

PEDAGOGIA CRÍTICO-PERFORMATIVA: TENSIONAMENTOS ENTRE O *PRÓPRIO* E O *COMUM* NO ESPAÇO-TEMPO ESCOLAR

Marcelo de Andrade Pereira¹

RESUMO: O presente texto consiste em uma breve reflexão sobre processos de interação entre educadores e educandos no contexto de uma prática pedagógica crítico-performativa. A investigação pretende analisar os elementos que constituem um dos anéis fundantes da prática educacional: o estabelecimento de uma *vida em comum* em um mundo pautado pelo *próprio*. Dito de outro modo, o estudo procura refletir, desde os pressupostos da Pedagogia crítico-performativa, da Estética Relacional e de alguns pensadores contemporâneos — como Jacques Rancière, Tzvetan Todorov e Giorgio Agamben —, sobre o *jogo* entre o *próprio* (do singular) e o *comum* (do semelhante *e/ou* do plural) em processos formativos mediados por prática pedagógica performativa. O trabalho se apresenta, assim, como sendo de caráter ensaístico, efetuando-se por meio da exploração de materiais eminentemente bibliográficos.

Palavras-chave: Pedagogia crítico-performativa. Performance. Giorgio Agamben. Estética Relacional.

¹Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação – Santa Maria (RS), Brasil.
E-mail: marcelo.pereira@ufsm.br
DOI: 10.1590/CC0101-32622017168666

Critical-Performative Pedagogy: tensionings between the own and the common in the school space-time

ABSTRACT: This text is a brief reflection on processes of interaction between teachers and students in the context of a critical-performative pedagogical practice. The research aims to analyze the elements that constitute one of the founding yearnings of the educational practice: the establishment of a *common life* in a world ruled by the *own*. In other words, the study seeks to reflect on from the assumptions of critical-performative pedagogy, Relational Aesthetics and some contemporary thinkers — such as Jacques Rancière, Tzvetan Todorov and Giorgio Agamben — the *game* between the *own* (singular) and the *common* (the similar and/or plural) in the formative processes mediated by performative pedagogical practice. The study is presented, thus, as of essayistic character, being developed through the exploitation of eminently bibliographic materials.

Keywords: Critical-performative pedagogy. Performance. Giorgio Agamben. Relational Aesthetics.

INTRODUÇÃO

Esta investigação propõe-se a problematizar os processos de interação entre educadores e educandos no contexto da Pedagogia crítico-performativa. Isso implica, obviamente, examinar as condições históricas, sociais e culturais que atuam sobre o sujeito na *contemporaneidade*, ou seja, a trama de relações — dos mais diversos registros — que constituem e inscrevem o sujeito no tecido social.

A presente proposta analítica poderia soar anódina e, por que não dizer, anacrônica, porquanto se refira a uma teoria/prática pedagógica baseada em pressupostos críticos, os quais embutem noções deveras questionadas no âmbito da educação, como autonomia e emancipação. Tal paradigma, contudo, supõe-se por não encerrado — tal como nos antecipa Jürgen Habermas (2002), em seu texto *O discurso filosófico da Modernidade* — um projeto emancipatório que a educação, sobretudo a formal, deliberadamente ou não, cristalizaria ou mesmo conduziria. A esse respei-

to, talvez seja interessante recobrar os argumentos de Nicolas Bourriaud, pensador contemporâneo, o qual reitera a elaboração habermasiana acerca da Modernidade. De acordo com Bourriaud, a Modernidade não pode ser reduzida “a uma teleologia racionalista [e, sequer] a um messianismo político”. E continua: “Não foi a modernidade que morreu e sim sua versão idealista e teleológica” (BOURRIAUD, 2009, p. 17).

É importante salientar, contudo, que isso não quer dizer que as construções teóricas posteriores às críticas não sejam pertinentes e mesmo desconsideradas, muito pelo contrário. Tais elaborações, denominadas pós-críticas e/ou pós-modernas, adensarão uma investigação que se apresenta como sendo de caráter crítico — muito embora possa ela apresentar traços pós-críticos e desembocar numa prática pedagógica peculiar, compreendida por alguns autores como pós-moderna¹.

Seja como for, a *contemporaneidade* apresenta-se para nós ainda como emblemática, engendrando, de forma veloz e, por vezes, imperceptível, formas de ser, de habitar e de se relacionar no mundo, em nosso caso, no contexto da formação, requerendo, assim, abordagens de análise — sejam elas quais forem — que permitam a criação ou mesmo a reconfiguração de conceitos que possam se aproximar do tempo presente, a fim de indicar possibilidades de intervenção caso elas se façam necessárias ou mesmo possíveis.

Cabe, então, indagar: como ou pelo que se caracterizam, no tempo presente — naquilo que comumente chamamos de *contemporâneo* — e no contexto da formação, as relações humanas? A resposta a essa pergunta não é difícil de ser enunciada: individualidade, coisificação dos sujeitos, coisificação das relações sociais, descartabilidade, imediatez, superficialidade, impermanência, interatividade, virtualização do real e da presença, mecanização dos gestos e automatismo da linguagem, ubiquidade. Parte-se, aqui, do dado e não do idealizado. Dito de outro modo, a investigação não procura prejulgar de funções o contemporâneo, mas compreendê-lo, acolhê-lo nas suas formas de aparição, para que a presente empreitada seja, de fato, pertinente e atual.

Em um mundo dominado pelas tecnologias de informação e comunicação, as quais encerram “os contatos humanos dentro de espaços de controle que decompõem o vínculo [social] em elementos distintos”, tornando-o “um produto padronizado”, a única possibilidade de escape

que se nos dá a ver reside, ainda, no estabelecimento de “formas extremas ou clandestinas” de se inscrever e se relacionar no espaço social (BOURRIAUD, 2009, p. 11-12)².

Esse texto parte, portanto, da premissa de que uma prática pedagógica crítico-performativa seria capaz de criar um espaço multirreferencial de sentidos, em que se possa rediscutir o individual e o plural, o semelhante e o diferente no contexto da formação, e, por conseguinte, das relações sociais e dos dispositivos e elementos de subjetivação que constituem e/ou inscrevem os sujeitos no espaço do comum.

Parece-nos, pois, autoevidente que as tecnologias de informação e comunicação não apenas alteraram o curso das relações humanas — antes pautadas por outras formas de socialização, tomadas por rudimentares na visão de muitos neófitos da geração *High-Tech* — como também atuaram em um registro muito mais profundo, que se refere à mutação dos processos de cognição e subjetivação humana, tal como se pode verificar na ascensão da geração supramencionada. Em outras palavras, o sujeito não apenas se relaciona com o outro de uma forma qualitativamente distinta daquela que até recentemente considerávamos “normal”, “legítima”, “natural” como também acessa o mundo e se inscreve nele por meio desses dispositivos informacionais e comunicacionais.

Assim, faz-se necessário ponderar que sequer as faculdades cognitivas, como a percepção e a atenção, podem hoje ser compreendidas à luz de uma teorização psicológica e pedagógica que não leve em consideração o impacto das tecnologias supracitadas. É interessante pontuar, ainda, que a diagnose presente nessas afirmações não é propriamente nova, porquanto tenha sido como que prenunciada, já em meados do século passado, pelo filósofo alemão Walter Benjamin (1989). Para aquele momento, contudo, o foco de Benjamin se dirigia a uma nova forma de recepção — surgida com o advento das sociedades industriais —, que dificultaria ou mesmo impediria o acesso dos indivíduos a determinadas formas de expressão artísticas e literárias, obliterando, por conseguinte, a ocorrência de uma qualidade determinada de experiência³.

Registre-se, assim, que o presente texto não se arrisca a adentrar no âmbito da pesquisa das novas tecnologias educacionais — ainda que a elas se relacione e se refira. Este estudo procura, tão somente, tematizar em sua introdução o impacto das tecnologias de informação e

comunicação, em vista de situar o sujeito contemporâneo da educação — na contemporaneidade — e as relações por ele constituídas com os outros e, também, com e por intermédio desses e de outros meios⁴.

Há, por certo, uma infinidade de pesquisas (necessárias) que se debruçam de maneira exaustiva, rigorosa e consequente sobre as relações dos sujeitos ensinantes e aprendentes com e/ou no interior dessas novas tecnologias. O intuito deste artigo é, todavia, mais humilde, restringindo a análise ao campo das relações interpessoais em contextos formativos orientados/mediados pela Pedagogia crítico-performativa — que é baliçada pela presença corpórea dos sujeitos e não apenas virtual.

Com efeito, não se pode pensar a *performance* e, por conseguinte, a Pedagogia crítico-performativa sem a presença do corpo e sua dimensão expressiva. O expressivo, aqui, refere-se a algo mais abrangente que o artístico, dizendo respeito à possibilidade de tornar *visível*, por meio de uma teoria/prática pedagógica peculiar, formas de aparição do sujeito que não são necessariamente acolhidas — e, por vezes, teoricamente não passíveis de serem acolhidas — no âmbito do *comum*. É preciso, assim, perguntar, no curso desta investigação, sobre o que constitui um comum e o próprio que dele participa.

Na prospeção teórica a ser realizada adiante, veremos como Jacques Rancière (2005), Giorgio Agamben (2013) e Tzvetan Todorov (2014) podem fornecer subsídios para se pensar a equação *próprio-comum* desde o campo educacional, em vista, obviamente, das teorizações advindas da Pedagogia crítico-performativa, da Pedagogia da arte da *performance* e dos estudos da *performance* na educação, desenvolvidas por autores como Elyse Lamm Pineau, Peter McLaren, Charles Garoian, entre outros.

Em um mundo que prescinde do outro, do corpo, da presença, faz-se mister reconfigurar, por meio de uma reflexão rigorosa, as formas contratuais que se estabelecem no âmbito formativo e que se irradiam no interior do próprio tecido social, amalgamando-o, dando-lhe liga. O estudo em tela tem, portanto, como dínamo o exame do funcionamento das relações humanas — das interações, do contato —, no par *próprio/comum*, desde o âmbito social e educacional, e sua eventual remodelação a partir de uma teoria/prática pedagógica crítico-performativa. Reitera-se, por fim, o anelo principal desta investigação, ou seja, a tentativa de constituição de um *corpus* teórico que permita fazer repicar alguns pro-

blemas caros à pesquisa educacional brasileira e contemporânea — aqui, o problema da alteridade, do contato, das relações sociais — em face da Pedagogia crítico-performativa.

DA PEDAGOGIA CRÍTICO-PERFORMATIVA

Para levarmos a termo a proposta de análise acerca dos modos como são pensados, no contexto contemporâneo e da Pedagogia crítico-performativa, o *próprio* e o *comum* — no que tange às relações estabelecidas entre sujeitos envolvidos em processos formativos —, apresentar-se-á, de forma concomitante, um conjunto de elaborações teóricas e conceituais a partir das quais a pesquisa se formula.

De acordo com Elyse Lamm Pineau, uma das pioneiras dessa “nova e radical (poética) da pesquisa educacional”, a Pedagogia crítico-performativa nasce, fundamentalmente, da tentativa de articulação de “interseções gerativas entre (a) *performance* e (a) pedagogia” (PINEAU, 2010, p. 90).

O empreendimento teórico/prático de Pineau está, por certo — e diferentemente do que havia sido realizado por outros pesquisadores antes dela —, associado tanto aos Estudos da *Performance* quanto à Pedagogia da Libertação, corrente teórico/prática propalada, desde o final do século XX, pelo pensador brasileiro Paulo Freire (PINEAU, 2005; 2010; 2013). Ao se balizar pelos pressupostos da Educação Libertadora e se munir dos achados de autores como Dwight Conquergood — no que se refere à passagem das *performances* artísticas às *performances* culturais — e Peter McLaren — acerca dos ritos performativos presentes nos processos escolares —, Pineau, com outros educadores e pesquisadores críticos, procurou e ainda procura dar maior consistência à analogia criada no início dos anos de 1980 do *ensino como performance* (PINEAU, 2010).

Como já se observou, a Pedagogia crítico-performativa consiste em uma *poética educacional*, pautada, a rigor, pela *presentificação* de conteúdos socioculturais, que se efetua por intermédio da *performance* e/ou de ações performativas, por sujeitos em processos formativos. Porquanto seja gerada da interseção entre a *performance* e a Pedagogia, a Pedagogia crítico-performativa procura reenquadrar

[...] todo o empreendimento educacional como um conjunto mutável e contínuo de narradores, histórias e *performance*, mais do que a simples e linear acumulação de competências disciplinares específicas e isoladas. (PINEAU, 2010, p. 97)

Ainda que essa definição soe genérica, pode-se dizer que ela guarda consigo, de forma implícita, as qualidades de uma peculiar forma de *atuação*, mais pedagógica do que propriamente artística, a qual se caracterizaria por seu caráter participativo, plástico, paradoxal, lúdico, reflexivo, multicentrado, processual, indeterminado e inacabado, multi e interdisciplinar, tal como nos faz notar Charles Garoian (1999)⁵.

Uma vez pautada pela “*presentificação* de conteúdos socioculturais”, a Pedagogia crítico-performativa encontra-se como que enleada a um processo de materialização de sentidos, dados e produzidos, intra e intersubjetivos, a partir do qual se constitui um *próprio* — e o que dele se dá a ver e/ou faz ver — e um *comum*, como diferença e/ou semelhança, no decurso da ação educativa; *presentificar* implica, então, tornar algo visível, tangível, tornar um *próprio, qualquer*, passível de ocupar um lugar no espaço do *comum*.

Sublinhe-se, em tempo, que a noção de presença não pode ser aqui reduzida a uma metáfora meramente operacional, visto ser da ordem das grandezas. Dito de outro modo, a *presença* denota uma espacialidade e não uma temporalidade, uma duração. Tal conceito se sedimenta nas formulações sobre a sua própria produção, a experiência estética, a materialidade da comunicação e o caráter histórico e cultural da sensibilidade, no conjunto das obras de Hans Ulrich Gumbrecht (1998; 2004), que será analisado, de maneira pormenorizada, no decurso da pesquisa propriamente dita.

Outrossim, vale assinalar que o conceito de presença⁶ exerce, no plano da investigação proposta, uma função substitutiva, visto que as significações oferecidas pelos conceitos de encarnação (*enfleshment*) e reencarnação (*refreshment*) — deveras sedimentados por teóricos da Pedagogia crítico-performativa como Pineau (2005; 2010; 2013) e McLaren (1992), e empregados para explicar os processos de absorção por parte do sujeito de um conjunto de marcas distintivas, identitárias que operariam

como signos de reconhecimento de um *comum* e de seus imperativos correlatos — não são de modo algum suficientes. Sobre esses conceitos, por exemplo, Pineau (2005) postula o seguinte:

[...] a *encarnação* (*enfleshment*) diz respeito a “um processo por meio do qual um corpo adquire certos hábitos durante um longo período. Esses hábitos se sedimentam de forma a aparentar serem naturais [...] em vez de construções culturais”. A *reencarnação* (*refreshment*), por outro lado, remonta “à habilidade inata de um corpo de aprender comportamentos alternativos. Hábitos podem ser quebrados; o que foi aprendido pode ser desaprendido e novas maneiras de ser podem ser desenvolvidas, sendo mais capacitadoras que as maneiras antigas. (PINEAU, 2005, p. 44)

A suposição feita anteriormente acerca da insuficiência dos conceitos de *encarnação* e *reencarnação* no contexto da Pedagogia crítico-performativa se radica no fato de esses não aventarem a possibilidade de existência de um *próprio-qualquer*, compreendido como o *possível*, mas, tão somente, de um *próprio* circunscrito por um *comum*, um *próprio-comum*.

A utilização do conceito de *presença*⁷ — à revelia dos conceitos de *encarnação* e *reencarnação* — busca, portanto e em suma, a salvaguarda da possibilidade de materialização de uma forma de vida *qualquer* [hipotética], visto que se refere a algo como o *reconhecimento* do irromper de uma singularidade absoluta, não aderente, e mesmo refratária, a um *comum* — embora possa dele participar. Nos conceitos de *encarnação* e *reencarnação*, as gradações, as tonalidades do *próprio* — as quais constituiriam também um *qualquer* — seriam como que subsumidas pelo *comum*. Nesses conceitos, a aparição implica sempre adesão, ao passo que, sob o conceito de *presença*, o que aparece não necessita ser de todo imantado, capturado, ele simplesmente orbita, *lá está*, aparece, dá-se a ver, não demandando e sequer sendo passível de ser enquadrado; ele *lá está* e ao *estar lá* ocupa um lugar no espaço de um *comum*, sem com este se plasmar.

Seja como for, pode-se afirmar que as ponderações feitas acerca do conceito de *presença* — e não precisamente daqueles de *encarnação* e *reencarnação*, conceitos já absorvidos pela Pedagogia crítico-performativa —

encontram-se sobremaneira ligadas, ainda que indiretamente, àquilo que Jacques Rancière denominou como a *partilha do sensível*. Ou seja,

[...] o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. (RANCIÈRE, 2005, p. 15)

Na base dessa definição de Rancière, verifica-se o laço que une o estético ao político. O emparelhamento desses domínios apresenta-se, pois, como de fundamental importância na constituição de uma Pedagogia crítico-performativa e, também, para o exame das relações entre o *próprio* e o *comum* por meio dela estabelecidas. Ao discorrer sobre formas de *atuação* — fazer/ser — que permitem fazer “ver quem pode (ou não) tomar parte no comum” (RANCIÈRE, 2005, p. 16), Rancière procurou tornar legível o modo como determinadas formas de vida e atividades são ou não passíveis de serem inscritas no espaço de um *comum*⁸.

Contudo, para que se possa compreender a real amplitude dessas colocações, é preciso discutir, ainda que tardiamente, sobre os conceitos de *próprio* e *comum* — como também de suas variantes. Vejamos, então, de maneira um tanto quanto *programática*, como se condensam os conceitos de *próprio* e *comum* nas produções de Todorov e Agamben, que, na companhia de Rancière — já devidamente introduzido —, constituem os principais intercessores dessa investigação.

DO PRÓPRIO E DO COMUM

Na obra de Giorgio Agamben, a singularidade do ser, que designaria aqui e, em parte, um *próprio*, ocupa um lugar de fundamental importância. Na análise à *Comunidade que vem*, Agamben pensa o

próprio não como um gênero ou um indivíduo mas antes como uma *maneira nascente*, “um ser que é o seu modo de ser” e “não um ser que é em tal ou tal modo” (AGAMBEN, 2013, p. 34). O próprio constitui-se como um “ter-lugar de uma singularidade qualquer”, não sendo acidental e sequer necessário; ele designa, na verdade, aquilo que é “*continuamente gerado a partir da própria maneira*”. Nesse sentido, nenhuma propriedade o determina, nenhuma essência o identifica: é a “impropriedade” que o circunscreve, sua marca é a diferença e a insubstitutividade, o próprio se refere, em suma, a um livre “uso de si”, um hábito, um *ethos* (AGAMBEN, 2013, p. 35), “um lugar vazio em que é possível para cada um mover-se livremente” (AGAMBEN, 2013, p. 32).

O comum, por outro lado, constitui-se como esse lugar a partir do qual todos os possíveis pertencimentos fazem-se passíveis de serem fundados; isso não quer dizer, contudo, que o comum possa ser reduzido a uma estrutura vinculativa ou mesmo fusional (AGAMBEN, 2013). O comum está, para Agamben, em um registro diferente daquele invocado pelo social, que se caracteriza, desde essa notação conceitual, como um espaço de plena simetria, coletivo. Sua *comunidade que vem* tem como fundamento o conjunto de singularidades, evidentemente assimétricas, dissonantes, as quais não precisamente se coadunam entre si, estabelecendo outro plano relacional no qual o Outro pode de fato intervir. Faz-se perceptível, portanto, um viés sutilmente utópico que trespassa o pensamento agambeniano acerca do *próprio* e do *comum*.

Vale assinalar, entretanto, que o termo singularidade não permanecerá tal e qual durante toda a obra de Agamben, sendo posteriormente substituído, como se pode observar — a partir e — em suas *Profanações*, pela noção de “ser especial”. Ou seja,

[...] o ser cuja essência coincide com seu dar-se a ver, com sua espécie. O ser especial é absolutamente insubstancial. Ele não tem um lugar próprio, mas acontece a um sujeito, e está nele como um *habitus* ou modo de ser, assim como a imagem está no espelho. A espécie de cada coisa é sua visibilidade, e sua pura inteligibilidade. Especial é o ser que coincide com o fato de se tornar visível, com sua própria revelação. (AGAMBEN, 2007, p. 52)

Diferentemente de Agamben, Tzvetan Todorov funda o seu *comum* no social, de modo que o equacionamento entre esses termos deságua em uma espécie de *reconhecimento* a que o crítico italiano se contraporiria veementemente. Agamben é contrário ao pareamento das identidades ou, como ele próprio denominaria, das *maneiras nascentes* que constituiriam tais “singularidades”. Essa diferença acerca do que venha a ser o *comum* nos autores supracitados não é oriunda apenas de uma distinta ordenação epistemológica — Agamben é um filósofo e Todorov um antropólogo —, mas do firme engajamento que caracteriza uma dentre as duas formas de pensar o jogo entre o *comum* e o *próprio*. De acordo com Todorov,

[...] a antropologia [...] distingue-se [...] daquilo que costumamos designar filosofia [...] por ocupar-se de um objeto empírico, o ser humano, em vez de propor-se a um exame dos princípios e dos prolegômenos, das possibilidades e das impossibilidades do conhecimento, do julgamento ou da própria existência. (TODOROV, 2014, p. 10)

Todorov, por certo, ocupa-se menos em definir os termos do *próprio* e do *comum* e mais com as relações que se pautam entre estes, as quais seriam, segundo ele, observáveis e passíveis de descrição e análise (TODOROV, 2014, p. 10). Em sua *Vida em comum*, o pensador búlgaro discorre sobre as mais variegadas concepções de natureza humana, esforço realizado por meio do escrutínio de um conjunto bastante abrangente de teorias, as quais ressaltam ora a inclinação do homem a uma vida em *comum*, ora ao evitá-la em prol da realização plena de um *próprio*. O problema de Todorov é da ordem da intersubjetividade, ao passo que o de Agamben é existencial, ontológico e político.

Seja como for, ambos os autores fornecem, com suas penetrantes ponderações, subsídios para que possa ser pensada a relação do *próprio* com o *comum*, a inscrição do diferente no mesmo, do assimétrico em relação ao simétrico. O rastreamento das premissas de Agamben e de Todorov, assim como as de Rancière, em torno desses termos e dos problemas correlatos, permitirá o exame da transfiguração das relações no contexto de uma Pedagogia crítico-performativa, a qual ensaja, fundamentalmente, dar a ver o que se dá a ver da *maneira* tal como se apresenta.

DE UM POSSÍVEL, MUITOS

Reconhecer que nossas vidas estão estruturadas de acordo com modos de comportamento repetidos e socialmente sancionados levanta a possibilidade de que qualquer atividade humana possa ser considerada como *performance*, ou, pelo menos, que toda atividade é executada com uma consciência de si mesma. (CARLSON, 2010, p. 15)

Um mundo obcecado pela simulação e pela teatralização nos habita. A intuição de Carlson é reveladora e, ao mesmo tempo, indicadora da potencialidade crítica da *performance* no campo da ação humana. Embora o termo *performance* seja de ampla significação, o emprego dele no contexto de uma Pedagogia permite-nos refletir sobre o modo como constituímos — e somos constituídos — um comum travestido de próprio. Nesse *próprio* não há, contudo, um *qualquer* que lhe preencha.

Porquanto se apresente como um dispositivo de disseminação de um comum, de uma cultura — e de um sistema de identificação correlato —, a escola acaba por servir, não raro, aos propósitos do poder e do saber hegemônicos, que plasmam formas de ser adequadas a sua manutenção. Entretanto, como sendo espaço de ociosidade, tal como nos lembram Masschelein e Simons (2013), a escola — a qual resiste bravamente à sua conversão em (mais) um espaço de trabalho — constitui um campo de batalha em que pode se fazer presente um processo disruptivo, não consensual, de reconhecimento das coisas e dos seres que são *à sua maneira*, que não se deixam encapsular por categorias preestabelecidas.

Em seu célebre estudo *Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*, Peter McLaren (1992) torna evidente um processo de modelação dos corpos no espaço escolar — o qual se constitui, fundamentalmente, pelo hábito, pela repetição de comportamentos já consolidados — que tende a naturalizar o que é socialmente construído, destituindo daquilo que não se deixa enquadrar o que lhe é *próprio*. O processo de escolarização refere nesse entendimento um processo de reprodução performativa. McLaren, contudo, atenta para *dispositivos de resistência*, os quais se plasmam em um sistema de

rituais que ora *revitalizam* — em que se renova o compromisso com o comum —, ora *intensificam* — em que se investe no estabelecimento de um comum —, ora *desestruturam* as relações entre o *próprio* e o *comum* (MCLAREN, 1992, p. 126-128). Essa notação conceitual permite, pois, compreender a escola não apenas como um espaço de reprodução, mas como um território de integração do que não pode ser integrado, de um *qualquer* que escapa a um *comum*, como terra de todos e de nenhum.

A Pedagogia crítico-performativa funciona, nesse sentido, tanto como uma “metodologia crítica”, quanto uma “modalidade de exposição”, de irrupção do *qualquer*. O bascular entre o método e a exposição da Pedagogia crítico-performativa fixa, portanto, um ponto por intermédio do qual se torna possível um salto imaginativo dentro de “outros modos de ser no mundo; ao fazê-lo, ela abre para possibilidades concretas de resistência, reforma e renovação” (PINEAU, 2013, p. 52).

Esse salto para dentro de “outros modos de ser no mundo” não implica apenas o *re-conhecimento* de um outro, de uma diferença, mas, sobretudo, o reconhecimento da impossibilidade de delimitação de um ser cujo limite é inexistente, é *qualquer*, alheio e refratário à toda e qual-quer tentativa de enquadramento. A Pedagogia crítico-performativa se mostra, então, como um processo intercorporal — visto que implica corpo, presença — *como* diferença e não *da* diferença. Se o *como* aventa, aqui, um *comum* em que transitam uma profusão de formas de vida, de modos de ser, o *de* refere sempre uma relação de pertencimento. O termo *transitar* permite, por fim, recobrar a significação de algo que não pertence senão ao que não se deixa pertencer, que pertence ao não pertencimento — o qual não constitui em si um gênero, mas, antes, um momento no qual o *qualquer* dá-se a ver, expõe-se.

Como sendo processo intercorporal, a Pedagogia crítico-performativa supõe o compartilhamento de sentidos, dados e produzidos, a fim de tornar possível a problematização acerca do modo “como conhecemos a nós mesmos e ao mundo ao nosso redor” — o qual é performativamente construído — e não apenas atuado, interpretado — e criado em relação *com* outras formas de vida (SPRINGGAY; FREEDMAN, 2007, p. XXII). É essa fluidez e a abertura que marcam a Pedagogia crítico-performativa como processo dis-ruptivo e de risco (SPRINGGAY; FREEDMAN, 2007, p. xxv).

Em outras palavras, pode-se dizer que a Pedagogia crítico-performativa permite interrogar, resistir e intervir no espaço de um comum; como sendo prática cultural, ela “designa uma forma liberadora de ação; [...] refletindo o vivido, relacionando-se, portanto, com o múltiplo, com o diverso, com o diferente” (PEREIRA, 2013, p. 32).

Seja como for, o tracejamento teórico aqui encetado pretendeu tão somente delinear o campo a partir do qual poder-se-á elaborar uma teoria da Pedagogia crítico-performativa desde a conjunção da filosofia, da arte, da antropologia e da educação. Daqui parte uma pequena, porém fértil tentativa de tensionamento de conceitos que são caros ao campo de que surge e para o qual se dirige, e, por conseguinte, de importância crucial para a compreensão do lugar daquele que, a rigor, não tem lugar, o *próprio*, no espaço do *comum*.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. *A comunidade que vem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- _____. *Profanações*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- _____. *Signatura Rerum* – sobre el método. Barcelona: Editorial Anagrama, 2010.
- BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Obras Escolhidas III. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- BOURRIAUD, N. *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CARLSON, M. *Performance – uma introdução crítica*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- GAROIAN, C. *Spectacle pedagogy: art, politics, and visual culture*. New York: State University of New York Press, 2008.
- _____. *Performing pedagogy: toward an art of politics*. New York: State University of New York Press, 1999.
- GUMBRECHT, H.U. *Production of Presence: what meaning cannot convey*. Stanford: Stanford University Press, 2004.
- _____. *A modernização dos sentidos*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ICLE, G. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 9-27, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/23682/13690>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. Études de la présence : pour une approche non interprétative du processus de création des pratiques performatives brésiliennes, *Cultures-Kairós* [En ligne], v. 1, n. 1, 2012. Disponível em : <http://revues.mshparisnord.org/cultureskairos/index.php?id=507>. Acessado em: 23 ago. 2016.

ICLE, G.; DALBELO, M. A Performance da Oralidade Docente. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, p. 529-540, nov. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/13936>>. Acesso em: 23 ago. 2016. doi: 10.5902/1984644413936

MASSSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

McLAREN, P. *Rituais na escola*. Porto Alegre: Vozes, 1992.

PEREIRA, M.A. Sob o signo de Satã: tempo e experiência na modernidade de Benjamin e Baudelaire. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, ano 1, v. 1, p. 99-112, 2010.

_____. Performance docente: sentidos e implicações pedagógicas. In: _____. (Org.). *Performance e Educação: [des]territorializações pedagógicas*. Santa Maria: UFSM, 2013.

PINEAU, E.L. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, M.A. (Org.). *Performance e Educação: [des]territorializações pedagógicas*. Santa Maria: UFSM, 2013.

_____. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, 2010.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível – estética e política*. São Paulo: EXO Editorial, 2005.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS DA PRESENÇA. Porto Alegre: UFRGS, (2011-), ISSN 2237-2660. Disponível em: www.scielo.br/rbep

SPRINGGAY, S.; FREEDMAN, D. Introduction: On Touching and a Bodied Curriculum. In: _____. (Ed). *Curriculum and the Cultural Body*. New York: Peter Lang Publishing, 2007, p. xvii-xxvii.

TODOROV, T. *A vida em comum – ensaio de antropologia geral*. São Paulo: UNESP, 2014.

NOTAS

1. Ver, por exemplo, Charles Garoian (1999; 2008; 2013), para quem práticas pedagógicas mediadas pela arte da *performance* caracterizam-se como pós-modernas.
2. Bourriaud refere-se aqui a dispositivos artísticos, como o *Happenings*, a *Performance*. Sua investigação parte do campo da arte, mas não se restringe a este.
3. Uma análise pormenorizada deste ensaio benjaminiano que discorre sobre o processo de mutação da sensibilidade nas sociedades ocidentais pode ser encontrada no artigo *Sobre o signo de satã: configurações do tempo e da experiência na modernidade de Benjamin e Baudelaire*, de Marcelo de Andrade Pereira (2010).
4. Ao distinguirmos o “sujeito contemporâneo da educação” da “educação (na contemporaneidade)”, buscamos apenas sublinhar o caráter por vezes anacrônico que podem adotar algumas abordagens correntes no campo da pesquisa educacional e que, como mencionamos, não levam em consideração as condições reais a partir das quais se estabelecem tanto relações sociais quanto relações de ensino e aprendizagem.
5. Esses adjetivos guardam nítida semelhança com os princípios mais elementares da arte da *performance*.
6. Sobre esse conceito veja a pesquisa de Icle (2012, 2014) sobre Estudos da Presença e a publicação brasileira dedicada ao tema: Revista Brasileira de Estudos da Presença (2011-).
7. É preciso, nesse sentido, lembrar que “[...] a presença não é senão uma experiência de presença partilhada” e que “[...] não há, assim, por que falar na natureza da presença ou na sua essência, a presença é sempre um movimento. E como experiência em movimento, ela supõe uma cultura particular que lhe confere um lugar de enunciação e um modo de percepção” (Icle, 2013, p. 16).
8. Veremos, adiante, de que maneira essas intuições se coadunam com a argumentação de Giorgio Agamben acerca das formas de vida, tornando ainda mais aparente essa nem sempre harmônica relação entre o próprio e o comum.

Recebido em 04 de outubro de 2016.

Aprovado em 23 de fevereiro de 2017.