema em cada região, na defesa da existência de formas diferentes de organização da vida em sociedade, – no caso do Brasil e de grande parte da América Latina, poderíamos situar o movimento estudantil na luta contra os governos ditatoriais.

As ações de Beuys e outros militantes deste período podem servir como inspiração para reformular práticas educativas, no entanto é necessário atentar para o processo de cooptação, pelo sistema vigente, das formas alternativas de existência, as quais facilmente se transformam em produto para ser consumido, em pretexto para se vender determinada mercadoria, em um discurso apropriado por parâmetros curriculares e planejamentos das instituições de ensino e readequados ao estado/empresa interessados na formação de sujeitos flexíveis (facilmente adaptáveis a diferentes contextos) e criativos, no sentido de otimizar diversas formas de produção, circulação e consumo de mercadorias. Tanto a figura do professor quanto a do performer precisam negociar com esta ideologia social e culturalmente incutida, para poderem propor ações que discutam e experimentem limites e potências para resistir, ao menos dentro de seus campos de atuação pedagógico e artístico. A partir deste panorama inicial proposto por Ciotti em torno do híbrido professor-performer, gostaria de acrescentar algumas observações, em relação ao estudante como produtor em arte junto ao professor, por meio de propostas de ação coletivas, desenvolvidas a partir do embate entre as diversas concepções de arte que podem se tornar visíveis em sala de aula. Neste sentido, ao acompanhar a afirmação feita por Beuys de que todos podem ser artistas, não há necessidade de ser um artista reconhecido pelo mercado ou com intenções de sê-lo para produzir arte; nem é

preciso ser curador, crítico, *marchand*, especialista de alguma modalidade artística, para ser autorizado a discutir questões éticas e estéticas concernentes ao fazer artístico. A aula de artes pode se constituir como um lugar para que estas interações e pesquisas aconteçam de forma não hierárquica, mas crítica e responsável pelas concepções de arte e de mundo que ali são concretizadas.

Assim, acrescento a concepção de *pedagogia cultural* e *pedagogia escolar* proposta por Giroux (apud Hernández, 2007, p. 32), como forma de explicitar e hibridizar de maneira crítica as informações e formações as quais estudantes e educadores têm acesso dentro e fora do contexto escolar, através das mídias, do convívio familiar, da frequência em cinemas, teatros, museus – exemplos de como pode se dar a chamada pedagogia cultural – e através de livros, materiais didáticos, parâmetros curriculares, aulas, cursos – exemplos de como pode se dar a pedagogia escolar. A aproximação de ambas através da hibridização entre o professor e o performer, o qual possui a especificidade de mixar, sobrepor, colar diferentes objetos, imagens, narrativas e, neste caso, pedagogias como processo de formação e autoformação que pode envolver a criação artística. A partir desta perspectiva não significa que o professor de artes deva sempre trabalhar com as referências relacionadas às experiências dos educandos, mas sim compreender que estas podem ser associadas e misturadas a outras referências apresentadas pelo educador ou por um procedimento de pesquisa coletiva, com o intuito de compartilhar diferentes referências e propor ações que almejam a ampliação de arquivo e repertório⁴ tanto do educador, quanto dos educandos.

4 Os termos “arquivo” e “repertório” são utilizados aqui para representar respectivamente informações associadas aos instrumentos da pedagogia escolar (livros, materiais didáticos, cadernos, registros fotográficos e audiovisuais, entre outros) e informações conectadas a ideia de pedagogia cultural, adquiridas através de experiências corporais, nas relações estabelecidas diariamente as quais envolvem um contexto sócio-histórico-cultural incorporado e/ou encarnado pela memória corporal. Observando que as palavras *incorporado* e *encarnado* são traduções aproximadas do inglês para o termo *embodiment*, as quais podem ser confundidas com uma conotação religiosa no contexto brasileiro, mas, neste caso, estão relacionadas à ideia de conhecimento que se dá de corpo inteiro, no e pelo corpo. Há traduções que utilizam o termo *corporificado*, com o intuito de evitar tal confusão. Entretanto, nesta dissertação optei por utilizar as três designações como sinônimas, apesar de autores como Peter McLaren diferenciá-las entre si. Segundo Pineau (2013), McLaren considera o termo corporificação ligado a hábitos adquiridos durante longo período de tempo e que, portanto, acabam por ser naturalizados (perde-se a consciência de que estes foram construídos culturalmente); enquanto encarnação remete à capacidade de aprender comportamentos alternativos que podem ser

A arte da performance participa, neste caso, como linguagem capaz de promover estas aproximações entre pedagogias cultural e escolar, educadores e educandos em uma relação não hierárquica no processo de formação e autoformação promovidas pelas ações de pesquisar, criar, compartilhar, fazer com e não para o outro. Entretanto, não seria mais prático permanecer alinhado ao modelo de educação em artes interessado em conhecer, discutir e reproduzir o trabalho de artistas reconhecidos pelo mercado? Aproximar a aula de artes da vida daqueles que estão implicados neste processo não seria uma maneira de causar polêmicas desnecessárias, as quais desviam o foco da clareza necessária aos objetivos da educação escolar? Ou ainda, se a maioria das pessoas que estão inseridas no mercado de trabalho e/ou desenvolvendo estudos acadêmicos em São Paulo, inclusive eu, foram educadas por um modelo tradicional de educação, isto poderia comprovar que este modelo não fracassou?

Não pretendo responder objetivamente a estes questionamentos, mas buscar performances docentes que alimentem o desejo de desenvolver na escola um conhecimento significativo, que não esteja alienado das experiências individuais daqueles que estão envolvidos nesta ação de **compartilhar** e não de **compartimentar** conhecimentos. Trazendo, portanto, o desejo por uma mudança de paradigmas que pautam o sistema educacional em que atuo diariamente. E, pensar que talvez esta mudança de paradigma possa partir justamente de uma linguagem artística que carrega em sua ontologia propostas para questionar e transformar padrões, convenções, como a performance. Desse modo, não seria coincidência que o termo performance estaria relacionado aos mais variados campos de estudo da atualidade como a antropologia, a arte, a linguística, a educação, como possibilidade de mudança de paradigmas através do fenômeno denominado *performative turn* ou *virada performativa*. Este fenômeno traz, por exemplo, para o campo da educação estudos e novos pontos de vista a respeito das questões de gênero, etnia, condições sociais, diferentes modos de vida presentes dentro e fora da instituição escolar como fatores de ignição para a práxis em sala de aula. Outro importante aspecto trazido por esta virada performativa se refere à

adquiridos, organizados e reorganizados a qualquer momento. Estes termos podem ser estudados com maior profundidade no livro: TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

valorização das narrativas, das diferentes experiências e histórias de vida dos estudantes junto ao professor, como formas de produzir e experienciar não só conteúdo (arquivo) mas repertório (saber encarnado). Além desses fatores, destaco também a ênfase no processo (de ensino aprendizagem) ao invés da excessiva valorização dos prováveis produtos oriundos deste.

Por esta perspectiva, parece premente que a discussão em torno da corporeidade na educação seja aprofundada entre aqueles que estão interessados em uma práxis emancipatória. Portanto, em busca de outros paradigmas que tenham divergências em relação à perspectiva cartesiana de apreensão de mundo, a qual predomina como modalidade de organização do conhecimento no espaço escolar, que se dá a partir de uma concepção dualista que separa corpo e mente, teoria e prática, sujeito e objeto. Assim, permitir-se experimentar a proposta de híbrido professor-performer pode, justamente, ser uma maneira de atuar nas fronteiras entre os conteúdos e a elaboração de formas, de táticas para que, em contato com o outro, narrativas diversas venham à tona e tornem-se materiais para criação e compartilhamento do saber artístico. Em um exercício de alteridade, o professor-performer em colaboração com os educandos – que também podem ser performers, se desejarem e se engajarem – tem a possibilidade de criar situações para que a práxis artística se dê processualmente, através da experiência e do levantamento das potencialidades e desejos do grupo envolvido na constituição do espaço da sala de aula como espaço de criação em artes.

Referências

- Borer, A. (2001). *Joseph Beuys*. São Paulo: Cosac & Naify Edições.
- Ciotti, N. (1999). O híbrido professor-performer: uma prática. Dissertação de mestrado em Comunicação e Semiótica, PUC-SP.
- Ciotti, N. (2013). A memória dos objetos. In Pereira, Marcelo de Andrade (org.). *Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: ed. UFSM, p. 115-125.
- Cohen, R. (2009). *Performance Como Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Gallo, S. (2008). Deleuze & a educação. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gallo, S. (2002). Em torno de uma educação menor. In: Dossiê Gilles Deleuze. In Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.27 n.2, p.169-178, jul./dez.
- Gómez-peña, G. & Sifuentes, R. (2011). Exercises for rebel artists: radical performance pedagogy. New York: Routledge.
- Pineau, E. (2010). Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. In Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 89-113, maio/ago.
- Pineau, E. (2013). Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: Pereira, Marcelo de Andrade (org.). Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: ed. UFSM, p. 37-58.
- Rancière, J. (2002). O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rolnik, S. (1989). Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade.
- Taylor, D. (2012). Performance. Buenos Aires: Asunto Impreso Ediciones.
- Taylor, D. (2013). O arquivo e repertório: performance e memória cultural nas Américas. Trad. Eliana de Lima Lourenço Reis. Belo Horizonte: UFMG.