


DESAGUANDO FUTUROS: PERFORMANCE, DANÇA E EDUCAÇÃO


Giovanna Rafaela de Lima¹
Universidade Estadual do Paraná

 DOI: doi.org/10.33871/21750769.2026.22.1.12011

¹ Giovanna Rafaela de Lima é artista e professora de dança, graduada no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná. Atualmente, é arte-educadora, professora de dança e bailarina na cidade de Curitiba, Paraná.

 gionovack@gmail.com

 lattes.cnpq.br/6903290810857547

 orcid.org/0009-0008-4085-2028

Desaguando futuros: performance, dança e educação

Resumo: Esta pesquisa é uma cartografia afetiva que navega pelas rachaduras, margens e fluxos do espaço educacional, investigando as urgentes possibilidades de percepção e ação do corpo na dança e na performance. A metodologia se constrói nas correntezas da cartografia (Rolnik, 1989) aliada à prática como pesquisa (Nelson, 2022) e à pedagogia crítico-performativa (Pineau, 2013; McLaren, 1992). O objetivo é traçar caminhos que reinventam os espaços de educação, aqui entendidos como lugares que moldam os corpos de acordo com suas especificidades, como ambientes de experimentação, de encontros, de falhas e reinvenção. Este percurso, mais do que buscar respostas definitivas, afirma a urgência de mover para a ação política. Ele não se encerra em conclusões, mas em perspectivas e pistas que defendem a escola como margem aberta, a dança como convite à encarnação de revoltas e o corpo como correnteza viva a reinventar o cotidiano. Quantas tentativas serão necessárias até que a escola se torne também corpo? Como podemos pensar este corpo dançante como dispositivo à subversão das lógicas paralisantes nos ambientes de ensino? O que pode este corpo mover diante dessas estruturas?

Palavra-chave: Dança; Educação; Performance; Rios; Cartografia.

Flowing futures: performance, dance and education

Abstract: This research is an affective cartography that navigates the cracks, margins, and flows of the educational space, investigating the urgent possibilities of perception and action of the body in dance and performance. The methodology is built upon the currents of cartography (Rolnik, 1989) combined with practice as research (Nelson, 2022) and critical-performative pedagogy (Pineau, 2013; McLaren, 1992). The objective is to trace paths that reinvent educational spaces, understood here as places that shape bodies according to their specificities, as environments of experimentation, encounters, failures, and reinvention. This journey, rather than seeking definitive answers, affirms the urgency of moving towards political action. It does not end in conclusions, but rather in perspectives and clues that advocate for the school as an open margin, dance as an invitation to the embodiment of revolts, and the body as a living current reinventing the daily life. How many attempts will be necessary until the school also becomes a body? How can we think of this dancing body as a device to subvert the paralyzing logics within teaching environments? What can this body move in the face of these structures?

Keywords: Dance; Education; Performance; Rivers; Cartography.

Desaguando futuros: performance, danza y educación

Resumen: Esta investigación es una cartografía afectiva que navega por las grietas, márgenes y flujos del espacio educativo, investigando las urgentes posibilidades de percepción y acción del cuerpo en la danza y en la performance. La metodología se construye en las corrientes de la cartografía (Rolnik, 1989) aliada a la práctica como investigación (Nelson, 2022) y a la pedagogía crítico-performativa (Pineau, 2013; McLaren, 1992). El objetivo es trazar caminos que reinventen los espacios de educación, entendidos aquí como lugares que moldean los cuerpos de acuerdo con sus especificidades, como ambientes de experimentación, de encuentros, de fallas y de reinención. Este recorrido, más que buscar respuestas definitivas, afirma la urgencia de moverse hacia la acción política. No se encierra en conclusiones, sino en perspectivas y pistas que defienden la escuela como un margen abierto, la danza como una invitación a la encarnación de revueltas y el cuerpo como una corriente viva para reinventar lo cotidiano. ¿Cuántos intentos serán necesarios hasta que la escuela se convierta también en cuerpo? ¿Cómo podemos pensar este cuerpo danzante como un dispositivo para la subversión de las lógicas paralizantes en los ambientes de enseñanza? ¿Qué puede mover este cuerpo frente a estas estructuras?

Palabras clave: Danza; Educación; Performance; Ríos; Cartografía.

É preciso continuar reinventando marés de vida em abismos de morte.

Sônia Machado de Azevedo

Abrindo caminhos

Por entre rachaduras, margens e fluxos, quais são as estratégias para sentir e perceber o corpo? Qual corpo a escola molda? Como levar o corpo para a ação? O que a dança tem a ver?

As indignações que percorrem a pesquisa acontecem desde muito cedo. Minha mãe conta que em todas as reuniões escolares em que ela participava, recebia sempre o mesmo comentário: “ela é uma ótima aluna, mas conversa demais”. Dizia também que as professoras contavam que eu terminava as tarefas antes e ia ajudar os amiguinhos, para que nós, no auge dos 6 anos, pudéssemos conversar sobre qualquer coisa que não o alfabeto ou sílabas. Isso se estendeu até o terceiro ano do ensino fundamental, quando as aulas de matemática começaram a ser sobre divisões com vírgula e frações (que até hoje não entendo) e meu brilho foi sumindo; eu já não era a primeira, mas sim a última pessoa a terminar os exercícios.

Nessa época eu também fazia aulas de dança que eram oferecidas por uma academia do meu bairro. Meu irmão, Pablo, formado no mesmo curso e instituição pela qual eu me encontro enquanto formanda, era quem ministrava as aulas. As segundas e quartas de noite tornavam as manhãs de terça e quinta em que eu estava na escola mais coloridas. Gostava de ser “a dançarina” da sala, de tentar ensinar o que havia aprendido 12 horas antes. Mas apenas quando todos terminavam os exercícios do quadro.

Essas experiências seguiram até o ensino médio, atravessadas por crises consideradas normais para adolescentes. Tive épocas em que a dança ficou completamente de escanteio, mas lembro que tirava esses anos da conta quando me perguntavam há quanto tempo eu dançava. De algum jeito, essa

entidade-fantasma da dança sempre estava ali, dormindo e acordando junto comigo.

Não me recordo, em nenhum dos meus anos de educação básica, de ter alguma ou qualquer aula em que as carteiras não eram os principais corpos ocupando a sala de aula. A partir dessas experiências, qual corpo é moldado e formado?

Entrando na graduação de Licenciatura em Dança pela Universidade Estadual do Paraná em 2022 - muito por influência do Pablo, de quem eu era espectadora da defesa de TCC² 3 anos antes - tive o privilégio de conhecer docentes incríveis. Pela primeira vez, a sala não era ocupada em sua completude apenas por corpos-carteiras.

Nessa jornada, comecei a pensar na dança como uma suspensão do agora, uma microrrevolução de mundos, nem que por um átimo de segundo. Junto com as tentativas de suspensão, as perguntas começaram a fazer parte desse barco que me leva nessas águas: como abrir possibilidades para performar outros cotidianos, uma vez que estes são praticados? Como o praticamos de outro jeito? Como, enquanto pessoas educadoras, convidamos para a tentativa de outros modos de ser, estar e ocupar o mundo? Os objetivos deste trabalho se escorrem justamente em mais uma tentativa dentre tantas outras: da reinvenção do ambiente educativo como espaço do corpo, para o corpo.

Dado este cenário pouco convidativo nos quais escorrem os nossos processos de escolarização, mover é urgente e indispensável. Dito de outro modo, a dança e a educação se transformam em projetos políticos cujo corpo é agente protagonista e, ao mesmo tempo, objeto primário de investigação. Como podemos pensar este corpo dançante como dispositivo à subversão das lógicas paralisantes nos ambientes de ensino? O que pode este corpo mover diante dessas estruturas?

² LIMA, P. V. de. A experiência da dança como convite à emancipação: vivências no processo de formação do professor artista. *O Mosaico*, v. 13, n. 1, 2024.
Disponível em: <https://doi.org/10.33871/21750769.2021.13.1.4142>

Aqui, há o desejo da tentativa de reforçar a dança em contextos formais e não formais de educação enquanto ações de microrrevolução: “criar corpo em coletivo, movimentar sonhos em performances, e, quem sabe, perturbar um pouco uma ordem dada das coisas.” (Roel, 2022, p. 20).

As correntezas da pesquisa

Para os geógrafos, a cartografia - diferentemente do mapa, representação de um todo estático - é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a formação de outros mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. (Rolnik, 1989, p. 15)

5

A partir dos atravessamentos e pontes de experiências enquanto estudante da educação básica e superior, a construção da minha identidade dançante enquanto professora-artista foi tomando forma. Uma forma meio imprevisível, ramificada; uma docência que deságua em tentativas de reinvenção do cotidiano para que a partir da sala de aula outros mundos se tornem possíveis. Por isso, aqui as metodologias, ou correnteza da pesquisa, como preferi chamar, serão cunhadas na cartografia (Rolnik, 1989) em relação à prática como pesquisa (Nelson, 2022) e apoiadas pelas nuances da Pedagogia Crítico-Performativa nas perspectivas dos pesquisadores Elyse Lamm Pineau³ e Peter McLaren⁴.

Há a necessidade de não colocar a prática dentro do processo de pesquisa mas de, essencialmente, guiar a pesquisa através da prática: “a pesquisa como prática não tem como objetivo produzir conhecimento no sentido

³ Elyse Lamm Pineau é professora emérita da Southern Illinois University (EUA), conhecida por suas contribuições à pesquisa baseada em artes, especialmente nas interseções entre performance, pedagogia e corporeidade no campo da educação.

⁴ Peter McLaren é professor emérito de Educação Urbana na Universidade de Califórnia, em Los Angeles. É um teórico renomado na pesquisa da Pedagogia Crítica, investigando as dimensões políticas e ideológicas da educação.

tradicional, mas sim desenvolver uma compreensão mais profunda por meio da experiência incorporada e da reflexão crítica.” (Nelson, 2022, p. 160).

Introduzindo outras noções que ajudam a conduzir a pesquisa, McLaren (1992) apresenta os conceitos de corporificação e encarnação. O primeiro fala de hábitos cotidianos que acontecem por meio do que o autor chama de “absorção restaurada”, ações que sempre acontecem pela segunda vez, ou seja, nunca são precursoras. Em contrapartida, a encarnação se dá como possibilidade de mudança e atualização de hábitos e costumes, que demandam um estado de consciência aguçado do corpo-mente, este que está em constante troca com o ambiente.

É necessário construir um pensamento de corpo na ação, por isso, partindo da lógica da incorporação, podemos descolar tal ideia para o cotidiano: segundo Diana Taylor (2013), incorporamos performances sociais em todos os momentos, assim como também atualizamos saberes corporais. O corpo cria novos sentidos em tempo real, e o mesmo se aplica para o ambiente em que estamos.

Uma vez entendido que a corporeidade está em constante mudança e troca com o ambiente, o Rio Belém entra como entidade-ser indispensável dessa pesquisa. O Rio não é metáfora, é fricção. (Krenak, 2019). Por isso, peço licença para poética e politicamente, me referir aos Rios enquanto substantivos-seres próprios e carregados de si, com a primeira letra maiúscula. É válido lembrar que a cidade de Curitiba é construída em cima de Rios. No caso deste que trato na pesquisa, é um Rio 100% curitibano e atravessa a cidade inteira, de norte a sul, mas ainda assim é lembrado apenas em dias de chuva, enchentes e poluição em áreas nobres e centrais. O percurso dele também foi alterado, canalizado em vários pontos e há, ainda, pontos em que ele se encontra subterrâneo.

Peço licença para questionar você, leitor: onde estão os Rios da sua cidade?

Nessa coreografia ensaiada que é o cotidiano, os desdobramentos entre o cenário da cidade e da sala de aula enquanto experiências compartilhadas formam uma nascente. Onde está o corpo na escola?

É a cartografia afetiva que me aproxima do Rio, entendendo sempre que esta pesquisa vai para além de mim e já estava aqui. Os Rios e o corpo sempre estiveram aqui. É a cartografia que está na geografia e no movimento dançado

Uma coisa é certa: aqui, de mãos dadas com tantas outras pesquisadoras e artistas, começamos a percorrer outro caminho para a reinvenção (ou, pelo menos, na intervenção) do mundo. Entender educações e pedagogias performativas como caminho para futuros talvez não tão próximos, mas possíveis. E assim, quem sabe, fortalecer a essência de recriar realidades a partir daquilo que se é e se vive.

Nascente e foz, corpo e escola

A escola, como uma questão de suspensão, implica não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro), mas também a remoção das expectativas, necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola. Nesse sentido, o espaço escolar é aberto e não fixo. O espaço escolar não se refere a um local de passagem ou de transição (do passado ao presente), nem a um espaço de iniciação ou de socialização (da família para a sociedade). Pelo contrário, devemos ver a escola como uma espécie de puro meio ou centro. A escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado. (Masschelein; Simons, 2014, p. 18)

Partindo da metodologia apresentada, lanço a pergunta: Quais são as estratégias para perceber o corpo dentro da escola, uma vez que fora dela os estudantes estão em suspensão?

Na escola nos dizem o que fazer, pensando numa lógica em que os corpos são iguais e em que a dissidência não tem espaço para percorrer. Pelo menos não ali. E se na escola, segundo o dicionário da língua portuguesa, é o lugar “que serve para transmitir conhecimento, experiência e instrução” (Houaiss, 2009, p. 800) não acolhe os “fora da curva”, onde teremos espaço para nos descobirmos enquanto sujeitos que vivem, habitam e experimentam o espaço? Por que não experimentamos o corpo?

Para as pistas dessa resposta, trago o que Peter McLaren chamou de "cultura do sofrimento" (McLaren, 1992, p. 165): é o conjunto de vazio emocional, separação distinta entre corpo e mente, lábios apertados, mandíbulas cerradas, corpo desconectado, incomunicativo: "Todo o corpo carrega uma história de opressão" (ib., p. 228)

Deslocando essa ideia para a relação entre corpo e escola e entendendo a escola como formadora de hábitos incorporados que valoriza ações e códigos culturais que se alinham com o que é valorizado por classes dominantes, ou seja, corpos dóceis (Foucault, 1987) e submetidos à norma, o corpo inconscientemente internaliza o não reconhecimento de si próprio e deixa de lado a criticidade cotidiana: por que filas? Olhares fixos num horizonte sem profundidade? Palavras materializadas em giz que visam apenas a transferência de saberes não corporificados? Se tirarmos as marcas do giz, o que sobra?

Como amansar o giz? (Xakriabá, 2020). Na publicação de mesmo título na revista PISEAGRAMA, Célia Xakriabá diz que "o amansamento do giz, como uma das ferramentas de ensino utilizadas pelos professores indígenas, tem-se feito presente como forma de ressignificar a escola a partir da nossa concepção de educação." Quando falamos em giz, é automática a imagem de uma sala de aula tradicional, carteiras enfileiradas e um professor à frente da sala, em pé, enquanto os estudantes estão sentados. Antes do giz, o barro e o jenipapo eram usados em comunidades indígenas como ferramenta educacional. Mas mais que isso, é também usado para pintar e marcar o corpo, que carregam muito da identidade cultural das comunidades. A ressignificação do giz é possível?

Como entender e estudar corporalmente os conteúdos, de uma forma em que "as cadeiras nas quais sentamos ao longo de toda a vida ultrapassam o objeto e nos convidam a levantar e agir em resposta à vida com vida." (Marchioro, 2022, p. 17)

O cotidiano é um espaço praticado, com rituais pré-estabelecidos que são corporificados dia após dia. Mas, também, é importante enfatizar que podemos inverter as normas e valores da ordem social dominante, de forma que vejamos o "além de" dessas possibilidades. São tentativas de inversões e

reinvenções. Como convidar para tentativa à prática de outros cotidianos dentro da escola?

Travessias

Atuo em um Projeto Social de Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) em um bairro da região leste de Curitiba enquanto instrutora de Dança e Inglês, apoiado pela FAS (Fundação de Ação Social), que tem como objetivo a inclusão social dos adolescentes enquanto cidadãos responsáveis e autônomos por meio de atividades nas áreas de arte, cultura, esporte e lazer, e desenvolvimento humano. Nos relatórios, não é permitido usar termos como aulas ou alunos e os instrutores não podem ser chamados de professores. Isso para que o espaço não seja relacionado com a escola, já que não tem nenhum vínculo com o MEC (Ministério da Educação) ou com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

9

Mesmo assim, é possível observar uma sistematização do movimento: eles andam em fileiras, não se interessam no movimento, mostram uma tendência por conteúdos escolares e por escritas em quadros. A escola sai das paredes da escola.

Nas oficinas de Dança, movimento e coreografia são palavras quase proibidas. Faz com que eles automaticamente se sentem, cruzem as pernas, travem o corpo. Durante meses, precisei usar como ferramenta diversos jogos teatrais deslocados para a dança, na tentativa de pelo menos causar uma mudança de estado corporal, um interesse pela consciência do ser e estar no corpo. Entrávamos no caos, no descontrole. Já não existiam corpos definidos. Os hábitos contornados (assim como riachos que correm calmos) favorecidos na escola como manter o tom da voz baixo, não correr, olhar para frente e sentar na carteira de forma controlada, ou dito de outra forma, a ignorância completa às necessidades do corpo, ali rompem a barreira: nos primeiros dias, qualquer indício de movimento era motivo para o caos: o contorno da sala ou da oficina já não existia, palavras não eram ouvidas. Apenas gritos, tatames se batendo uns nos outros e palavras desconexas.

Figura 1 – Correntes e alianças afetivas



Fonte: Acervo pessoal, Curitiba (2025)

Na Figura 1, estamos jogando “corrente”. O eixo proposto dentro da institucionalização do SCFV no trimestre era “saúde e meio ambiente” e propus essa dinâmica para falar sobre como uma coisa sempre afeta a outra, que o ambiente está em constante mudança. Dei direcionamentos para eles como a informação de que um participante puxar para um lado, o outro tem a opção de resistir ou seguir o fluxo. Para isso, a confiança nas ações do corpo, a consciência de movimentos e reconhecimento das vontades do corpo eram de extrema importância. Os participantes poderiam propor, aceitar ou negar o que o outro estava propondo. Podemos relacionar a ideia do jogo da corrente com o conceito de alianças afetivas, proposto pelo pesquisador, filósofo e ambientalista indígena Ailton Krenak no livro *Futuro Ancestral* (2022). Nas alianças, nas pequenas rachaduras e nas margens que inventamos outros mundos possíveis: aliança é troca com todas as possibilidades, sem nenhuma limitação, “pressupõe afetos entre mundos não iguais” (Krenak, 2022, p. 82). Precisei parar o jogo inúmeras vezes pela possibilidade de alguém se machucar, já que alguns adolescentes estavam fazendo um uso extremo de força. O que acontecia ali era o extravasamento de um contraturno que eles vivem na escola, onde qualquer palavra fora da curva ou qualquer resquício de um volume alto na voz são

silenciados. Mas ainda assim, “dança” causava repulsa, uma trava em todas as articulações.

Confluindo o que foi desenvolvido até agora com a escolarização dos corpos, é possível entender o estado de estudante: "Os estudantes [...] parecem mais imprevisíveis, barulhentos e desordeiros no estado de esquina de rua do que no estado de estudante" (McLaren, 1992, p. 133). O que é a imprevisibilidade que acontece na esquina, na encruza, conexão de múltiplos espaços, que não acontece na sala de aula, tanto em espaços formais quanto informais? Por que?

Nas oficinas de Inglês, que é matéria obrigatória a partir do 6º ano do ensino fundamental segundo o MEC mas está dentro do SCFV enquanto meio para o fortalecimento social, o cenário é outro. Não sigo um material didático específico e preferi focar em cultura, termos específicos e atualidades, uma vez que não temos um objetivo escolar com a língua. Por isso, no começo optei por trabalhar com músicas com os adolescentes. A primeira coisa que todos fizeram, sem nenhum acordo ou intenção verbal prévia, foi dançar. Segundo Dani Lima,

[...] somos também o produto dos gestos que NÃO nos carregaram, NÃO nos ninaram, NÃO nos olharam – dos gestos que não tivemos, dos gestos que perdemos. A falta também está inscrita em nossa constituição física, emocional, cognitiva e simbólica, na forma de “gestos faltantes”, aqueles que não somos capazes de fazer. (Lima, 2006, p 13)

Poderíamos deslocar essas vivências para a educação que não tivemos, para a consciência de estar, ser e ocupar o espaço fora de lógicas capitalistas e mercadológicas em que desde cedo somos postos: em fileiras, com granulação nas janelas para que não possamos olhar para o lado de fora, com apenas uma frente que se compõe por um quadro branco, conteúdos e uma posição hierárquica a ser seguida. Em “como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler”, feita em 2002 pelas pesquisadoras Baukje Prins e Irene Costera Meijer, respectivamente das Universidades de Amsterdã e Maastricht, Butler (2002) diz que “discursos, na verdade, habitam corpos. Eles se acomodam em corpos; os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue”. Se temos uma cultura em que o corpo é alienado de si próprio, em seu próprio sangue, como construímos outras realidades?

Assim como o Rio Belém, canalizado, agora dócil e submerso, como o sangue corre nas veias em um corpo dessensibilizado para o movimento e para a vida?

Vivemos em uma sociedade estruturada pela repetição de um mesmo sistema, que transforma o cotidiano em um espaço praticado. Deslocando essa ideia para a escola, onde somos ensinados a submeter o corpo-mente para lógicas de reprodução de movimentos neoliberais, uma micropolítica se faz possível: se performamos a escola em outros espaços, é possível reinventar a escola para assim performarmos de outras maneiras? Como fazer o convite para a tentativa da reinvenção do cotidiano? Podemos produzir diferença quando reconhecemos a repetição: o corpo é o principal interlocutor, mediador e propulsor de qualquer sentido.

Assim, podemos entender a educação para além da instituição. Em que performar a opressão e restaurar uma conduta já existente se desfaz para que possamos construir outra realidade.

12

Mesmo que o cenário não mude radicalmente, a suspensão do cotidiano aconteceu. No projeto social, um “e se...” tomou forma. Essa forma meio sem contorno, imprevisível e descontrolada, mas que talvez reinvente mundos quando as cabeças dos adolescentes pousam sobre seus travesseiros.

Por isso, usamos a “performance como meio de compreender e reformar as instituições que disciplinam os nossos corpos e mentes.” (Pineau, 2013, p. 37)

Somos resultantes dos gestos que temos e dos que não conhecemos. Precisamos reforçar o corpo como o mais importante território de estudo, para assim garantir micropolíticas e revoluções para termos, com a performance e(m), “outros modos de ser no mundo; ao fazê-lo, ela abre para possibilidades concretas de resistência, reforma e renovação” (Pineau, 2013, p. 52), de forma a reestruturar, reconhecer e refazer gestos nas presenças e faltas de pessoas educandas na escola e no mundo.

A dança me possibilitou a encarnação das minhas revoltas para transformá-las em potência de criação-ensino-aprendizagem. Suspender a realidade por minutos e me encantar de novo. Nas correntes entre corpo, escola, nascente e foz, “eu espero que a gente possa ajudar a oxigenar ao máximo esses ambientes, assim como nossos rios, que generosamente compartilham sua potência e confluem.” (Krenak, 2022, p. 90)

A relação entre performance, educação e rios

O presente capítulo é dedicado às perguntas que como os Rios permanecem e nos fazem mover.

Segundo o pensamento da artista educadora bell hooks⁵ (2022), é o comum que une as diferenças e modos de descobrir o que nos conecta, fazendo com que as diferenças sejam pontes, e não muros. É possível a relação das pontes com as alianças afetivas: aliança é troca com todas as possibilidades, sem nenhuma limitação.

São elas que são capazes de adiar o fim do mundo. É válido comentar que para Ailton, as alianças ultrapassam os limites da antropologia: podem ocorrer nas relações com um riacho, uma nascente, o raio, a chuva; são todas as relações que estabelecem comunicação entre seres. Precisamos de pontes e alianças para fazermos o corpo dançante em sala de aula um agente consciente de si e de outros.

Quando eu falo que a vida é selvagem, quero chamar atenção para uma potência de existir que tem uma poética esquecida, abandonada pelas escolas que formam os profissionais que perpetuam a lógica de que a civilização é urbana, e tudo que está fora da cidade é bárbaro, primitivo — e a gente pode tacar fogo. Como atravessar os muros da cidade? (Krenak, 2022, p. 64)

⁵ bell hooks foi uma grande pesquisadora, ativista antirracista, professora e artista norte-americana. É conhecida por suas escritas sobre raça, classe, gênero e pedagogia crítica.

E ainda que sejamos o córrego que infiltra no muro e que sem fazer barulho desmorona por dentro. Que no subsolo, nós encontremos as alianças afetivas entre os não iguais, mas que compartilham da mesma correnteza.

A performance faz entender e possibilitar outros modos de ser e estar enquanto estudante, artista e docente, de mãos dadas com a dança. Visto que a prática docente não se desvincula da prática artística, a arte da dança gera mudanças tanto na percepção física, poética e política. Assim lutamos por uma educação dançante. Corporificamos, dentro e fora de sala, as tantas formas e comportamentos que nos são impostos e corporificados durante a vida muitas vezes violentamente. E por isso o Rio.

As bifurcações são derivadas do Rio principal e acontecem após a água bater repetidamente na terra. A partir dessa força, o curso da água muda, se ramifica. Podemos pensar no Rio principal como a escola, e nós, educadores-artistas, como a terra. Qual é a qualidade e condição da água em fluxo? Como outras instâncias de poder afetam a escola? Como a escola afeta o ser-estar cotidiano de quem a habita?

14

Sendo água, podemos abrir espaço, possibilidade, tentativa, imprevisibilidade, a partir do desconforto, criar novos mundos. Levar a falta de controle não como algo ruim, mas como potência: Rios que pelo descontrole da correnteza fazem bifurcações na terra e levam essa água para outras direções, nutrindo e alimentando outros espaços.

Não me interessa o ensino que não está aberto para bifurcações, o ensino que não está aberto ao desconforto e que não entende a desestabilização como potência de vida, criação e arte. Precisamos de espaços em que a instabilidade abra caminhos para novos tipos de organização. Receber o desconforto de braços abertos e distribuir a água com afeto e confiança: “Que a gente possa aprender a não ficar preso a nenhuma barragem.” (Krenak, 2022, p. 90)

A investigação do gesto, do corpo, da escola, do Rio, do giz...

O procedimento da performance sempre esteve em fluxo, intrínseco à pesquisa. O Rio nunca esteve separado do corpo e da educação. A docência que deságua na tentativa da reinvenção também estava comigo nas performances cotidianas. Essas performances que me acompanham no mais profundo da carne ao pisar na faculdade, ao exercer minha prática docente, ao dançar no estúdio, na interação com outros corpos. Aparecem diariamente enquanto ações internalizadas, conscientemente ou não.

O texto a seguir, juntamente com as Figuras 3 e 4, foi desenvolvido para a matéria “prática de pesquisa em docência – TCC I”, ministrada pela Prof. Dra. Renata Santos Roel, no primeiro semestre de 2025:

“Que espaço os Rios ocupam nos mapas? Linhas aparentemente desordenadas, bagunçadas e muitas vezes barulhentas, com várias ramificações e curvas. Os Rios correm em fluxo, de forma contínua, sem pausas. O sangue corre em fluxo, de forma contínua, sem pausas. Quem é corpo-Rio e não flui em linha reta passa a ocupar infiltrações, córregos e esgoto. Assim é o corpo, assim é a educação.”

A cidade, numa política de morte, canaliza os rios, diz quando precisam submergir, quando voltar à superfície. Meu corpo separado dos outros corpos. Essa experiência física, sensorial, de separar o corpo da terra, separar o corpo dos outros seres, dos pássaros, do vento, de tudo. Temos um processo violento de morte do oxigênio (do rio, do corpo), tão importantes para nutrir os espaços e as várias formas de vida existentes. Assim é o corpo, assim é a educação.

Desde que nascemos somos expostos a ideais binaristas e enrijecedores. Desde a educação primária, somos colocados em fileiras, uniformes e cadeiras. Ter o descontrole que nutre como potência. Produzir vida é entrar em fluxo, é ser correnteza, é pertencimento, não isolamento. Para isso, dançamos, e ao dançar suspendemos a nossa realidade de mundo, e é assim que nossa coreografia começa: defendendo a escola como espaço de transformação, imprevisibilidade e suspensão.

Figura 2 – Marcas, rios, giz, corpo



Fonte: Everton Alves, Curitiba (2025)

16

Começar a questionar os modos e moldes em que somos inseridos, e além disso, abraçar e dançar a criação de problemas, para além de apenas soluções: “a invenção, em sentido forte, é sempre invenção de problemas e não apenas invenção de solução de problemas.” (Kastrup, 2001, p. 18).

O corpo em sua vibratibilidade sufocada, suspenso do contato intensivo com o mundo, entra assim em uma espécie de coma. A aposta na micropolítica do corpo é abrir espaço para uma retomada da fala do aspecto sensível que acontece no plano fluido de deslocamentos.

Falo do rio, micropolítica, reinvenção do corpo e dos entornos. De pequenos espaços. A reinvenção do corpo e que contamina o entorno.

Afirmar a escola como espaço de experimentação. Entrar na outra bifurcação do Rio e admitir o movimento como bagunça, baderna, arte, e entender a educação como espaço de experiência, de erro, de encontrar (des)soluções para problemas. Encenar pequenas performances que vão além da substituição de uma estrutura de poder pela outra. Entender mais do que nunca a docência-artístico-performativa enquanto potência para provocar

mudanças tanto na percepção física quanto política. Lutamos por uma educação dançante. Incorporamos, dentro e fora de sala, as tantas formas e formatações que nos são postas durante a vida, muitas vezes violentamente.

Figura 3 – Linhas no corpo



Fonte: Everton Alves, Curitiba (2025)

Sigo procurando a possibilidade da encarnação das revoltas e violências: aproximar o corpo-mente e no conjunto, suspender a realidade para então achar e possibilitar outros futuros. Reconectar o corpo, no corpo, com o mundo.”

Essas imagens e ações performativas evidenciam como o controle do fluxo dos rios se aproxima das formas de controle exercidas sobre o corpo escolarizado. A performance surge, então, não apenas como linguagem estética, mas como procedimento de investigação corporal e estética.

Memórias e riachos entre veias-carteiras e cidade-rio

Certa vez, numa oficina de construção de uma casa xakriabá na UFMG, um aluno, impressionado com a habilidade e o conhecimento que duas mestras xakriabá tinham sobre o processo do adobe, perguntou a elas se não gostariam que alunos de Arquitetura ajudassem a desenvolver uma técnica para que a casa tivesse mais durabilidade, ou que durasse uma vida toda. Ele lamentava que uma casa como aquela, tão bonita, pudesse se desfazer em quatro ou seis anos. Libertina, uma das mestras, respondeu: “Não, meu filho, essa proposta sua é muito perigosa, porque a casa, ela precisa se desfazer entre quatro e seis anos para que eu possa continuar ensinando para meus filhos e para meus netos! Se a casa durar a vida toda, coloca em risco o ensinamento, a transmissão deste conhecimento. (Xakriabá, 2020)

O fazer do conhecimento na escola é focado na durabilidade? Quais ensinamentos e conteúdos são esses?

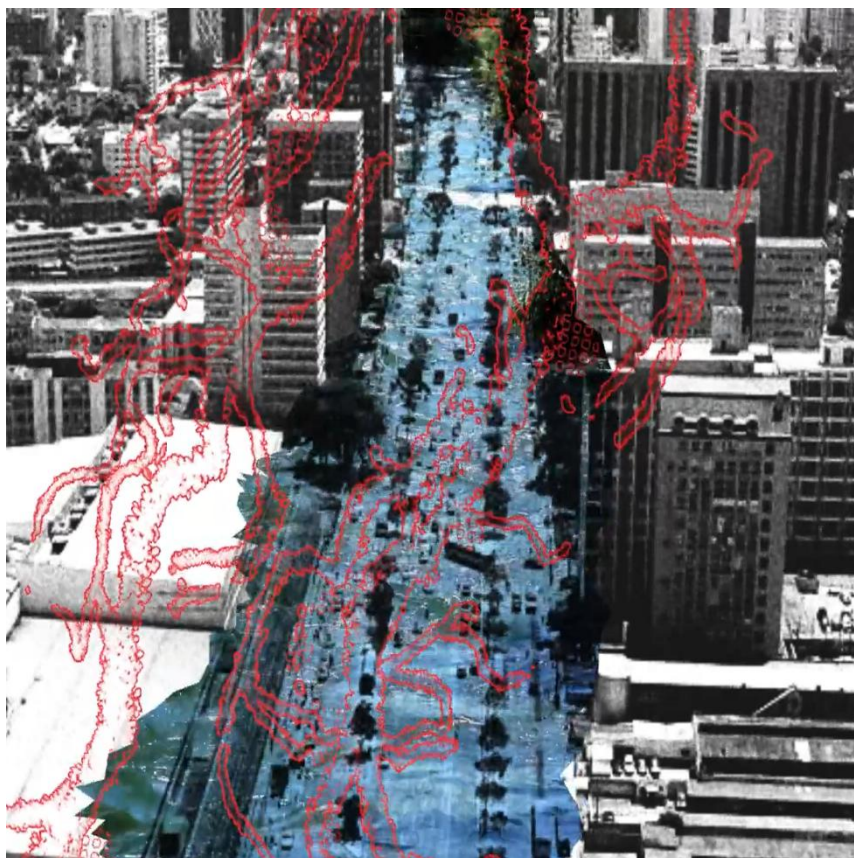
A memória se dá em um fazer de saberes que nos constrói como corpo-território em constante ação e (re)criação. É no movimento e na abertura em relação

às histórias que nos atravessam. Histórias de corpos, das cidades e dos rios. Ainda nas palavras de Célia, a memória nativa é aquela que recebemos como herança: o que nos chega pelas vozes e gestos de pais, avós e bisavós, lembranças antigas que carregamos como um rastro ancestral.

Já a memória ativa é feita das lembranças que despertamos quando tocamos essas matrizes do passado, mas que continuam vivas no presente. São memórias em movimento, que se transformam e nos transformam, reinventando nossa relação com o corpo-território e abrindo caminhos para os que virão depois de nós.

Memória como o Rio que passa escondido debaixo da rua. Quem o vê?

Figura 4 – Cidade-rio

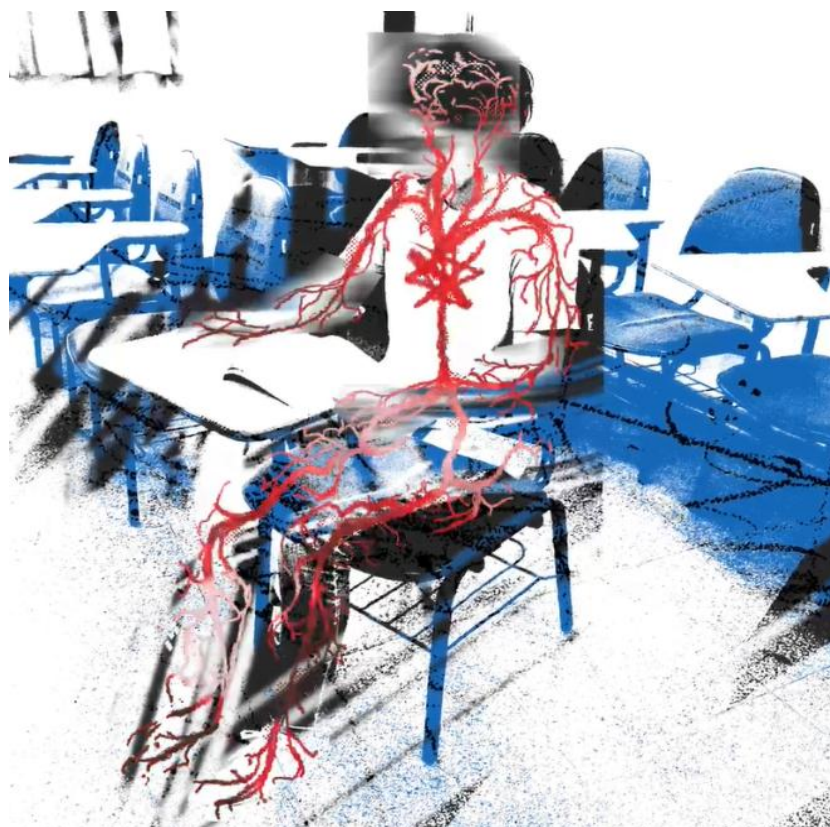


Fonte: Guilherme Mendel, Curitiba (2025)

A Avenida Cândido de Abreu, uma das principais do centro da cidade de Curitiba tem, silenciosamente, o Rio correndo embaixo de si. A cidade segue viva com a memória do Rio.

Desse mesmo jeito, o corpo contornado pela carteira esconde o sistema cardiovascular que transporta o sangue de uma extremidade à outra, com micromovimentos quase imperceptíveis quando dentro da escola.

Figura 5 – Veia-Carteira



Fonte: Guilherme Mendel, Curitiba (2025)

As Figuras 4 (Cidade Rio) e 5 (Veia Carteira) foram criadas a partir da Disciplina Optativa dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança, intitulada “Tópicos Especiais em Dança XI: Memória e Linguagem” e ministrada pelo Professor Mestre Saile Moura, onde trabalhamos especificamente com Foto-performances. Não me aprofundarei nessa linguagem, mas sim sobre os desdobramentos que tive em relação à produção de fotos-manifestos e à conexão com a memória a partir dos conteúdos da disciplina.

Como avaliação final, precisávamos escrever um roteiro de ações das Foto-performances. Minhas ações envolviam a produção de dois vídeos curtos que fossem projetados, e aqui se apresentam enquanto formato de imagem nas Figuras 4 e 5.

A outra ação que propus foi a produção e colagem de Lambes (técnica de colar cartazes artísticos ou com mensagens em espaços públicos como

muros e postes) em postes e vigas que estão no caminho do Rio Belém, ou seja, em áreas da cidade de Curitiba em que o Rio está submerso.

Indo para além das tentativas de mudança no âmbito escolar, podemos também tentar com o cotidiano possibilidades em outros territórios e espaços. E por que não a rua, se assim como a escola, ela é lugar de passagem e transição?

Novamente, te faço a pergunta: onde estão os rios na sua cidade?

Figura 6 – Avenida Mariano Torres, Curitiba



Fonte: Acervo pessoal, Curitiba (2025)

Nesse manifesto, fiz o percurso entre a Rua Tibagi, em que o Rio não passava naturalmente, mas foi desviado. Seguido da Avenida Mariano Torres, rua Luiz Leão, onde o Parque Passeio Público ainda retém uma pequena parte do Rio, mas ainda assim controlada, parada e sem receber os devidos cuidados, seguido da Avenida Cândido de Abreu e, por fim, na rua Nelson de Souza Pinto, onde o Rio some da paisagem e só aparece de novo em sua nascente, no bairro Cachoeira.

Figura 7 – Avenida Cândido de Abreu, Curitiba



Fonte: Acervo pessoal, Curitiba (2025)

Durante a colagem na Avenida Cândido de Abreu, um homem que passava perto perguntou: “Nossa! Tem um Rio aqui?”.

Esse percurso evidencia como o apagamento do Rio no território urbano opera também como apagamento de memória coletiva, ambiental e sensível. Ao caminhar por essas ruas, o que se revela não é apenas a ausência física do curso d’água, mas a naturalização dessa ausência no cotidiano. O comentário espontâneo desse homem expõe justamente essa ruptura: a lembrança do Rio já não faz parte do repertório comum, como se sua presença tivesse sido deslocada para um passado remoto, distante.

É nesse ponto que a memória se torna ferramenta de convocação: lembrar é recusar o esquecimento imposto pelas camadas de concreto, é reativar a relação corpo-cidade-Rio que fundamenta outras formas de pertencimento. Compreender o cotidiano como espaço praticado envolve reconhecer aquilo que insiste, mesmo quando silenciado. Assim, ao trazer à superfície os rastros do Rio, o manifesto afirma a potência de reinscrever no presente aquilo que foi soterrado, não para romantizar uma paisagem perdida, mas para reabrir

possibilidades de imaginar e habitar a cidade de modos mais atentos, afetivos e críticos.

Entre veias e rios

Dançamos, e ao dançar suspendemos a nossa realidade de mundo. Assim também deveria ser a escola: um lugar onde o peso do mundo não desaparece, mas é colocado entre parênteses e, por um tempo, somos livres para testar.

A escola não é o espelho do mundo. Ela é uma fissura. Um intervalo. É o lugar onde podemos, ou deveríamos, respirar antes de repetir o que nos ensinaram a ser. Por isso, dizer que a escola apenas reproduz desigualdades é esquecer seu potencial mais radical: criar igualdade onde ela não existia. “Na verdade, talvez não haja nenhuma invenção humana mais habilitada em criar a igualdade do que a escola” (Masschelein; Simons, p. 34, 2014): a igualdade das possibilidades de aprender, ensinar, de criar, de se mover em direção ao que ainda não são.

A escola, como a dança, é o lugar do desvio, deformação. Não aceitamos uma escola que antecipa fracassos.

Construímos, mesmo que no micro, uma escola que ensina a dançar fora da gravidade. Que reconheça a potência do agora. Que aposte, sem garantias, no futuro de cada corpo.

Por isso, afirmamos: A escola não serve à sociedade.

Ela serve à possibilidade.

Ao improvável.

Ao inusitado.

Ao acontecimento.”

Essa é uma passagem do manifesto que escrevi para a matéria de Estágio Supervisionado III, ministrada pela Prof. Dra. Renata Santos Roel (curso de Licenciatura em Dança – UNESPAR/FAP), baseado no capítulo 2 do livro “Em defesa da escola: uma questão pública”, publicado em 2023 pelos autores Jan Masschelein e Maarten Simons.

Para dançar esse trabalho precisei fazer do estúdio, da escola e do cotidiano um espaço de suspensão. O corpo precisou entender o que se repete, corporificar gestos e revoltas, a fim de colocar em dança e em ação hipóteses. O que é/foi/será dançado se dá a partir de vivências conscientes, tentativas e experimenta(ações): “Para resolver, o corpo tenta, repete e, a cada tentativa e repetição, elabora outros arranjos, pois essa tentativa/repetição nunca apresenta uma ação completamente igual.” (Tridapalli, 2008, p. 76.)

As linhas no chão (Imagem 2) são um traçado do Rio imprevisível. Para agora serem linhas, precisaram antes ser água que jorrava pelos linóleos da vida sem padrão, sem contorno. As ramificações que, se olhadas de cima, se assemelham aos vasos sanguíneos do corpo.

Figura 8 – Vasos sanguíneos do coração



Fonte: AdobeStock, acesso em 30 jul. 2025

Figura 9 – Rios



Fonte: AdobeStock, acesso em 30 jul. 2025

As estratégias da prática, inicialmente orientadas pela Prof. A Dra. Renata Santos Roel, docente efetiva do curso de Licenciatura em Dança pela UNESPAR/FAP no BIPAC (Bolsa de Incentivo à Produção Artístico-Cultural) em 2024, foram sustentadas pelo sistema arterial e venoso. No percurso arterial, o sangue é levado do coração para as extremidades: é rápido, jorra, explode do corpo para fora. Já no venoso, é das extremidades para o coração que o movimento acontece. É espiralar, contido.

Na sala de ensaio, o sangue do corpo é a água do rio. Como lidar com o corpo, com a sensação do oxigênio escapando pelos poros depois de horas de tentativas, de suspensão e de dança?

Dançaria por horas e horas seguidas, mas o corpo pediu pelo descanso. O plano saiu do controle. Por isso, respirar. Ampliar a escuta. Escutar o corpo. Dar atenção. Que é preciso. Voltar pro chão. Sentir o líquido do corpo. Fluir. Achar descanso no movimento.

Outra vez, afirmar o descontrole como manutenção, suspensão e reinvenção. Entender que a laboração e movimentação exacerbada no sistema arterial o tempo todo é impossível. Como criar outro espaço-tempo que, com calma, podem ser uma

suspensão temporária dessas expectativas, permitindo a criação de um novo interesse compartilhado, por meio do qual um mundo compartilhado pode ser despertado? Isso exige experimentação no projeto de um tempo e espaço que enfatize a capacidade do mundo (da coisa, do assunto) de emergir e não de um tempo e espaço focado nas necessidades dos indivíduos. (Masschelein; Simons, p. 86, 2014)

A performance acontece do interno para o externo. Sendo assim, é “[...] Uma dança indissociável dos experimentos que a geram. Uma dança que descobre no fazer o “como e “o quê” fazer.” (Tridapalli, 2008, p. 80)

Nesta pesquisa, os resultados/soluções não são definitivos. São meios, pistas, percursos e um suspender da realidade em que vivemos. (Re)criar, re(inventar) e performar realidades distintas.

Por agora percorro caminhos já feitos e testados na tentativa de encarnar, na atualização vibrátil do corpo, outros mundos e outras formas de dançar, estar e ser a escola que atravessa e extravasa a vida. Performar na educação novos e outros futuros dançantes.

Os experimentos e vivências não acabam por aqui. Muito pelo contrário: se ramificam em fluxo, linha, descontrole, potência e muitas, muitas tentativas.

Como os rios, chego ao mar

Aqui, mais uma dobra no percurso se constrói. Insistir na travessia. A tentativa se elabora em tensionar o espaço escolar e as performances da escolarização a partir de uma escuta sensível, de um corpo disponível para a experiência. A reinvenção acontece no corpo e a partir do corpo que dança, tropeça, insiste, que se revolta. Ao mover, movemos o mundo ao nosso redor.

O corpo da tentativa não é um corpo disciplinado; é um corpo que inventa saídas, mesmo quando não há mapas prontos. Quando reafirmamos a dança

como campo de conhecimento, a escola se torna fluxo, se torna uma margem aberta para que outros cotidianos sejam ensaiados.

Compreender a performance como ferramenta pedagógica e investigativa, tal como evidenciar que as práticas corporais podem e geram micropolíticas no cotidiano, afirma a prática artística como produção de conhecimento e o pensamento da dança como prática de suspensão no espaço escolar.

As estratégias para sentir e perceber o corpo não são prontas. Serão tentativas. Muitas. Quantas forem necessárias. A educação é o atrito do Rio que com o tempo cria novas paisagens. A dança na escola é uma aposta política e afetiva por uma educação em que os corpos possam se sentir parte, possam experimentar outros gestos e sentidos.

E é na maré que encontro outra dobra possível para esta conclusão. Se o Rio faz paisagem ao friccionar o chão, o mar faz mundo ao suspender esse fluxo, como se acolhesse todas as águas que nele chegam, mesmo aquelas que quase esquecemos de lembrar. A gravidade guia o Rio até o mar, mas é a maré que devolve o movimento ao que parecia destinado apenas a seguir um caminho. Nas oscilações das águas salgadas, compreendo que nenhuma travessia é linear: há avanços, retornos, recolhimentos, respiros. Talvez por isso minha memória afetiva com o mar seja tão insistente: ele devolve ao corpo a lembrança de que tudo pulsa em ciclos, de que o fim de um percurso é sempre uma nova abertura. Assim, reafirmo as relações entre corpo-Rio-escola enquanto dispositivo crítico.

Pensar os Rios que percorro na pesquisa como Rios que desembocam no mar é reconhecer que nenhum gesto educativo termina em si. O que acontece na escola, no corpo que dança, que escuta e que tenta, também desemboca em algo maior, algo que não controlamos por completo. Assim como o mar recebe tantos fluxos sem perder sua força, a educação recebe nossos ensaios, erros e inventividades, e transforma tudo em correnteza. Há, nesse encontro entre águas, uma política da suspensão: antes de avançar, a onda recua; antes de afirmar, ela escuta; antes de arrastar, ela embala. Talvez seja essa a pedagogia

que desejo seguir no mestrado e pesquisas da vida: uma pedagogia-maré, capaz de borrar fronteiras entre criar e ser criada, entre conduzir e ser conduzida.

Por isso, ao concluir este trabalho, não encerro a travessia: apenas me deixo levar um pouco mais pelas marés que me atravessam. Se o Rio encontra no mar sua continuidade, eu encontro nele a minha. Carrego comigo a gravidade que puxa, mas também a suspensão que permite flutuar. Entre Rio e mar, entre escola e dança, entre tentativa e reinvenção, sigo aprendendo a navegar.

REFERÊNCIAS

- hooks, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Editora Elefante, 2022.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2005.
- INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Coordenação de Mauro de Salles Villar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001
- KRENAK, Ailton. **Encontros**. 1ª ed., Rio de Janeiro: Azougue, 2015. Coleção Tembetá. Org. por Kaká Werá e Sergio Cohn. Beco do Azougue Editorial, Rio de Janeiro, 2017.
- KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LIMA, Dani. Gesto, corporeidade, ética e política: pensando conexões e diálogos. In: KATZ, Helena; LOUREIRO, Luiz Felipe (org.). **Corpo, política e pensamento**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 149-165.
- MARCHIORO, Diego. Levante, sempre adiante... In: ROEL, Renata (Org.). **Levante!** Curitiba, Paraná, Rumo de Cultura. 2022.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- McLAREN, Peter. **Rituais na escola**: produção de significados, resistência e política. Tradução de Maria Inês Baptista. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- NELSON, Robin. **Practice as Research in the Arts (and Beyond)**: Principles, Processes, Contexts, Achievements. Palgrave Macmillan, 2022
- PRINS, Baukje; COSTERA MEIJER, Irene. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, jan. 2002. DOI: 10.1590/S0104-026X2002000100009 Acesso em: 19 de jul. 2025
- PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia Crítico-Performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 37-58.
- ROEL, Renata. **Levante!** Curitiba, Paraná, Rumo de Cultura. 2022.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório**: performance e memória cultural nas Américas. Tradução de André Lepecki. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- TRIDAPALLI, Gladistoni dos Santos. **Aprender Investigando**: a educação em dança é criação compartilhada. 2008. 96 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal do Bahia (UFBA), Salvador, 2008. Acesso em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/8299/1/Dissertacao%20Gladistoni%20dos%20Santos%20Tridapallis%20eg.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025
- XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020.

Recebido: 19/03/2026
Aceito: 05/05/2026