



**ADOTE O  
ARTISTA NÃO  
DEIXE ELE VIRAR  
PROFESSOR**

(IVALDO GRANATO)

**REFLEXÕES EM TORNO DO HÍBRIDO PROFESSOR PERFORMER**

DENISE PEREIRA RACHEL

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dra. Carmina Mendes André.

Programa de Pós Graduação do Instituto de Artes da  
UNESP

DENISE PEREIRA RACHEL

**ADOTE O ARTISTA NÃO DEIXE ELE VIRAR PROFESSOR:  
REFLEXÕES EM TORNO DO HÍBRIDO PROFESSOR  
PERFORMER**

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da  
Universidade Estadual de São Paulo como  
requisito parcial para obtenção do Título de  
Mestre em Artes.

Área de concentração: Arte Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Carminda Mendes André.

**SÃO PAULO**

**2013**

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

(Fabiana Colares CRB 8/7779)

R119a	<p>Rachel, Denise Pereira, 1980-</p> <p>Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer / Denise Pereira Rachel. - São Paulo, 2013. 177f.</p> <p>Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carminda Mendes André Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2013.</p> <p>1. Arte – Educação. 2. Performance (Arte) - Metodologia. 3. Metodologia da performance. I. André, Carminda Mendes. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título</p>
-------	--

CDD707

Título em inglês: "Adopt the artist did not let him turn a teacher: reflections about the hybrid professor performer."

Palavras-chave em inglês (Keywords): Art; Education; Performance Pedagogy.

Titulação: Mestre em Artes.

Banca examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Dra. Carminda Mendes André.

Prof. Dr. Lucio José de Sá Leitão Agra.

Prof<sup>a</sup>. Dra. Naira Neide Ciotti.

Prof. Dr. Marcos Aurélio Bulhões Martins.

Prof. Dr. José Manuel Lázaro de Ortecho Ramirez.

Data da Defesa: 27-06-2013

Programa de Pós-Graduação: Artes.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Carminda Mendes André

---

Prof. Dr. Lucio José de Sá Leitão Agra

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Naira Neide Ciotti

## AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que me acompanharam e ainda acompanham, nessa desafiadora caminhada, como verdadeiros pedagogos.

À Carminda que esteve presente em tantos momentos artísticos e pedagógicos de minha trajetória.

À Naira Ciotti, Lucio Agra, Marcos Bulhões, Bia Medeiros, Ivald Granato, Michel Groisman e Gaby Imparato pela colaboração imprescindível.

Aos estudantes que transformam minha vida a cada dia.

A toda equipe do CIEJA Ermelino Matarazzo que me acolheu e apoiou incrivelmente neste, talvez insólito, processo de ensino aprendizagem.

Aos amigos irmãos, companheiros de jornada, que compartilham o dia-a-dia desta caminhada e me incentivaram e apoiaram performaticamente neste e em tantos outros momentos tão significativos, criando vínculos: Taís Teixeira em sua amorosa compreensão, Luiz Otávio Paixão pelas formalidades debordianas, Bárbara Kanashiro ao escovar a contra-pelo, Eliane Andrade tramando cidades, Flora Rouanet africanizando performances, Thalita Duarte dando à luz a novas realidades (uma delas chamada Gregório) e Diego Marques, o imprevisível promovedor de encontros mergulhados na poética dos vaga-lumes.

Ao meu irmão Gustavo, constantemente preocupado com o rumo que isso tudo vai tomar e à Marília e sua barriguinha em devir.

Ao legado artístico e pedagógico deixado por meus pais que partiram, mas não sem antes permitirem que colocasse meus dois pés, mesmo que hesitantes, no chão.

## RESUMO

É possível atuar como artista e professor na sala de aula? Pode a sala de aula constituir-se como espaço de experimentação artística? Horizontalizar a relação professor-aluno é uma preocupação que concerne ao ensino de artes? Estas são algumas das questões que me fizeram retornar à academia, como uma possibilidade de reflexão a respeito de minha atuação como artista e educadora, como forma de organizar experiências e apreender outras concepções de arte/educação dentro e fora da instituição escolar. Desse modo, pude rever e reelaborar discussões e inquietações que surgiram desde o período em que cursava o magistério, a respeito da organização do espaço da sala de aula, das metodologias tradicionais de ensino e do lugar reservado à arte na escola. Pude também relacionar e buscar uma aproximação cada vez maior entre o meu trabalho como artista, performer integrante do Coletivo Parabelo e o ofício de professora na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo; aproximação esta permeada por uma série de conflitos, dificuldades e, ao mesmo tempo, realizações, experiências, um aprendizado que não se limita ao âmbito da academia e da escola de ensino fundamental, mas que constitui uma trajetória de vida. Para compor esta reflexão, contei com a colaboração de Naira Ciotti, a qual discute o conceito de híbrido professor-performer; Valentin Torrens, o qual traz exemplos de diferentes abordagens relacionadas à pedagogia da performance; Judit Vidiella e Fernando Hernández, que discutem a pluralidade de narrativas em torno da educação e a implicação das ideias de performance, performatividade e arte da performance em abordagens diferenciadas para o ensino/aprendizagem em artes, na constante reformulação pessoal da artista/educadora.

Palavras-chave: arte; educação; pedagogia da performance.

## ABSTRACT

Is it possible to act like artist and teacher in classroom? Can classroom compose itself as an artistic experimental space? These are some questions that made me return for academy, as a possibility to think about my actuation like artist and educator, as a form to organize experiences and perceive other conceptions of art/education in and out of the school institution. To compose this reflection, I counted on the contribution of Naira Ciotti, with discussion about the concept hybrid teacher-performer and Valentin Torrens that brings examples of different approaches related to performance pedagogy, with constant personal reformulation of artist in relation to teacher. In this way, I could review and reframe discussions and concerns that emerged since I was in the magisterium, about organization of classroom space, traditional methodology and the place reserved for art in the school. I could also relate and seek an ever higher approach with my work as an artist, performer and member of the Collective Parabelo, and my work as teacher in municipal schools in São Paulo; this approach permeated by a series of conflicts, difficulties and at the same time, achievements, experiences, learning that is not restricted to the realm of academia and elementary school, but it is a life path. To compose this reflection, I counted on the contribution of Naira Ciotti, with discussion about the concept hybrid teacher-performer; Valentin Torrens that brings examples of different approaches related to performance pedagogy; Judit Vidiella and Fernando Hernandez, who discuss the plurality of narratives around education and the implications of the ideas about performance, performativity and performance art in different approaches to teaching/learning in the arts, with constant personal reformulation of the artist/teacher.

Keywords: art; education; performance pedagogy.

*Caminhando em tropeço contínuo*

*Mergulho no caos...*





## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo 1 – Adote o artista não deixe ele virar professor – primeiros traços</b> .....	7
1.1 – Entre a artista e a professora.....	15
1.2 - Cartografando as performances do professor.....	25
1.2.1 Professor-profeta.....	25
1.2.2 Professor-mediador/provocador.....	27
1.2.3 Professor-pesquisador/reflexivo.....	29
1.2.4 Professor-artista.....	32
1.2.5 Professor-performer.....	34
<b>Capítulo 2 – Pedagogia(s) da performance</b> .....	43
2.1 Que escola é essa?.....	48
2.2 Trajetórias na(s) pedagogia(s) da performance.....	57
2.3 Deambulações em torno da aula espetacular.....	68
2.3.1 Deambulações em torno de uma aula de performance e uma aula performática.....	87
<b>Capítulo 3 – Narrativas entre os muros da escola</b> .....	95
<b>Considerações finais</b> .....	128
<b>Anexos</b> .....	134
<b>Referências bibliográficas</b> .....	161

## INTRODUÇÃO



*Ivald Granato, o plural, o ambiental, o fantástico, o catastrófico. Capricórnio. Carioca de qualquer lugar.*

*(Paulo Leminski, Diário do Paraná, 1977)*

ADOTE O ARTISTA NÃO DEIXE ELE VIRAR PROFESSOR. Frase emblemática de panfleto impresso em 1977 por Ivald Granato<sup>1</sup>, estética e política caminhando lado a lado. Um anúncio performático, pois convocava e ainda convoca para algum tipo de ação, atitude frente a uma discussão lançada há mais de três décadas, mas que ainda permanece atual. Seria nefasto para o artista o fato de tornar-se professor? Seria

---

<sup>1</sup> O plural, o urubu eletrônico, performancista, pintor, desenhista, gravador, sonhador, são algumas das denominações atribuídas ao artista Ivald Granato, com o qual tive oportunidade de conversar a respeito das relações entre arte e educação. Mais informações a respeito da vida e obra de Ivald Granato disponíveis no site: <http://www.art-bonobo.com/ivaldgranato/>. Acesso em: 15 jul. 2012.

impossível conciliar os ofícios de professor e artista? Qual o sentido ou, quais os sentidos deste panfleto lançado por um artista contemporâneo que, durante certo período de sua vida também exerceu o ofício da docência? Granato, durante entrevista concedida para o presente trabalho, afirma que este panfleto não necessita de explicação, pois é autoexplicativo. E, talvez, esta abertura a inúmeras interpretações, juntamente com a força exercida por tal afirmação tenha surtido um efeito em mim, me afetado a ponto de servir como mote ou tema gerador – como Paulo Freire (1981) preferia chamar – para a organização de uma série de inquietações com as quais tenho me debatido desde o momento em que decidi exercer os ofícios de professora (de artes) e artista (performer).

Ao compreender a performance como uma linguagem artística de difícil definição, principalmente para os moldes cientificistas da academia, a qual preza pela clareza, pela determinação exata ou praticamente exata das fronteiras que delineiam o conceito abordado em tal perspectiva; não pretendo delimitar o que seria a arte da performance. Pois talvez seja inerente a esta prática artística justamente escapar à rigidez imposta pelo modelo científico de conhecimento, o qual busca quantificar, qualificar, padronizar o saber. E, neste sentido poderia, por exemplo, pensar na afirmação impressa por Granato como uma possível recusa dele, como artista, em se enquadrar aos padrões cientificistas associados à figura do professor em detrimento de um caráter experimental que o saber/fazer artístico pode fazer emergir através do ato criativo. Esta leitura do panfleto de Granato se potencializa se levarmos em conta o contexto em que este foi elaborado: durante o período do regime militar no Brasil e em outros países latino-americanos, em que a violência de natureza diversa provocou respostas veementes não só, mas também no campo das artes. E, como parte destas “veementes respostas” é que, entre os períodos de 1960-70, cunhou-se o termo *performance* para designar experiências artísticas híbridas, entre as artes visuais e as artes cênicas, as quais enfatizam a ação do corpo no tempo-espço presente (COHEN, 2009). Esta ênfase na ação corporal traz consigo diversos aspectos que podem compor a arte da performance, como o desenvolvimento de trabalhos que envolvem narrativas pessoais, a utilização do recurso da colagem, mistura e sobreposição de referências diversas que podem ser desde uma música popular ou a figura emblemática de um

apresentador de TV, até uma memória de infância ou uma fotografia, os quais podem ser reunidos na composição de ações performáticas exemplificadas e discutidas principalmente nos dois últimos capítulos desta dissertação.

\*

A procura por definições, a necessidade de ordenar, classificar, padronizar, ler, escrever, falar, significar, orientar são parte de um ideário que costuma ser vinculado ao ofício do professor. Buscar incertezas, promover ações que deslocam, almejam discutir e desconstruir padrões, provocam, aparecem e logo desaparecem e muitas vezes parecem não fazer sentido são parte de um ideário que costuma ser vinculado ao trabalho do artista da performance. Por este viés, educar e performar se apresentam como atividades quase que diametralmente opostas.

Em um exercício de reflexão em torno do contexto educacional que tenho vivenciado cotidianamente como professora da rede municipal de ensino de São Paulo e que, provavelmente, se repete em outras partes do Brasil ao longo da história da educação no país; pude perceber uma convergência, em grande parte, para este ideário logocêntrico da figura do professor como detentor e transmissor exclusivo de conhecimento que, segundo Silvio Gallo (2002), se aproxima da figura do profeta – aquele que sempre vê além dos outros, aquele que guia, que sabe qual o melhor caminho a seguir, a melhor decisão a tomar, o melhor método, o melhor livro. Dessa forma, a escola e, por extensão a universidade, a princípio assumiria o papel de principal instituição responsável pela formação e adequação dos indivíduos às normas e regras convencionadas socialmente. Contudo, a rapidez com que os meios de comunicação e os recursos tecnológicos tomam parte do dia a dia de uma metrópole como São Paulo, povoada por uma profusão de informações, torna-se difícil elencar o que teria maior relevância na formação de uma criança, um jovem e até um adulto, o contexto escolar ou as experiências que permanecem apartadas pelos muros da escola, na cisão entre o que Giroux denominou *pedagogia escolar* e *pedagogia cultural* (apud Hernández, 2007, p. 32). Assim, a escola acaba por assumir muitas vezes uma postura autárquica, conduzida por leis, parâmetros e orientações curriculares formuladas por intelectuais da educação que desconhecem as particularidades de cada

unidade escolar, a qual, de maneira quase compulsória, assumirá este discurso como prática pedagógica durante o ano letivo, sem grandes preocupações com o que os alunos – seres sem luz – têm a dizer e mesmo com o que os professores poderiam contribuir para a organização desta prática.

Onde entraria a aula de artes nesta instituição que parece tão preocupada em reproduzir discursos e sedimentar padrões? Seria o espaço para a bagunça, para extravasar as emoções? Seria o espaço para a decoração das paredes, muros, datas comemorativas e festas escolares? Seria o espaço para a releitura de obras de artistas reconhecidos histórica e mercadologicamente? No fluxo destes questionamentos lanço a provocação do artista intermídia, Nelson Leirner que diz ter sido professor sem nunca ter ensinado artes, pois para ele *arte não se ensina*.

O choque entre ambas, instituição escolar e a prática artística da performance começa a se tornar cada vez mais claro se considerarmos que grande parte dos pressupostos destes trabalhos artísticos se delineiam justamente como reflexão crítica relacionada aos mecanismos de funcionamento do sistema sócio-político-econômico ao qual estamos submetidos, ao promover uma aproximação entre arte e vida e utilizar como extensões do próprio corpo e da ação deste, materiais comuns como por exemplo sacolas plásticas, lixo, alimentos, objetos de uso pessoal, entre outros; valorizando o caráter processual, a efemeridade, a desmaterialização da obra como forma de resistência à mercantilização da arte. Renato Cohen, professor performer e teórico brasileiro compreende o performer como um *ritualizador do instante presente* (2009), ao propor uma ação que pode ser apreciada, questionada, realizada coletivamente, impedida, enfim, aberta à pluralidade da vida. Uma ação que está em relação e promove um acontecimento. Na performance o corpo está presente, a interação com a obra é direta e efêmera, algumas vezes não se tem certeza de quando começa e se termina, confunde-se com o fluxo do cotidiano. Entretanto, nem toda performance nega a forma espetacular, a qual divide artista e público – divisão esta que pode ser comparada à relação professor-aluno – e pode ocorrer em espaços institucionais em que há um horário para que a ação artística aconteça, da mesma forma em que na escola existem horários reservados para se ministrar cada disciplina.

Em meio ao processo de inserção da performance, dentre as múltiplas expressões artísticas contemporâneas, no mercado de artes e, em decorrência disto, a preocupação dos teóricos da educação em introduzir esta linguagem nos currículos escolares; a brasileira Naira Ciotti, em 1999, apontou evidências de que tais atividades (lecionar e performar) não seriam completamente inconciliáveis e cunhou o termo *híbrido professor performer* em sua dissertação de mestrado defendida na PUC-SP. Nesta dissertação, realizada por uma professora performer distante das preocupações dos teóricos da educação interessados em desenvolver discursos reformistas e muitas vezes miraculosos em relação à docência, Ciotti utiliza como exemplo deste híbrido professor performer dois artistas que também lecionavam: o alemão Joseph Beuys (1921-1986) e a brasileira Lygia Clark (1920-1988); além da prática da própria autora desenvolvida junto a estudantes do curso de arquitetura. Ambos os artistas são exemplos emblemáticos do período considerado de transição entre a Arte Moderna e a Arte Contemporânea, nas décadas de 1950-1960. Apesar de possuírem poéticas e viverem em contextos diferentes, encaravam o ato de lecionar como obra de arte, como espaço de experimentação de proposições artísticas que transitavam por diversas linguagens (pintura, escultura, instalação, objetos relacionais...), inclusive a performance. Ao imergirem no contexto da sala de aula, compondo a relação professor-aluno com suas poéticas pessoais, estes professores performers experienciaram junto aos estudantes modos de saber/fazer artísticos que divergem do parâmetro da aula de artes como aprendizado de técnicas, elaboração de produtos sob a supervisão e avaliação de uma figura externa, acúmulo e cristalização de conceitos. A ideia de mesclar as figuras do professor e do performer traz contribuições relevantes para o exercício permanente de reflexão em torno do ensino de artes, que gera espaços para a construção do saber/fazer artístico implicado ao ato de escuta, expressão e problematização das múltiplas vozes que compõem as relações em sala de aula.

Outro aspecto relevante que pude constatar a partir do contato com este conceito de híbrido professor performer, é que uma possível genealogia da performance pode ser erigida através do levantamento de artistas que exercem e/ou exerceram o ofício de professor como possibilidade para elaborar, experimentar,

refletir, divulgar e reconhecer a arte da performance como integrante das manifestações artísticas contemporâneas. Assim, destaco alguns nomes como: Joseph Beuys, John Cage, Alan Kaprow, Adrian Piper, Lygia Clark, Lygia Pape, Naira Ciotti, Lucio Agra, Bia Medeiros, Thaise Nardim, Guillermo Gomez-Peña, Nelson Leirner, Coco Fusco, Ivald Granato, Michel Groisman, Grasielle Sousa, Samira Borovik, Otávio Donasci, Rodrigo “Amor Experimental” Munhoz, Guadalupe Neves, Marina Abramovic, Bruce Barber, entre outros nomes que também foram elencados pelo espanhol Valentin Torrens em seu livro *Pedagogia de la Performance*, no qual faz um importante levantamento de práticas pedagógicas em performance, desenvolvidas em diferentes regiões do mundo.

Nesta perspectiva, o presente trabalho se apresenta como um exercício de escrita, que almeja problematizar justamente os entrecruzamentos entre ambas as profissões, de professora e artista da performance, com o intuito de discutir algumas das inúmeras possibilidades de hibridizar estas atividades, evitando subtraí-las ou separa-las, buscando trabalhar sempre no sentido de soma-las e enriquece-las. Como ponto de partida para esta práxis, a qual não foi nem está sendo fácil de ser construída e reconstruída diariamente, retomo e utilizo este panfleto produzido por Ivald Granato, em 1977, em um primeiro momento para introduzir uma breve contextualização a respeito da figura do professor e mais especificamente do arte educador nas escolas da rede pública de ensino da cidade de São Paulo. A partir desta introdução, apresento um esboço do que poderia ser uma genealogia da arte da performance na educação, para então desenvolver duas propostas que tenho experimentado como professora performer: a aula de performance e a aula performática. Ao percorrer esta trajetória de pesquisa, sem que esta se caracterize como uma busca por convicções e verdades que podem enrijecer o jogo de cintura necessário para lidar com os desafios inerentes à vida, permaneço a procura por tantas outras inquietações que podem se constituir como parte destes desafios que dão sentidos (percepção, interpretação, emoção, intuição, afeto) à existência, como forma de resistência a um saber/fazer/viver padronizado.



## CAPÍTULO 1

### ADOTE O ARTISTA NÃO DEIXE ELE VIRAR PROFESSOR – Primeiros traços

*Western art actually has two avant-garde histories: one of artlike art and the other of lifelike art. They've been lumped together as parts of a succession of movements fervently committed to innovation, but they represent fundamentally contrasting philosophies of reality... artlike art holds that art is separate from life and everything else, whereas lifelike art holds that art is connected to life and everything else. In other words, there is art at the service of art and art at the service of life. The maker of artlike art tends to be a specialist; the maker of lifelike art, a generalist.*

*(Allan Kaprow)<sup>2</sup>*

Muitas podem ser as motivações para o trabalho em forma de panfleto lançado pelo artista brasileiro Ivald Granato (1949), o qual contém a frase que dá título à presente dissertação. Se considerarmos o período em que ocorreu o lançamento, em 1977, podemos traçar relações com o contexto contracultural que se constituía no Brasil (e também em outras partes do mundo, inclusive em países sul-americanos que se encontravam em contextos similares ao nosso) como resposta ao regime ditatorial (1964-1985) que comandava o país. A impossibilidade de exercer a liberdade de expressão não só nas artes, mas em qualquer âmbito, sob a ameaça das ordens de perseguição, prisão, tortura e exílio daqueles que contrariavam os pressupostos do governo militar, deflagraram a invenção de diversas formas de resistência às quais variavam desde as táticas de guerrilha até as manifestações artísticas consideradas subversivas. É neste contexto que a chamada arte da performance, o *happening*, a *body art*, o *site specific*, a arte postal entre outras modalidades, que compõem a

---

<sup>2</sup> "Na verdade, a arte ocidental possui duas histórias a respeito da vanguarda: uma da arte pela arte e outra da vida como arte. Elas geralmente são agrupadas como parte de uma efervescente sucessão de movimentos comprometidos com a inovação, mas estas representam perspectivas filosóficas contrastantes da realidade... a arte pela arte pressupõe que a arte está separada da vida e de todo o resto, enquanto a vida como arte pressupõe que a arte está conectada com a vida e tudo o mais. Em outras palavras, há uma arte que está a serviço da arte e outra que está a serviço da vida. O praticante da arte pela arte tende a ser um especialista; o praticante da vida como arte, um generalista." (Tradução da autora) Trecho retirado de: KAPROW, Allan. *Essays on the blurring of art and life*. Berkeley: University of California Press, 1993, p. 201.

multiplicidade do que se convencionou chamar de arte contemporânea, ganham força em território nacional, como possibilidade de afirmação de um fazer artístico em busca da não institucionalização, da tentativa de insubordinação ao mercado de arte e, conseqüentemente aos interesses políticos e econômicos instaurados durante a ditadura militar. Interesses estes relacionados à continuidade da abertura, implementada pelo governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) para a instalação das empresas multinacionais, à valorização do binômio segurança e economia, à política de incentivos governamentais à exportação, ao crescimento econômico à custa do empobrecimento de grande parte da população e ao desenvolvimento das etapas iniciais que possibilitaram a posterior implantação do neoliberalismo<sup>3</sup>.

Nesta perspectiva, "Adote o artista..." de Granato surge como denúncia e questionamento da condição marginal de dois ofícios, no Brasil, o do professor e o do artista. Importante ressaltar, antes de apontar algumas perspectivas relacionadas a esta obra, que Granato trabalhou com artistas como Hélio Oiticica (1937-1980), Artur Barrio (1945), Antonio Dias (1944), Lygia Pape (1927-2004), Regina Silveira (1939), Jose Roberto Aguilar (1941), o coletivo Viajou sem Passaporte (1978-1982), Wally Salomão (1943-2003), entre outros, ao organizar o acontecimento intitulado *Mitos Vadios*, em novembro de 1978, em um estacionamento localizado na Rua Augusta, São Paulo – fato que demonstra o engajamento deste artista com as questões do produzir e veicular arte em um contexto ditatorial. Este acontecimento propunha a instauração de um espaço para livre exercício da criatividade tanto por parte dos artistas quanto por parte do público, como resposta ao modelo institucional de criação e exposição de

---

3 O neoliberalismo, organização política e ideológica que baliza o atual desenvolvimento do sistema capitalista, se caracteriza por uma retomada, em novas roupagens, dos ideais liberais, referentes ao chamado período clássico de implantação deste sistema. Alguns dos aspectos que caracterizam o movimento neoliberal são: o encorajamento da independência da esfera econômica em relação à política governamental, o investimento de capital estrangeiro nos países considerados em desenvolvimento, as iniciativas de padronização sócio, econômicas e culturais independente de fronteiras através da ideia de globalização, a privatização de empresas estatais e a terceirização de serviços. No Brasil, pode-se considerar como um período declaradamente neoliberal aquele que compôs os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e seus desdobramentos que reverberam até a atualidade. Deste contexto, é possível inferir também relações com o perfil educacional voltado para a apresentação de resultados quantitativos, através da realização de avaliações internas e externas implantadas pelo governo; e lucrativos, pela adesão ao sistema de progressão continuada nas escolas públicas, eliminando gastos extras com a permanência de alunos repetentes nestas redes de ensino; além do foco na formação interessada primordialmente em atender às necessidades do mercado de trabalho, junto ao lema empresarial da *qualidade total* com forte apelo tecnológico e incentivo ao desenvolvimento de plataformas de educação à distância para garantia da chamada formação continuada dos profissionais da educação.

trabalhos artísticos, em paralelo à abertura da I Bienal Latino-Americana de São Paulo, intitulada *Mitos e Magia*. A partir disso, podemos traçar um paralelo entre a organização de *Mitos Vadios* e alguns dos pressupostos apresentados pelo *Fluxmanifesto* – manifesto feito pelo grupo Fluxus, surgido em 1961, integrado por artistas de diversas partes do mundo como a japonesa Yoko Ono (1933), o alemão Joseph Beuys (1912-1986), o sul-coreano Nam June Paik (1932-2006), o norte-americano John Cage (1912-1992) – escrito pelo lituano George Maciunas (1931-1978) em 1965<sup>4</sup>, como uma tentativa de delinear o que os artistas deste grupo pensavam, produziam e consideravam como arte, além de discutir o papel do artista na sociedade:

**FLUXMANIFESTO ON FLUXAMUSEMENT -VAUDEVILLE -ART? TO ESTABLISH ARTIST S NONPROFESSIONAL ,NONPARASITIC,NONELITE STATUS IN SOCIETY, HE MUST DEMONSTRATE OWN DISPENSABILITY, HE MUST DEMONSTRATE SELFSUFFICIENCY OF THE AUDIENCE, HE MUST DEMONSTRATE THAT ANYTHING CAN SUBSTITUTE ARTAND ANYONE CAN DO IT. THEREFORE THIS SUBSTITUTE ART-AMUSEMENT MUST BE SIMPLE, AMUSING, CONCERNED WITH INSIGNIFICANCES,HAVE NO COMMODITY OR INSTITUTIONAL VALUE. IT MUST BE UNLIMITED, OBTAINABLE BY ALL AND EVENTUALLY PRODUCED BY ALL. THE ARTIST DOING ART MEANWHILE,TO JUSTIFY HIS INCOME, MUST DEMONSTRATE THAT ONLY HE CAN DO ART. ART THEREFORE MUST APPEAR TO BE COMPLEX,INTELLECTUAL,EXCLUSIVE,INDISPENSABLE,INSPIRED. TO RAISE ITS COMMODITY VALUE IT IS MADE TO BE RARE, LIMITED IN QUANTITY AND THEREFORE ACCESSIBLE NOT TO THE MASSES BUT TO THE SOCIAL ELITE.**

A partir deste fragmento do *Fluxmanifesto* é possível identificar algumas das ideias que acompanham o fazer artístico desde a virada do século XX, com o movimento das chamadas vanguardas históricas (futurismo, dadaísmo, surrealismo...),

---

4 “FLUXMANIFESTO NO FLUXENTRETENIMENTO – ARTE VAUDEVILLE? PARA QUE O ARTISTA SE ESTABELEÇA COMO NÃO-PROFISSIONAL, NÃO-PARASITA, NÃO-ELITISTA, ELE DEVE DEMONSTRAR SUA PRÓPRIA DISPENSABILIDADE, DEVE DEMONSTRAR A AUTO-SUFICIÊNCIA DO PÚBLICO, DEVE DEMONSTRAR QUE QUALQUER COISA PODE SUBSTITUIR A ARTE E QUE QUALQUER UM PODE FAZÊ-LA. PORTANTO, ESTA SUBSTITUIÇÃO ARTE-ENTRETENIMENTO DEVE SER SIMPLES, DIVERTIDA, PREOCUPADA COM INSIGNIFICÂNCIAS, SEM POSSUIR COMODITIS OU VALOR INSTITUCIONAL. ESTA DEVE SER ILIMITADA, ACESSÍVEL A TODOS E EVENTUALMENTE PRODUZIDA POR TODOS. ENTRETANTO, O ARTISTA QUE FAZ ARTE PARA JUSTIFICAR SUA RENDA, É OBRIGADO A DEMONSTRAR QUE APENAS ELE É CAPAZ DE PRODUZIR ARTE. DESSA FORMA, A ARTE DEVE APARENTAR COMPLEXIDADE, INTELECTUALIDADE, EXCLUSIVIDADE, INDISPENSABILIDADE, INSPIRAÇÃO. PARA ATINGIR ALTOS VALORES MONETÁRIOS PRECISA SER RARA, EM QUANTIDADE LIMITADA E POR ISSO INACESSÍVEL ÀS MASSAS, MAS APROPRIADA PARA A ELITE.” (Tradução da autora). Disponível em: <http://www.artnotart.com/fluxus/> Data de acesso: fevereiro de 2013.

as quais reverberaram no Brasil através de movimentos como o da Semana de Arte Moderna em 1922 e da antropofagia proposta por Oswald de Andrade<sup>5</sup>. A ênfase neste trecho está justamente na desconstrução da imagem do artista como gênio superior, detentor de uma criatividade exclusiva, discurso romântico apropriado pelo mercado de arte com o intuito de criar nichos de consumo e confinar a produção artística em instituições lucrativas que atravessam o universo dos museus e galerias até chegar à indústria cultural. Dessa forma, promover um evento ao ar livre, desvinculado de instituições e aberto à participação de qualquer um que tivesse interesse, pode constituir uma maneira de burlar as convenções preestabelecidas para se fazer arte dentro da perspectiva mercadológica. Principalmente quando o artista se despoja de uma postura auto-afirmativa em relação a seu trabalho, ao abrir espaço para que qualquer um possa nele interferir e com ele criar novas formas, outros rumos para sua proposição artística.

Por meio dessas considerações iniciais, almejei fazer um breve esboço do contexto que envolvia a criação artística de Ivald Granato, para suscitar possíveis interpretações da polêmica campanha “Adote o artista, não deixe ele virar professor”. Uma destas interpretações poderia se circunscrever em torno da ideia de que a condição do artista no Brasil está atrelada à ausência de uma profissão, o artista faria arte como *hobby* – atividade realizada nas horas vagas, passatempo – ou por amor ao ofício. Daí vem o manifesto escrito pelo próprio Granato “O artista em busca de uma profissão”<sup>6</sup>. O artista precisaria ser adotado de que forma para ter uma subsistência

---

5 Destaco aqui alguns trechos do Manifesto Antropófago, publicado no primeiro número da *Revista de antropofagia*, São Paulo, em 1 de maio de 1928, com pressupostos que influenciaram a produção modernista no Brasil e ainda reverberam até hoje: “Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente. (...) Contra todas as catequeses. (...) Contra todos os importadores de consciência enlatada. (...) Queremos a revolução Caraíba. Maior que a Revolução Francesa. A unificação de todas as revoltas eficazes na direção do homem. Sem nós a Europa não teria sequer a sua pobre declaração dos direitos do homem.” O manifesto pode ser encontrado na íntegra no livro, TELES, Gilberto Mendonça (org.). **Vanguarda Europeia e Modernismo Brasileiro: Apresentação dos Principais Poemas, Manifestos, Prefácios e Conferências Vanguardistas, de 1857 até Hoje**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986, p. 353-360.

6 Uma cópia deste texto consta, na íntegra, na parte de anexos da presente dissertação.

digna? Se a referência do Fluxmanifesto for levada em conta, a defesa pela não-profissionalização do artista está clara, mas talvez restrita à ideia de profissionalização inerente ao sistema em que vivemos, voltado para o lucro e benefício próprios dentro da lógica de produção e circulação de mercadorias e da economia monetária e não como mera desvalorização do ofício de artista, questionando, no entanto, o distanciamento entre artista e público, artista e sociedade, juntamente com a excessiva valorização do artista e de sua obra.

Uma análise a respeito das condições de vida de um artista brasileiro, desde a década de 1990 até os dias atuais, por exemplo, limitada por um pequeno e quase inacessível mercado de arte alimentado por uma política cultural baseada em prêmios e editais, demonstra que a busca por uma (outra) profissão torna-se inevitável. Seria então dessa forma que muitos artistas brasileiros, não só nestas últimas décadas, chegaram ao âmbito da educação formal e informal e tornaram-se ou exerceram o ofício de professor. Fato que acaba por retirar uma possível aura romântica<sup>7</sup> que posiciona o artista como *outsider*, como se pudesse existir à margem do sistema e que sua originalidade residisse justamente na capacidade de enxergar o mundo ordinário de fora, atuando, portanto, em uma esfera superior.

Daí derivaria outra possível interpretação do panfleto, aproveitando este viés romântico acerca do artista: ser artista é “melhor” do que ser professor, se encararmos o artista como um ser movido pela inspiração, que deixa a vida leva-lo para o caminho que o prazer indica sem grandes preocupações; enquanto o professor é idealizado como alguém extremamente sério, de hábitos regrados, dedicado aos estudos e ao ofício, preocupado em manter a compostura, garantir a autoridade, fato que torna sua existência provavelmente mais pesada em relação a esta visão de artista despreocupado e desocupado. Ou ainda, que o artista é um modelo revolucionário e o professor, preocupado com a manutenção do *status quo* interligada ao seu ofício de

---

7 A expressão “aura romântica” utilizada aqui faz referência ao movimento romântico, ocorrido na Europa principalmente na Alemanha e na Inglaterra entre os séculos XVIII e XIX, durante o qual houve uma supervalorização do artista como gênio criador, portador de inspiração e sensibilidade superiores aos demais seres humanos, aproximando-o de um demiurgo capaz de dar voz e representar não só anseios individuais, mas os anseios de uma nação.

ensinar e conseqüentemente enquadrar (a si e aos outros) a regras preestabelecidas, acaba por assumir um modelo reacionário de existência, limitador e homogeneizador, relacionado ao sentido de educar como condicionamento comportamental e transmissão de conteúdos historicamente legitimados por uma versão oficial eurocêntrica, branca, colonizadora e machista. Ao olhar por esta perspectiva, ambas as figuras, é possível sugerir que um invejasse o outro em uma oportunidade de confronto, por serem opostos complementares: o artista leve, criativo, desregrado X o professor pesado, reflexivo, disciplinado. Talvez aí, nesta brincadeira entre tipos opostos, apareça a figura do artista/educador, aquele que tem a possibilidade de estar entre um e outro.

Ainda pode-se encarar de outra forma esta proposição de Granato, ao pensar no professor inventivo que efetua seu ofício como uma arte (técnica) fascinante e encanta os estudantes de maneira a convencê-los de que estão diante de um artista – um artista do conhecimento, um artista da oratória, um artista carismático – em contraposição à figura sisuda e autoritária que muitos esperam encontrar em sala de aula. Ou então, um professor portador da verdade, que encara seu ofício como uma missão: iluminar as cabeças, trazer a luz do conhecimento para os alunos – seres desprovidos de luz – conscientizá-los, transformá-los em cidadãos críticos, futuros multiplicadores da verdade. Em ambos os casos, corre-se o risco de unir artista e professor ao conceito de gênio, ser dotado de um dom especial que o diferencia dos demais e, portanto, torna-o distante, capaz de enxergar o mundo por uma perspectiva onipresente e onisciente, a qual assegura o conhecimento de determinadas verdades que não estão ao alcance do cidadão comum que, como diria CERTEAU (2007, p. 170), se dispõe a “ser apenas este ponto que vê, eis a ficção do saber”, introduzindo a ideia de conhecimento como espetáculo, algo que se configura em uma esfera abstrata, no plano do visível, mas separada da realidade palpável. Por que, então, não pensar em outra concepção de artista da qual este professor inventivo pudesse se aproximar? Um artista/cidadão comum, que não enxerga o mundo do alto, mas se embrenha neste mundo, caminhante ao rés do chão, através de seu ofício, o qual não realiza **para** outras pessoas e sim **com** outras pessoas, pois não se considera mais nem melhor do que ninguém, mas um participante desta pluralidade de existências. Artista/cidadão

comum que faz da sua existência um processo em contínua transformação, aberta para o outro, o conhecido/desconhecido, o esperado/inesperado. Dessa forma, a intenção do artista/professor que se aproxima deste ideário não seria manter-se distante, mas aproximar-se, romper com hierarquias, desburocratizar o acesso ao conhecimento. **Dialogar** ao invés de **professar**.

A partir dessa ideia de contrapor artista e professor, acrescento ainda duas visões de educação propostas por MEDEIROS (2005), em que a primeira demonstra o ambiente no qual atua o professor institucionalizado, que se aproxima daquele artista preocupado em garantir a sua renda e que para isso se apegua aos pequenos poderes relacionados ao seu ofício:

A educação institucional, tal como a conhecemos hoje, crê-se autárquica (*autos* – si mesmo, *archien* – suficiente), além de se dar separada da vida, da experiência vivida, longe do lugar de desejo, de prazer, do des-cobrir. (...) A grande maioria das escolas ensina principalmente a competição, a obediência e o sentimento de inferioridade, a submissão, o respeito à ordem estabelecida e a inconveniência de questionamentos. (...) Cabe frisar essa enorme distância existente entre a vivência, os interesses, as inquietações de nossas crianças e adolescentes [acrescentaria adultos também] e a educação institucionalizada. (...) Fomos educados para nos portarmos – calar a boca -, agir e não pensar, poluir, seguir a moda. Fomos educados para portar nossos corpos (transportar), como se esses fossem alheios ao todo do ser, e nos comportar (suportar). (MEDEIROS, 2005, p. 91)

Através desta colocação da autora, é reforçada a ideia de professor e logo da instituição escolar como entidades separadas da vida, em uma concepção que une a perspectiva onipresente/onisciente à ideia de que a escola seria um espaço privilegiado para se obter o preparo necessário para lidar com a realidade do entorno, a sociedade repleta de perigos e enganos que podem ser resolvidos e enfrentados somente a partir do momento em que se adquire uma boa formação/educação. A escola e, por conseguinte, o professor, atuam no sentido de adaptar o aluno a um sistema preestabelecido de normas e comportamentos que, se levada às últimas consequências, esta atuação pode dar a entender que caso o indivíduo acredite e seja fiel a estes preceitos terá a garantia de uma vida bem sucedida futuramente.

Entretanto, verifico de dentro do sistema escolar que os sinais de frustração e revolta diante deste *modus operandi* são cada vez mais contundentes: estudantes desinteressados, agressivos e professores desmotivados, infelizes – um indicativo de que algo vai mal com este modelo de educação. Ao deparar-me com tal realidade resolvi adotar a artista, não no sentido da genialidade criativa, mas naquele que se aproxima desta segunda proposta de educação explicitada pela autora:

Na escola da vida é o conhecimento intuitivo que versa as regras, em cada ambiente, movimentos diferentes, antenas estiradas, prontas para se resguardar, garras guardadas, prontas para atacar. Na rua, tudo é tato, jogo, desafio e colaboração. (...) A educação é o que permite ao ser tornar-se sujeito da cultura. A educação é o que permite fazer parte do grupo dessa cultura. Ou, ainda, a educação é o que torna o ser, ser social. (...) A educação é o que possibilita realizar uma análise crítica da ideologia da classe dominante. De certa forma, é preciso participar dessa ideologia para poder questioná-la: beco sem saída! (MEDEIROS, 2005, p. 94-95)

Este trecho versa a respeito de uma educação que está implicada diretamente com a vida, com o entorno, com a experiência que dá o jogo de cintura para lidar com as situações no momento em que elas acontecem. Dessa forma, o processo educativo não se configura como adestramento, um treino para se adequar às convenções sociais, mas como sensibilização, intuição, cinestesia no jogo das relações dos conhecimentos, que trazem consigo visões de mundo as quais podem ser questionadas e não acatadas de imediato.

A partir deste levantamento de ideias em torno das possíveis articulações entre a figura do artista e do professor, através da obra de Ivald Granato, gostaria de levar esta discussão para minha experiência enquanto artista/performer e professora da rede municipal de ensino. Refletir a respeito de: o que o senso comum diz a respeito do que deveria ser uma aula de artes? O que os parâmetros curriculares versam sobre esta atividade complementar, admitida como área de conhecimento na escola após anos de debate? Quais as possíveis tensões geradas na relação performance e educação? Seria possível considerar, a partir da afirmação de Kaprow, a qual dá início a este capítulo que, assim como existe uma arte pela arte e uma vida como arte, existiria também uma educação pela educação e uma vida como educação, isto é, uma



educação pela vida? Para tanto, irei delinear no próximo subcapítulo um pouco de minha trajetória como artista/performer e educadora e de como estas inquietações atuaram e permanecem em atuação como força transformadora e hibridizante de minha existência.

## 1.1 ENTRE A ARTISTA E A PROFESSORA

*A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.*

(Jorge Larrosa e Walter Kohan)

Difícil saber como tudo começou. Mas, nessa trajetória incerta que permeia a vida, posso recordar alguns momentos que influenciaram e influenciam até hoje em minhas atitudes e escolhas diante do mundo. Destaco estes momentos como experiências de aprendizagem, de quebra de paradigmas, oportunidades para rever posturas, me reinventar. A partir de Rolnik (1989), posso considerar estas experiências como fatores de a(fe)tivação, que despertam o que ela denominou como *corpo vibrátil* o qual, em linhas gerais estaria relacionado à capacidade que possuímos de nos embrenharmos no mundo e ao mesmo tempo criarmos mundos (outras realidades, outras possibilidades de existir) através da ativação de nossos desejos, sem dicotomizar mente e corpo, razão e emoção, conhecimento e intuição – um estar presente, mexido e remexido de corpo inteiro. A(fe)tivação esta que nos remete à ideia de um saber incorporado, o qual abordarei com maior detalhamento no decorrer do segundo capítulo. Assim, convido o leitor a partilhar um pouco de minhas reflexões em torno dessas experiências que afetaram meu ser/estar no mundo, neste exercício de escrita que constitui um organizar e reorganizar constante de ideias.

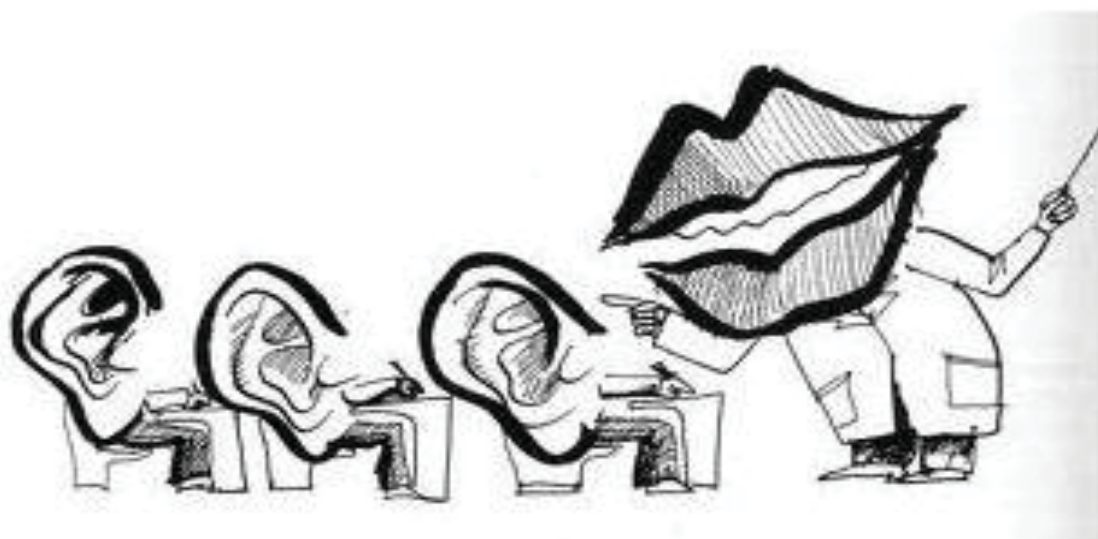
Mulher, afrodescendente, trinta e dois anos de vida, filha de professores, dez anos como professora da rede pública de ensino, vinte anos de educação formal, três anos como artista orientadora do Programa Vocacional<sup>8</sup>, oito anos de trabalho como performer, resolve fazer uma pausa para reflexão em torno de um limiar crítico em sua vida: “há uma cisão entre a minha atuação como artista e como professora”. Existe a possibilidade de desburocratizar a relação entre a professora e a artista? Será possível juntar as experiências da artista e da professora dentro e fora da sala de aula? Atuando em um contexto sócio-histórico-cultural em que a separação por categorias, disciplinas, especialidades é algo intrínseco e até, arrisco afirmar, naturalizado, este conflito pode causar certo estranhamento, pois não há explicitamente um problema em isolar o trabalho como artista do trabalho como professora, porque são categorias diferenciadas de atuação na sociedade. Aí está talvez o primeiro grande dilema.

No entanto, se retornar a um dos momentos fundantes que levaram a este limiar crítico, algo me diz que esta cisão não contribui para o desenvolvimento de uma concepção de ensino, de arte e de vida aberta às mudanças, aos diferentes discursos e práticas possíveis, diferentes formas de se relacionar com o outro (ser vivo, cidade, instituição...). Posso destacar como um destes momentos, o de quando folhiei pela primeira vez as páginas do que, aparentemente, seria um livro didático, durante uma das pesquisas para apresentação de um seminário, nos tempos em que cursava o antigo magistério no CEFAM-Itaim (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e vi aquelas imagens contundentes, em uma estética semelhante às charges de jornais e revistas: um grande funil repleto de pessoas, com uma grande abertura lateral por onde uma multidão escapa, acoplado a funis menores que, ao final da sequência, de toda aquela multidão, apenas uma pessoa é depositada em um pequeno frasco; ou aquela em que nas carteiras enfileiradas estão orelhas e no lugar da cabeça do professor há uma enorme boca que fala ininterruptamente; ou ainda das formas geométricas tristes por não conseguirem se encaixar em uma forma que só

---

8 O Programa Vocacional é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo que teve início em 2000 como projeto voltado ao trabalho com a linguagem teatral em espaços da periferia da cidade, para formação e acompanhamento de grupos de teatro nestas regiões. Atualmente, além de ter se tornado um programa (fato que garante sua continuidade por prazo indeterminado), o Vocacional ampliou seu campo de ação para outras linguagens artísticas. Mais informações disponíveis no site: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/vocacional/>. Acesso em: 12 jul. 2012.

contem aberturas circulares... Estas são descrições de alguns dos desenhos feitos por Claudius Ceccon para o livro "Cuidado, escola!", elaborado juntamente com Babette Harper, Miguel Darcy de Oliveira, Rosiska Darcy de Oliveira e apresentado por Paulo Freire, em maio de 1980, mês e ano em que nasci. O choque foi grande ao me deparar com tais imagens – estaria eu corroborando para a continuidade daquele tipo de educação representado nas figuras de "Cuidado, escola!"?



Cuidado, escola!, ilustração de Claudius Ceccon, 1992, p. 48

A figura acima, retirada do livro que causou meu espanto, apresenta em uma provável interpretação, a primazia de algumas ações em detrimento de muitas outras possíveis dentro do espaço da sala de aula: escutar, falar, ler, escrever, reproduzir. O estudo desta dinâmica será aprofundado no próximo capítulo, mas já aparece neste momento para exemplificar a metodologia predominantemente exercida no espaço escolar, a qual aproxima o mesmo de um lugar extremamente sério e ordenado, contrário a qualquer manifestação de desordem, barulho, questionamento, agitação... enfim, movimentos que possam desestabilizar seu *modus operandi*; “[...] diferenças culturais, que consistiriam numa força capaz de alterar substancialmente a escola, costumam muitas vezes ser apagadas no seio da própria instituição” (MUTTI apud FISS, 2011, p. 730). Surge, dessa forma, um comportamento de suportar, como afirma Medeiros (2005), uma postura que espera corpos docilizados pela disciplina imposta pelo funcionamento da unidade escolar, postura esta que funciona como mecanismo

de silenciamento de diferentes narrativas e perspectivas de mundo as quais poderiam emergir e possibilitar rumos diversos para a construção do conhecimento. Assim, as manifestações artísticas que não se encaixam nas funções utilitárias de ensino, também se enquadram em uma categoria desestabilizadora da ordem vigente, a mesma do barulho, questionamento, agitação, fato que não interessa a um ensino que almeja permanecer padronizado. Dessa forma, para manter os modelos impostos por instâncias superiores, o papel do professor passa também por efetivar este silenciamento de ruídos que o seu próprio comportamento e dos alunos (que estão sob sua responsabilidade) podem causar dentro da organicidade escolar e, portanto, a educação acaba por desrespeitar os diferentes discursos e atitudes geradas pelo contato com o outro, no sentido da instabilidade, da diferença, da incerteza, de como o universo particular de cada pessoa envolve uma série de peculiaridades; desrespeito que se configura na tentativa de evitar conflitos.

\* \* \*

Antes de me deparar com aquelas imagens do *Cuidado, escola!*, no início da minha adolescência, tive a oportunidade de fazer um curso de teatro com uma professora que (jamais poderia prever) reencontraria na graduação, no Coletivo Alerta!<sup>9</sup> de performance e intervenção urbana e reencontro agora no mestrado como orientadora: Carminda Mendes André. Neste curso entrei em contato com a linguagem teatral através das técnicas de improvisação de Viola Spolin e, ao término, cenas que surgiram a partir de um texto que escrevi foram levadas ao palco. Lembro-me bem de ter representado em uma das cenas a figura de uma professora extremamente autoritária, que gritava com os alunos o tempo inteiro; em cena aquela atitude me parecia exagerada, bem próxima a um realismo fantástico ou a um expressionismo, mas para o meu primo que foi assistir à peça e cursava o antigo ensino

---

9 O Coletivo Alerta! de performance e intervenção urbana foi um grupo de extensão universitária, vinculado ao Instituto de Artes da UNESP, em atividade entre 2004 e 2008, composto por Alan Livan, Álvaro Dias Cuba, Carminda Mendes André, Danilo Bezerra, Denise Rachel, Diogo Rios, Jordana Dolores, Lia Aleixo, Marcos Ave, Milene Valentir, Tábata Costa, Thaís Carvalho e Vinícius Alcadipani.

primário, a representação da figura da professora lhe pareceu um retrato fiel daquela com quem tinha que lidar diariamente na escola. O que parece absurdo para alguns pode ser realidade para outros.

\* \* \*

Já graduada, outro momento que posso destacar como fundante para esta reflexão foi quando participei de um dos últimos trabalhos do Coletivo Alerta!, realizado em um evento de Teatro Contemporâneo no Centro Cultural São Paulo, através de uma palestra e cerimônia de posse inventadas, na qual surgiu a Universidade das Couves. Tal instituição foi inspirada nas ideias desenvolvidas pelo Colégio de Patafísica<sup>10</sup>, que emergiu no período das chamadas vanguardas históricas artísticas europeias, no qual a academia, as verdades científicas, a institucionalização do saber eram questionados de forma bem humorada. Neste evento, usamos e abusamos do recurso do *power point*, programa de computador amplamente utilizado em aulas, seminários, simpósios, congressos... como ferramenta padrão para ilustrar falas acadêmicas. Após longa explanação acerca dos fundamentos da Universidade das Couves, seguia uma espécie de ritual que era uma mistura de posse da Academia Brasileira de Letras, com uma cerimônia do chá ao som de *Je t'aime, moi non plus* de Jane Birkin e Serge Gainsbourg. A Universidade das Couves não consistia em uma instituição revolucionária, nem pretendia se concretizar como tal, mas brincava com os cânones de eventos institucionais, principalmente aqueles ligados à academia, causando talvez certo ruído em torno dos padrões aos quais nos acostumamos a lidar dentro da universidade.

A partir desta experiência levanto uma questão: a passagem pela academia é uma experiência necessária para a formação do artista e do professor? No caso do

---

10 Segundo Stewart Home, em seu livro *Assalto à Cultura*, o Colégio de Patafísica advém da ciência homônima de soluções inventadas, proposta por Alfred Jarry (1873-1907) em peças teatrais como *Ubu Rei*. Apesar de não se caracterizar nem como movimento artístico, nem como instituto de educação alternativa e de não ter existido além do plano das ideias propagadas também através de revistas, panfletos, postais, artistas como Joan Miró, Marcel Duchamp, Eugene Ionesco e Marx Ernst declararam-se membros do Colégio.

primeiro, é possível localizar inúmeros exemplos de artistas que nunca cursaram o ensino superior e isso não os impediu necessariamente de exercer a atividade artística, mas neste caso, entra um amplo espectro de discussões acerca da condição do artista como profissional ou amador e da precarização das condições de subsistência dos profissionais desta área no Brasil. Já no segundo caso, apesar da indicação de prioridade para formação superior dos profissionais que atuam em todos os níveis de ensino, a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases para a educação) de 1996, o debate em torno de qual seria a formação adequada aos professores dos primeiros anos do ensino fundamental e da educação infantil, após o fechamento da maioria dos cursos de magistério em nível médio no Brasil, permanece até hoje sem chegar a um consenso diante das diferentes realidades coexistentes em um país de extensões continentais.<sup>11</sup>

\*\*\*

Em um momento mais recente, junto ao Coletivo Parabelo<sup>12</sup> do qual faço parte desde 2007, pude experimentar de maneira consciente – pois creio que minha prática como arte educadora intuitivamente se aproximava em muitos aspectos desta concepção – um primeiro contato com o conceito de *híbrido professor-performer*

---

11 O fim do curso de magistério em nível médio ocorreu em muitas capitais do Brasil, a partir do momento em que se lançou a obrigatoriedade do diploma em nível superior para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Entretanto, principalmente em estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, os chamados professores leigos, que não possuem formação específica para lecionar, continuam em atividade por conta da carência de profissionais qualificados para atender à demanda nessas regiões. Para saber mais a respeito desta discussão vide: BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm#art4ii](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art4ii). Acesso em: 12 jun. 2012. Vide também, artigo publicado há pouco mais de dez anos atrás, mas que traz importantes aspectos desta discussão: RAINHO, João Marcos. Coisa de Louco. **Revista Educação**. São Paulo: fev. 2001. Disponível em: [http://www2.uol.com.br/aprendiz/n\\_revistas/revista\\_educacao/fevereiro01/capa.htm](http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/fevereiro01/capa.htm). Acesso em: 12 jun. 2012.

12 O Coletivo Parabelo surgiu em 2005 e é composto por pessoas provenientes de diferentes periferias paulistanas. Atualmente investiga a relação entre corpo, performance e espaço urbano através de ações realizadas em diversos pontos da cidade de São Paulo. Seus integrantes são: Bárbara Kanashiro, Denise Rachel, Diego Marques, Eliane Andrade, Flora Rouanet e Thalita Duarte. Para mais informações: [www.coletivoparabelo.com](http://www.coletivoparabelo.com). Acesso em: março 2013.

proposto por CIOTTI, como uma possibilidade de inventar diferentes e cambiantes estruturas para estabelecer um processo de ensino aprendizagem em artes que não se conforme apenas com o espaço da sala de aula, mas que extrapole o mesmo, no intuito de aproximar educação, arte e vida. Fato que me impulsionou a encaixar mais algumas peças do quebra-cabeça que compõe minhas experiências como artista e educadora, ao juntar o trabalho que desenvolvo como performer integrante do Coletivo Parabelo e o meu trabalho como professora de artes da rede municipal de ensino. Foi então que, de forma consciente, comecei a relacionar algumas possibilidades de ação desorganizadora da lógica espetacular que rege a escola. Lógica esta que promove um ensino de artes mais interessado no produto do que no processo, no enfeitar as paredes da escola em datas comemorativas do que promover efetivamente um espaço de troca de experiências, um ensino calcado na técnica e não na (re)invenção. Invenção esta que vai ao encontro do pensamento de Hélio Oiticica, artista visual brasileiro que participou do período denominado tropicalista entre as décadas de 1960-70, importante movimento da contracultura nacional que se desenvolveu durante o regime militar; este pensamento é exposto por ANDRÉ no seguinte trecho:

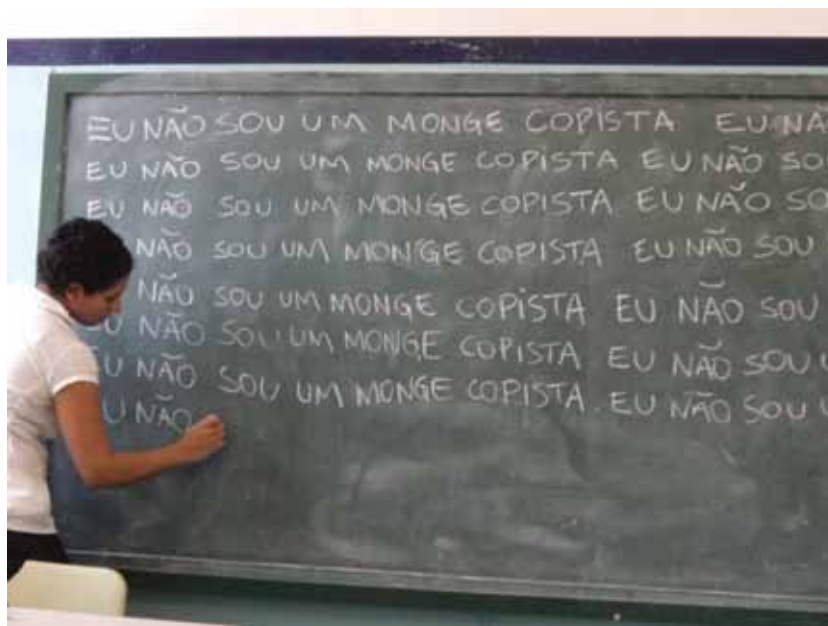
*Oiticica afirma que sua arte não propõe transformar o receptor em um criador de algo. Segundo o artista, tudo já está aí para ser experimentado. O que muda em sua atitude artística é deslocar o artista do mito da criação, do gênio, aproximando-o das coisas e dos seres dispersos na vida. Diferente é a atitude da criatividade que propõe ao artista exercitar uma habilidade, realizar um desempenho. Do mesmo modo, Oiticica desloca o receptor da posição de contemplador da criação para a de participante, convidando-o a experimentar o experimental, o desconhecido, o indeterminado. (...) Assim, entende-se que a "invenção" de que fala Oiticica não significa criatividade como se pensa no senso comum, mas sim uma atitude diante da arte e da vida que atua fora da noção de desempenho e de resultados. (ANDRÉ, p. 25-26).*

A partir deste trecho, é possível inferir que tanto o professor de artes quanto o artista não estão "inventando nada do zero", expressão utilizada aqui no sentido de criar algo completamente inédito e jamais visto, jamais pensado por outros em ambas

as atividades ou através do híbrido que pode surgir da junção destas. Pois a capacidade para inventar em um aspecto amplo, a qual inclui a criação artística mais especificamente, não surge de maneira espontânea na ausência de qualquer referência ou proposta anterior, mas está sempre relacionada a um contexto, ao trabalho secular de muitas gerações de artistas, pensadores, cientistas, cidadãos comuns como eu, como você, que constroem a(s) cultura (s) dos mais variados povos. Dessa forma, pode-se compreender que para criar, lecionar, aprender não há mágica, nem genialidade que dê conta de processos tão fugidios e subjetivos como estes, no entanto, há trabalhos erigidos individual e coletivamente em períodos e contextos diversos, esforços responsáveis pelo desencadeamento das mais variadas ações, metodologias, contra-metodologias, experimentações que indicam diferentes caminhos para o desenvolvimento de uma mesma atividade. *Tudo já está aí para ser experimentado*, afirma Oiticica. Reafirma, assim, a possibilidade de arriscar diferentes combinações, fazer associações que gerem os resultados mais inesperados ou, algumas vezes, até próximos do que se espera, sem que para isso se esteja munido de tantas certezas e convicções.

Creio que em uma dessas experimentações/combinções, em que estudiosos costumam fazer no decorrer de uma pesquisa, Naira Ciotti organizou a ideia de *híbrido professor-performer*, a partir da qual pude vislumbrar outras possibilidades para o desenvolvimento de uma aula de artes no contexto da educação formal. Ciotti propõe *que o aluno seja produtor em arte* em um contexto em que *ensinar é, acima de tudo, um processo de criação e experimentação* e, desse modo se contrapõe ao caráter contemplativo e espetacular vinculado ao modelo de educação bancária analisado e criticado em diversas obras por Paulo Freire.





Eliane Andrade em performance *Cuidado! Escola* – julho 2011

Uma experiência emblemática neste sentido foi realizada na EE Maria José, dentro do evento *Construindo um Porto de Poéticas Teatrais* proposto pelo grupo teatral Tia Tralha, do qual faz parte um de meus colegas de mestrado e trajetória performática, Alan Livan. Neste evento, o Coletivo Parabelo propôs uma *profanação* do espaço (espetacular/sagrado) escolar, através da performance *Cuidado! Escola*, inspirada em obra homônima à citada anteriormente, a qual consistia em uma sequência de ações realizadas nas delimitações da sala de aula. Dentre estas, destaco a proposta da performer Eliane Andrade, que durante as ações realizadas pelos demais performers e participantes do evento escreveu repetidamente, preenchendo todos os quadros negros aos quais conseguiu ter acesso, a seguinte frase: *Eu não sou um monge copista*. Ação que se prolongou por aproximadamente uma hora. Tanto a repetição quanto o significado da frase, remetem à atitude redundante de copiar e reproduzir conhecimentos, comportamentos e informações em sala de aula, atitude esta diariamente atualizada no contexto escolar, fato que se compara ao ofício dos monges copistas do período que precede a invenção da imprensa e remete à origem religiosa do modelo escolar mantido até os dias atuais. Apesar desta ação não ter ocorrido durante um dia letivo comum, causou reverberações neste espaço aparentemente fechado para a contestação, para a presença de diferentes posicionamentos.

Ao vislumbrar e recolher estes rastros de experiências que, de alguma forma, permanecem em minha memória e perceber o pulsar dos incômodos decorrentes da tensão entre a artista e a professora, decidi me arriscar na cartografia de possíveis modelos de professor. A ideia de cartografia utilizada neste trabalho almeja aproximar-se do conceito provisório<sup>13</sup> desenvolvido pela psicanalista brasileira Suely Rolnik (1989), a partir do pensamento dos filósofos franceses Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992)<sup>14</sup>, em que a cartografia pode ser uma maneira de embrenhar-se no mundo e investigar as mais variadas inquietações – inclusive modelos de subjetividade, comportamentos – além de, nesta relação direta com as intensidades da criação e reconhecimento de territórios/saberes acionar o corpo vibrátil. Corpo este capaz de reunir percepções e afetos, racional e sensível, na construção de conhecimentos, narrativas, mundos diversos.

Para finalizar esta primeira parte do presente trabalho, pretendo desenvolver uma discussão em torno do levantamento destes modelos de subjetividade relacionados ao ofício do educador. O intuito desta discussão não é de apresentar padrões de comportamento fechados, que se repetem e reproduzem sem a menor chance de transformação ou sem o entendimento de que um indivíduo, neste caso o professor, possa transitar entre um modelo e outro, mesclando-os conforme suas necessidades. A intenção, a partir deste levantamento, é a de analisar possibilidades de atuar como professor ou, mais especificamente, como professor de artes dentro do sistema de ensino formal em um breve panorama, sem qualquer pretensão de ser um estudo conclusivo.

---

13 O termo “provisório” associado à palavra conceito, a qual pode ser interpretada como algo definitivo e certo em termos de organização do pensamento; é utilizado por Rolnik justamente para desestabilizar os territórios conquistados pelas certezas cientificamente comprovadas. Desta forma, ela demonstra que mesmo os conhecimentos mais sedimentados possuem uma zona obscura de incertezas e, portanto, possibilidade de serem modificados.

14 Deleuze e Guattari aprofundam este conceito de cartografia em uma série dividida em cinco volumes, na versão brasileira, intitulada “Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia”. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

## Capítulo 1.2 Cartografando as performances do professor

O espaço da sala de aula determina modos de pensar e agir tanto para professores quanto para alunos. Ambos performam<sup>15</sup> 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. Dessa forma, destaco aqui alguns dos papéis possivelmente performados por arte educadores, que atuam em contextos de educação formal, como um exercício de reflexão a partir de minha própria prática docente.

### 1.2.1 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 conhecê-lo. 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

---

15 Utilizo os termos *performar* e *performance* nesta parte final do primeiro capítulo, 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 (apreendidos, transformados e transformadores), através de ações, constructos culturais que envolvem inclusive a performance como linguagem artística. Pesquisadores como Vidiella (2010), Gómez-Peña (2005), Keith-Alexander (2006), Pineau (1994), McLaren (1993) Giroux (1997), Phelan (1993), entre outros, estão analisando práticas pedagógicas a partir desta perspectiva.

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.<sup>16</sup>

### 1.2.2 Professor-mediador/provocador

Uma alternativa a este modelo de arte educador é proposta pela artista plástica e educadora Milene Chiovatto, em artigo intitulado *O professor-mediador*. A autora inicia o texto apresentando o professor de artes como alguém que pode ter inseguranças e não dominar completamente todos os conteúdos de sua área de conhecimento, perspectiva esta que se diferencia da postura onisciente do professor-profeta.

O professor não é um “vaso”, um receptáculo repleto de informações e conhecimentos a serem dali retirados e dados aos alunos. O professor é um ser pensante e de ação. Através da reflexão e da ação, deve ser capaz de estabelecer ligações entre os conteúdos a serem transmitidos e as demandas e necessidades do processo educativo pelo qual passam seus alunos, suas respostas em relação ao assunto tratado e, na soma disso tudo, reavaliar suas próprias opiniões. Estabelecer ligações, sem impor uma determinada “verdade”, é o aspecto mais delicado da tarefa docente. (CHIOVATTO, 2000)<sup>17</sup>

Para a autora, o ser humano portador da capacidade de interpretar o mundo a sua volta, ao se relacionar com o objeto artístico, feito para ser interpretado, tece

---

16 No entanto, Silvio 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).

17 Para saber mais sobre o conceito de professor-mediador, vide: CHIOVATTO, Milene. O Professor Mediador. **BOLETIM**, Número 24, Outubro/Novembro 2000. Disponível em: [http://www.artenaescola.org.br/pesquisa\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=13](http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=13). Acesso em: 12 jul. 2012

leituras a partir de suas experiências e conhecimentos prévios. Dessa maneira, o professor deve estar entre o conhecimento e o aluno, como facilitador da construção significativa de um saber coletivo, promovendo o diálogo entre artista e público, obra e espectador. Assim, o arte educador performa o papel de mediador, o qual aproxima os estudantes do saber/fazer artístico através do diálogo, que pode representar uma busca por conciliar diferentes pontos de vista a respeito de um objeto (assunto, imagem, fato, ação). A tentativa de conciliar diferentes pontos de vista, entretanto, pode se aproximar da função apaziguadora de conflitos com caráter homogeneizador, em que as diferenças são liquefeitas para se chegar a uma conclusão ordenada, sob o comando do professor. Se compreendida desta forma, a ação mediadora acaba por apontar para a construção de um saber padronizado, que depende do aval do docente, o qual possui autoridade para desqualificar e para legitimar os discursos com os quais compactua. Justamente neste aspecto é que reside a importância e a “delicadeza” da performance do educador e aparece a indagação: como mediar leituras, compreensões, construções de conhecimento, do saber/fazer artístico sem apagar os dissensos e impor determinados pontos de vista?

Através deste questionamento, ainda nesta mesma linha de reflexão proposta por Chiovatto, mas sugerindo um vocábulo que parece ser mais instigador do que a ação de mediar, está o *professor-provocador*. Este pode representar uma variação que almeja esclarecer uma possível interpretação do professor-mediador como apaziguador de conflitos em sala de aula, para enxergar o docente como um provocador de conflitos no sentido de desacomodar o processo de ensino aprendizagem, estimular a discussão e o interesse pelo conhecimento. Dessa forma, ao invés de permanecer entre o conhecimento e o aluno, o educador age com o intuito de promover deslocamentos, ao provocar, instigar a curiosidade, o desejo que poderá mover o estudante pelos inúmeros caminhos da construção de saberes.

### 1.2.3 Professor-pesquisador/reflexivo

Outras adjetivações propostas no intuito de tecer esta breve cartografia da performance docente, as quais trazem uma ideia de constante aperfeiçoamento para este ofício são a do *professor-pesquisador* e do *professor-reflexivo*. Ambas surgem, entre outros fatores, como resposta a um possível entendimento de que o professor, no decorrer de sua carreira, por diversos motivos, acaba por se acomodar a um determinado padrão de conhecimento, de práxis, sem preocupar-se em acompanhar ou relacionar-se com as mudanças sócio-histórico-culturais vigentes, além das mudanças no âmbito micropolítico na composição de cada sala de aula. Estas propostas podem ter se constituído também como crítica ao professor que simplesmente acata conteúdos estipulados por parâmetros curriculares e livros didáticos, sem tecer uma reflexão a respeito da pertinência dos mesmos no contexto em que trabalha<sup>18</sup>; fato que consiste em outra forma de acomodação por parte do docente.

Neste âmbito, a concepção de professor-pesquisador emergiria como alternativa para se promover uma melhoria efetiva da qualidade de ensino, ao apostar na formação e auto-formação contínuas do educador preocupado em atender às demandas do contexto institucional em que está inserido. Através do acesso a diferentes proposições metodológicas, da troca de ideias com outros profissionais da área, do exercício de análise crítica em torno da própria prática docente em busca de trans-formação. Fundamenta-se, dessa forma, a crença de que o professor-reflexivo irá transpor as dificuldades cotidianas de seu ofício, além de trazer propostas de modificação no campo estrutural da instituição escolar.

Entretanto, é preciso ter cautela para não supervalorizar uma perspectiva cientificista de ensino aprendizagem, a qual concerne a uma modalidade de

---

18 Uma ampla discussão sobre essas nomenclaturas em torno da função de professor realizada pelo GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada) da Faculdade de Educação da UNICAMP, organizada no livro: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

conhecimento instrumental e, mesmo que envolva o caráter crítico, geralmente permanece restrito ao âmbito da racionalidade em detrimento das demais potencialidades (emoção, intuição, sensações, sentimentos...) relativas ao ser humano. A partir desta perspectiva, com a predominância do racionalismo em relação às demais potencialidades que podem ser desenvolvidas tanto dentro quanto fora do contexto escolar, decorre o bloqueio e o controle dos desejos, das iniciativas para a invenção de outras formas de lidar com o mundo, que apresentem divergências em relação ao sistema vigente. Este caráter cientificista de educação remete a outra genealogia ocidental e europeia da instituição escolar, que ao mesmo tempo se aproxima e se distancia dos interesses religiosos relacionados à ideia de professor-profeta. Tal genealogia está ligada à ascensão da burguesia como classe social dominante, a qual utilizou e ainda utiliza a escola como recurso para difundir seus ideais e modos de vida, os quais deflagraram fenômenos da ordem da revolução industrial, por exemplo. Também faz parte desta genealogia o processo de separação e especialização por áreas de conhecimento, como um dos mecanismos introdutórios à lógica da produção industrial seriada e à dinâmica do mercado de trabalho. Desse modo, os conceitos de reflexão e pesquisa precisam levar em conta este conhecimento sensível e encarnado, no sentido de não cindir corpo e mente, razão e emoção, teoria e prática. Mas de encarnar o conhecimento através das ações, da *aisthesis*, do roçar o mundo, embrenhar-se, envolver-se com o outro (o diferente, o desconhecido, o saber, o estudante, a sala de aula, a escola...).

Assim, apresento um trecho que versa a respeito da figura do professor-reflexivo como sujeito consciente dos possíveis problemas relacionados a um cientificismo exacerbado e à subordinação a determinados parâmetros de ser e estar elaborados (de cima para baixo, vindos de fora, das esferas superiores e administrativas do âmbito educacional) para estruturarem e normatizarem o funcionamento da escola através de *roteiros* previamente estabelecidos<sup>19</sup>. Os quais

---

19 As ideias de roteiro e de subordinação a estruturas superiores de poder serão desenvolvidas mais detalhadamente no capítulo seguinte, através do entendimento do conceito de sociedade do espetáculo apresentado por Guy Debord.



não são aceitos passivamente, mas questionados pelo docente pesquisador, como afirma o texto a seguir:

[O professor-reflexivo] resiste e questiona por duas razões: uma porque ele percebe a ideologia que permeia o **roteiro**, e outra, porque tem consciência de suas consequências – a perda do fascínio do cotidiano, do qual não quer abrir mão, e a impossibilidade de contribuir para a ocorrência de transformações, perpetuando o *status quo*. (...) é o docente que questiona e resiste à racionalidade técnica e reflete criticamente sobre sua prática docente. É aquele que, apesar de todas as tentativas externas de limitações do seu trabalho volta o seu olhar ao(à) aluno(a), tratando-o(a) respeitosamente, como um sujeito histórico e inserido num contexto social. É aquele que tenta “driblar” as limitações e busca desenvolver, com o coletivo da escola, projetos de trabalho docente. (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 2001, p. 94-95, grifo nosso)<sup>20</sup>

A partir desta afirmação, pode-se inferir que uma das qualidades desenvolvidas pelo professor-pesquisador é a de vislumbrar as ideologias que conduzem e organizam o *modus operandi* da instituição escolar na qual está inserido, com o intuito de analisá-las e questioná-las. Portanto, este professor está preocupado com o tipo de manutenção ao qual o seu saber/fazer está contribuindo. Se esta ideia for transposta para o campo da arte educação, por exemplo, este docente levaria em conta o fato de que os objetos artísticos apresentados e trabalhados com os estudantes não estariam menosprezando seus desejos, seus vínculos socioculturais, entre outros aspectos que concernem à subjetividade de cada um; em nome da veiculação de uma obra reconhecida e valorizada historicamente por questões ideológicas vinculadas a interesses religiosos, mercantis, políticos e/ou associados a uma elite dominante. Nesta perspectiva, este arte educador estaria mais interessado na construção de sua práxis junto aos educandos, respeitando o contexto e a(s) história(s) reunida(s) por aquela coletividade em sala de aula. Tal práxis é realizada e atualizada diariamente na

---

20 Trecho retirado de artigo presente no livro citado anteriormente: NACARATO; VARANI; CARVALHO. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

relação estabelecida entre educador, educando e saber, de forma inesperada em muitos momentos, emocionada e emocionante, carregada de afetos e diferentes percepções as quais impossibilitam seguir um roteiro fechado, de convenções, currículos, planejamentos, propostas curriculares e avaliações internas e externas. Assim, o professor-reflexivo, não somente no campo das artes, organiza sua práxis em busca de resistência e questionamento em relação ao sistema vigente, fato que aproxima este modelo de outro proposto por Sílvia Gallo, o do *professor-militante*. Este último age a partir da possibilidade de transformar o espaço da sala de aula em trincheira, espaço para a guerrilha em forma de resistência aos modelos de ensino aprendizagem impostos como ideais, e verdades inquestionáveis em relação às mais variadas situações, as quais podem ser encontradas em um país de extensões continentais como é o caso do Brasil.

#### 1.2.4 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, 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, não deixa espaço para o erro. 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 resignificação 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. Este ideal de professor-artista se vincula ao que John Dewey descreveu como uma educação democrática voltada para a cidadania através de experiências estéticas que estimulem a imaginação, aprimorem a sensibilidade e o discernimento. No entanto, como qualquer outro papel performedo 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.

### 1.2.5 Professor-performer

A última figura que irei destacar como possível papel performedo 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 desta dissertação 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 Beuys<sup>21</sup>, o qual afirmava que “ser professor

---

<sup>21</sup> 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

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 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.<sup>22</sup>

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

---

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. Para mais detalhes a respeito da arte da performance, acompanhar as discussões desenvolvidas nos próximos capítulos desta dissertação.

<sup>22</sup> Um exemplo no Brasil que se aproxima desta proposta de universidade livre praticada por Beuys, pode ser a da Rede Universidade Nômade. Mais informações a respeito estão disponíveis em: <http://uninomade.net/caravana-nomade/>. Acessado em: 20 jul. 2012.

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.



Fórum da Universidade Livre Internacional (FIU), na 6ª edição da Documenta de Kassel, 1977

A partir deste panorama inicial proposto por Ciotti em torno do híbrido professor-performer, gostaria de acrescentar algumas observações, por exemplo, em relação ao estudante como produtor em arte, ao incluir também o professor, em uma proposta de saber/fazer coletivo, desenvolvida 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 repertório<sup>23</sup> tanto do educador, quanto dos educandos. A arte da performance participa, neste caso,

---

<sup>23</sup> 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 adquiridos, organizados e reorganizados a qualquer momento. Estes termos serão discutidos no decorrer do próximo capítulo e também 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.

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? Poderia responder estas questões dizendo que tudo depende do ponto de vista de quem está participando deste complexo processo que constitui a educação e, para refletir a respeito do posicionamento que busco assumir como artista e educadora, cito Hernández:

Hoje, um docente, ou qualquer pessoa interessada pela educação, que queira compreender o que está acontecendo no mundo e, sobretudo, que procura interpretar e dar resposta ao que afeta a construção das subjetividades daqueles que vão à Escola, não pode se limitar “a saber a matéria” ou a ter alguns conhecimentos de psicopedagogia. Se em todos os campos do saber o problema dos limites e dos desvios de comportamento são questões que estão na ordem do dia; se vivemos em uma sociedade de complexidades na qual, pela primeira vez, nos deparamos com um ciclo de renovação do conhecimento mais curto que o ciclo da vida do indivíduo; se as subjetividades se configuram como a base de fragmentos e emergências, requer-se não apenas uma outra proposta radical para o sistema educativo, mas que nos apropriemos de outros saberes e de maneiras alternativas de explorar e de interpretar a realidade, em comparação às atuais disciplinas escolares. Saberes que nos ajudem a dar sentido ao emergente e ao mutável, a compreendermos a nós mesmos e ao mundo em que se vive, tanto por parte do professorado como dos alunos. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 35-36)



É possível inferir deste trecho que não se trata de uma discussão em torno de fracassos e sucessos de modelos de ensino apenas, há também mudanças sociais e culturais significativas neste intervalo de tempo entre a formação daqueles que hoje estão no mercado de trabalho e a formação de crianças, jovens e adultos nos dias de hoje. Há ainda o compromisso do educador e do artista em compactuarem ou não com as ideias produtivistas e consumistas que fundamentam a vida regida pelo capital e posicionarem-se, nas suas práticas, diante deste dilema. Além disso, a arte e a educação podem se configurar como formas de compreender e de estar no mundo não de forma definitiva, mas em processo. Advém deste processo, da passagem do tempo, das rápidas mudanças, do desenvolvimento tecno-científico, das guerras, do questionamento de valores e comportamentos no decorrer da chamada era moderna e, de forma mais acentuada, a partir do século XX; a desconstrução de verdades absolutas e de métodos inquestionáveis. Deste processo emerge a arte contemporânea<sup>24</sup> e a performance, como uma de suas manifestações, que encarna (traz para o corpo) estes embates e incertezas que eclodem neste período de intensa fugacidade, ao mostrar o corpo modificado da *body art*, a exploração de limites, a discussão de valores, de gênero, de etnia, de tabus através da ação, como forma de resistência política à homogeneização dos modos de habitar o mundo. Neste processo, o artista, em grande parte, não deseja estabelecer uma relação mediada por materiais e suportes, como na pintura e na escultura, por convenções como “não toque na obra”, “silêncio, o artista está trabalhando”, mas age diretamente, no tempo-espço presente, provocando situações que podem reverberar no público das mais variadas formas, desde não possibilitar a distinção entre artista e público, seja pela característica quase imperceptível da ação, seja pela integração entre os participantes; até causar reações violentas que afastam o público da ação e/ou convocam a

---

<sup>24</sup> A designação “arte contemporânea” é utilizada aqui a partir da necessidade constituída pelos estudiosos das artes em nomear o conjunto de atuações artísticas que questionaram e se apropriaram dos elementos relativos a outros momentos históricos das artes, para traçar incursões experimentais em novas modalidades artísticas como a *land art*, o *site specific*, a *body art*, a própria *performance*, o *video mapping*, entre outras que começaram a emergir desde a década de 1960, período de transição entre a denominada arte moderna para a contemporânea, em uma perspectiva ocidental.

intervenção das autoridades no intuito de garantir a manutenção da ordem preestabelecida.

Neste contexto, a presença do híbrido professora(a) performer nas aulas de artes, não diz respeito a “saber a matéria”, a ter um “domínio maior” desta linguagem artística para poder transmiti-la corretamente, como bem coloca Hernández em sua reflexão a respeito das dificuldades enfrentadas em sala de aula atualmente; nem se resume a organizar uma aula de artes mais dinâmica e participativa para despertar o interesse dos estudantes, de maneira mecânica e instrumental para atender exigências vinculadas a um roteiro de trabalho a ser cumprido. Mas sim buscar 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 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/fazer artístico. Em um exercício de alteridade, o professor-performer com a colaboração dos 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 neste trabalho.

Dessa forma surge mais um importante questionamento para esta dissertação: o que pode a performance na educação? Ou melhor, o que pode a *arte da performance* na educação? Pois o termo performance possui várias acepções<sup>25</sup> e, ao se relacionar com a educação, pode sugerir também um estudo a respeito do desempenho do professor e demais pessoas envolvidas na ação de educar, a partir de uma perspectiva produtivista, isto é, que almeja o aperfeiçoamento quantitativo e qualitativo do desempenho dos envolvidos no processo educacional, com o intuito de produzir melhores resultados (melhorar a *performance* dos professores, aprimorar a *performance* da gestão escolar, avaliar a *performance* do aluno em termos de apreensão de conteúdos). Esta perspectiva é diametralmente oposta à associação que pretendo fazer da arte da performance com a educação, ao considerar que esta linguagem artística se constitui em um contexto de contracultura nas décadas de 1960 e 70, sob influência dos movimentos artísticos das vanguardas históricas europeias da primeira metade do século XX, segundo GOLDBERG (2006), TORRENS (2007) e COHEN (2009). Possuidora de um caráter efêmero, a linguagem da performance se constitui

---

25 Para estudo mais aprofundado em torno das diferentes acepções do termo performance vide: SCHECHNER, Richard. *Performance studies: an introduction*. 2ed. New York: Routledge, 2002.

através de uma ação direta no tempo-espaço presente, pela invenção de um vocabulário próprio do performer a partir de suas idiossincrasias, do contexto sócio-histórico-cultural em que vive e das trocas que podem ser estabelecidas com o outro (público, estudante, professor...).

Ao levar em conta essa discussão em torno das interfaces entre a arte da performance e a arte educação, junto à figura do híbrido professor-performer, no segundo capítulo pretendo aprofundar a reflexão acerca de duas proposições de aula: a aula de performance e a aula performática. Neste âmbito, destaco um questionamento proveniente da fala de Nelson Leirner<sup>26</sup> em um vídeo institucional sobre o ensino de artes na escola: “Sei que este vídeo tem um determinado fim e então eu gostaria de dar um título a ele, de que *arte não se ensina* [grifo nosso].”. A fala provocadora de Leirner será o fator de ignição das reflexões desenvolvidas no decorrer do próximo capítulo, como reflexo deste breve esboço em torno das diferentes formas de atuação do professor de artes em sala de aula.

---

<sup>26</sup> Nelson Leirner (1932), se autodenomina artista intermídia e entre inúmeras obras reconhecidas, foi fundador do Grupo Rex (1966-67) junto com Wesley Duke Lee, Geraldo de Barros, Carlos Fajardo, José Resende e Frederico Nasser, o qual realizou a emblemática Exposição-não-exposição, em 1967, a qual ofereceu obras de arte gratuitamente para o público, causando grande alvoroço. Mais informações sobre o artista disponíveis em: <http://www.nelsonleirner.com.br/>. Acesso em 12 jul. 2012. Informações sobre o material didático para o qual Leirner concedeu entrevista, disponíveis em: [http://www.artenaescola.org.br/mediateca\\_todo.php](http://www.artenaescola.org.br/mediateca_todo.php). Acesso em 12 jul. 2012.

## CAPÍTULO 2

### PEDAGOGIA(S) DA PERFORMANCE

*Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paideia que percorre inteiramente o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento).*

*(Gilles Deleuze)*

Quando se pensa na palavra performance, uma complexa rede de relações pode ser tecida sem que seja possível definir com precisão um princípio e um fim, um conceito que esclareça e fundamente o que poderia ser “a essência” desta palavra ou desta prática. Os estudiosos do assunto oferecem pistas para a construção de ideias do que poderia vir a ser performance. Dessa forma, se vislumbra um terreno movediço, na penumbra, sem fronteiras precisas, um corpo estranho que invade diferentes campos do conhecimento fundindo e confundindo, abalando certezas e estruturas fixas. Em meio a esta penumbra povoada por incertezas, pelo desconhecido, pelo errático, áreas como a educação, podem chocar-se e conflitar, em um primeiro momento, mas também podem, através deste contato, abrir diferentes perspectivas no que concerne, por exemplo, à formação de indivíduos.

Neste exercício de pensamento em torno da indefinição da performance, Jorge Glusberg (2009, p. 72-73) propõe uma abordagem etimológica do termo – do francês *parfournir* e do inglês *performance* – e agrega as seguintes palavras, com as quais fiz um jogo de associações a partir de algumas imagens retiradas da internet, ao pesquisar aleatoriamente esta etimologia no site do *Google Imagens*:

**AÇÃO**

**EXECUÇÃO**



**PREENCHIMENTO**

**DESEMPENHO**

**REALIZAÇÃO**



**ATO**

**CAPACIDADE OU HABILIDADE**



**EXPLOÇÃO**

**CERIMÔNIA**



**RITO**

**ESPETÁCULO**

**ATUAÇÃO**



**ACOMPANHAMENTO**

**REPRESENTAÇÃO TEATRAL**

**EXECUÇÃO DE UMA MÚSICA**



**FEITO ACROBÁTICO**

Estas imagens<sup>27</sup> e palavras performatizam ideários bem diversos relacionados à mesma terminologia. Enquanto a palavra *execução* pode estar associada a uma imagem que remete à violência e à morte, *realização* traz consigo a ideia de conquista, de capacidade para atingir as metas mais difíceis. Se a *explosão* remete a catástrofe e destruição, a palavra *espetáculo* sugere a apresentação de um ato criativo e a contemplação. De forma que, a partir desta lista de palavras e imagens, é possível inferir que a performance se relaciona potencialmente com dimensões cotidianas e extracotidianas da existência humana, vinculadas a diversos campos de atuação que envolvam desempenhar uma função, realizar ou executar algo, desenvolver uma capacidade ou habilidade (englobando o funcionamento de máquinas, o desempenho de animais em competições e demonstrações, a atuação de um músico, etc.). O termo performance, portanto, consegue associar ideias díspares e contraditórias inclusive, sem que uma possibilidade de entendimento anule a outra, mas sim que estas ideias e sentidos possam ser justapostos e organizados a partir do ponto de vista de quem está em contato com o termo/prática e o contexto no qual estes estão inseridos. Por esta maleabilidade do termo performance, este tem sido relacionado aos mais variados campos de conhecimento. Entretanto, como recorte para a presente dissertação pretendo, neste capítulo abordar alguns aspectos que julgo relevantes ao entendimento de performance como linguagem e prática artística vinculada ao ofício da docência e, mais especificamente à ideia de híbrido professor-performer. Dessa maneira, intento fazer alguns apontamentos acerca de uma das inúmeras e prováveis genealogias da arte da performance, resvalando com frequência em práticas pedagógicas e na utilização do espaço de instituições de ensino para experimentação e

---

<sup>27</sup> Seguem os sites de referência das imagens utilizadas acima:

<http://lacremobonard.blogspot.com.br/2012/11/execucao.html>

[http://4.bp.blogspot.com/\\_XaippSMQzo0/TQ9LGBKFwcl/AAAAAAAAAD5k/qx-Q8vrzJJA/s1600/Victory\\_mountain.jpg](http://4.bp.blogspot.com/_XaippSMQzo0/TQ9LGBKFwcl/AAAAAAAAAD5k/qx-Q8vrzJJA/s1600/Victory_mountain.jpg)

<http://fisicomaluco.com/wordpress/wp-content/explosao1.jpg>

<http://img.estadao.com.br/fotos/1B/0C/FD/1B0CFDD492614FBA99522EEB4F0AB291.jpg>

[http://www.sgi.org/es/img/actividades/c-exchange/2007/071022chin\\_acrobats.jpg](http://www.sgi.org/es/img/actividades/c-exchange/2007/071022chin_acrobats.jpg)

Acesso em jan. 2013.

construção de saberes relacionados à pluralidade desta manifestação artística. Após estes apontamentos, intento discutir a questão do espaço de sala de aula como espaço espetacular, para então indicar algumas rotas de fuga deste modelo vigente através das propostas de aula de performance e aula performática.

Apesar do recorte específico previsto para essa dissertação, é preciso salientar uma importante abordagem ligada à concepção de performance nos estudos culturais, feita por Diana Taylor (2012, p.31), a qual considera a performance simultaneamente uma prática e uma forma de compreender o mundo epistemologicamente. Segundo a autora, a performance também pode ser uma forma de gerar e transmitir saberes através do corpo, de ações, comportamentos sociais. Poderia acrescentar também, neste âmbito, a partir da perspectiva de Hernández (2007, p. 70-87), as imagens produzidas pelo acervo da cultura visual em seu caráter performativo e não limitado ao documental, com o intuito de promover a construção das mais variadas narrativas e assim, também gerar e transmitir saberes. Neste sentido, busco construir também uma narrativa relacionada à exploração dos limites do corpo, da produção de uma arte corporal aliada a saberes encarnados, a conhecimentos gerados a partir de memórias corporais, saberes que criam repertório e não somente arquivos vinculados a uma perspectiva logocêntrica de ensino aprendizagem (TAYLOR, 2012, p.153-161).<sup>28</sup>

A atriz, professora e performer brasileira Eleonora Fabião escreveu em artigo intitulado "Performance e Teatro" (2008) a respeito da ideia de conhecimento, através de uma perspectiva que se conecta com os conceitos de arquivo e repertório desenvolvidos por Taylor. Neste artigo, Fabião faz apontamentos em relação ao corpo a partir de conceitos oriundos dos pensamentos de Deleuze e do holandês Baruch Espinosa (1632-1677), os quais consideram o corpo como elemento em constante processo de criação, sempre inacabado e provisório, uma espécie de potência-corpo

---

<sup>28</sup> Ao final desta dissertação disponibilizo a tradução de um capítulo do livro, ainda não publicado no Brasil: PHELAN, Peggy. **Unmarked: the politics of performance**. New York: Routledge, 1996, p. 146-166. Este capítulo versa a respeito da indocumentabilidade da performance como uma característica ontológica a esta e que, portanto, dialoga com o conceito desenvolvido por Diana Taylor em torno da diferença entre saberes que produzem arquivos (documentos, registros, escritos, fotografias...) e saberes que produzem repertório (práticas corporais, ações, gestos, comportamentos...)



em conexão com o ambiente em que está imerso e que, nas relações estabelecidas com os outros conhece e re-conhece, encarna diferentes formas/repertórios – performa. Fabião expõe, desse modo, o conhecimento como uma criação de corpos, ou, nos termos de Diana Taylor, criação de repertórios, ideias estas que podem ser aliadas à afirmação do diretor de teatro polonês Jerzy Grotowski (1933-1999), também trazida por Fabião, de que “o conhecimento é um problema do fazer”. Apresentam-se então, conceituações que aproximam a ideia de construção do saber a de *experiência*, a qual é discutida por diversos autores entre os quais destaco o filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940), que relaciona experiência à capacidade de narrar, organizar memórias, lidar com recursos estéticos e poéticos; e o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952) que indica, no contexto da educação, que a escola seria um local para a experiência que permeia a vida e não uma preparação para lidar com as experiências da vida após o período de escolarização. Neste sentido, não se pode limitar a experiência escolar somente ao contato com arquivos, registros externos de um conhecimento calcado na racionalidade. Assim, se torna necessária a construção de conhecimentos encarnados, que tendem ao *desaparecimento* (PHELAN, 1996) por não poderem ser arquivados, registrados de forma fidedigna às experiências vividas. Porém, é possível compartilhá-los através de narrativas que ativem as memórias destas experiências, as quais deixam vestígios na composição de trajetórias de vida.

A partir deste aspecto do desaparecimento, da percepção de vestígios, da ativação de memórias e composição de narrativas, é possível inferir, como Gallo (2008, p.66-67), através do pensamento de Deleuze, afirma a respeito do processo de aprendizagem que, o ato de aprender escapa a qualquer controle. Dessa forma, o autor considera a aprendizagem como pertencente ao campo da construção de repertório, no qual os arquivos não conseguem demonstrar de que forma e exatamente em que momento um indivíduo passa a dominar determinado saber. No entanto, os arquivos podem funcionar como dispositivos que acionam a memória e registram os vestígios deste processo de ensino aprendizagem, na tentativa de provar empiricamente que alguma transformação aconteceu. Ao utilizar estes pressupostos, pretendo delinear algumas passagens dessa genealogia que envolve a arte da

performance e a arte educação, para constituir apontamentos em torno da práxis do híbrido professor-performer, que se arrisca e mergulha no caos do inesperado e do desconhecido com o intuito de se trans-formar.

## 2.1 Que escola é essa?

Ao considerar a arte da performance a partir de perspectivas que a entendem como forma de questionamento e transgressão das convenções estabelecidas socialmente, (GOLDBERG, 2006; TORRENS, 2007; COHEN, 2009; TAYLOR, 2012), é possível delinear uma genealogia desta linguagem junto ao conceito de híbrido professor-performer, como possibilidade para a proliferação de formas heterogêneas de lecionar e lidar com o ambiente educativo, principalmente em relação à área das artes. Neste sentido, parece necessário que se faça um levantamento de alguns exemplos de como entre a linguagem da performance e as instituições educativas há mais vínculos do que geralmente se percebe. Estes vínculos entre tais instituições e a performance se desenvolveram através de uma série de fatores dentre os quais gostaria de destacar: a utilização da escola e mais frequentemente a instituição de ensino superior como espaço para experimentação/produção e difusão de novas formas de expressão artística e, portanto de conhecimento. Genealogia esta que contribui para compreender o híbrido professor-performer, como alguém que se constitui no intervalo entre os modos de fazer arte (performance) e os modos de ensinar/aprender arte (pedagogia da performance), sem limitar-se estritamente a nenhuma destas áreas, mas poroso às influências que podem contribuir para este processo de invenção de práxis artístico-pedagógica. O professor-performer, neste entendimento, estabelece a conexão destas atividades (ensinar e praticar a arte da performance) como integrantes de sua(s) própria(s) forma(s) de vida e, portanto, inseparáveis.

Alfred Jarry (1873-1907), precursor dos movimentos dada e surrealista, pode ser considerado como um dos precursores desta conexão entre a educação e a arte da performance, pelo fato de não separar, durante sua breve existência, arte e vida e, entre outras iniciativas, criar a Patafísica, através da persona do Doutor Faustroll, a ciência que está para além da metafísica. Tal ciência, tida como imaginária, possui um enfoque no estudo das exceções à regra, principalmente daquelas que pouco ou nada possuem de excepcional, ou ainda, o estudo das soluções imaginárias. Ao introduzir no campo da ciência um caráter lúdico, no sentido de questionar a seriedade e os ritos que estabelecem os parâmetros da relevância de todo e qualquer conhecimento produzido, a Patafísica organizou-se, no limiar entre fantasia e realidade, em um colégio adotado por diversos artistas provenientes dos movimentos das vanguardas históricas europeias, como sociedade acadêmica e inútil. Mas que, por outro lado, estudiosos como Popper<sup>29</sup> e Feyerabend<sup>30</sup>, não necessariamente influenciados pela Patafísica, irão justamente se deter neste aspecto das exceções à regra em suas pesquisas científicas, com o objetivo de problematizar os limites do que pode ou não ser considerado ciência e da importância do acaso e do erro como recursos para o aprimoramento da pesquisa científica. Alguns registros de atividades promovidas pelo Colégio de Patafísica, além dos escritos de Jarry em *Gestes et opinions du docteur Faustroll, pataphysicien* (Gestos e opiniões do doutor Faustroll, patafísico), são diplomas de cursos e eventos imaginários, registros de festas e eventos reais, que reuniram artistas filiados ao colégio, além da fundação efetiva desta instituição na França, em 1948, com publicações periódicas registradas até o ano de 1975 que retornaram, depois de longo período de ocultamento, em 2000, junto à fundação de

---

<sup>29</sup> Karl Raimund Popper (1902-1994) filósofo austríaco naturalizado britânico, desenvolveu escritos que fundamentaram o racionalismo crítico. Uma de suas principais contribuições para a ciência foi a teoria da falseabilidade, como instrumento de comprovação científica.

<sup>30</sup> Paul Karl Feyerabend (1924-1994) filósofo austríaco e anarquista analisou em seus escritos, além de outros fatores, a importância do erro e do acaso como formas de construção do conhecimento científico e fatores relevantes nas atividades de invenção e investigação no campo das ciências.

uma filial em Londres. O colégio atualmente conta com filiados do porte de Umberto Eco, Jean Baudrillard, Fernando Arrabal, entre outros<sup>31</sup>.

Junto à proposta imaginária e festiva do Colégio de Patafísica, a qual trazia apontamentos do que viria a ser a arte da performance a partir de meados da década de 1960, através da busca por diferentes formatos de criação e circulação de saberes multidisciplinares, destaco a experiência de outra instituição: a Black Mountain College. Esta instituição de ensino superior contribuiu diretamente para o desenvolvimento da arte da performance, neste caso, com perspectivas reais e reconhecimento acadêmico. Em 2013 completa oitenta anos de fundação, localizada na Carolina do Norte, Estados Unidos, porém hoje funciona como museu, tendo encerrado suas atividades ainda em 1957. A Black Mountain se constituiu como iniciativa de John Andrew Rice (1888-1968), o qual não havia se adaptado às instituições que funcionavam nos moldes tradicionais, recebendo apoio de John Dewey, juntou sua inadequação ao fato de ter ocorrido o fechamento da importante e inovadora escola de artes e design alemã Bauhaus (1919-1933)<sup>32</sup>, para constituir um refúgio aos artistas e pensadores que buscavam exílio por conta da eclosão da segunda grande guerra. A faculdade de pequeno porte funcionava de uma maneira revolucionária em relação a outras instituições de ensino superior, as atividades de organização e gestão do funcionamento da Black Mountain eram compartilhadas por estudantes e professores, incluindo atividades como cultivar a terra e cozinhar. Neste sentido, esta instituição se configurava na fronteira entre arte e vida, pois propunha formas de vida em comum ao invés de cumprir somente a função de oferecer uma formação em artes. Além disso, os estudantes e professores tinham espaço e liberdade

---

<sup>31</sup> Para mais informações sobre o assunto, acessar os sites da sede francesa e inglesa do Colégio de Patafísica, respectivamente: <http://www.college-de-pataphysique.org/college/accueil.html>; <http://www.atlaspress.co.uk/theLIP/>  
Acesso em: fev. 2013.

<sup>32</sup> A Bauhaus foi uma instituição pioneira no caráter experimental desenvolvido pelas chamadas artes de vanguarda europeias, investindo em pesquisas voltadas à interação entre arte e tecnologia. RoseLee Goldberg dedica um tópico de seu livro "A arte da performance: do futurismo ao presente", para descrever em linhas gerais o caráter desta escola, com destaque para a figura de Oskar Schelemer (1888-1943), responsável pela direção teatral, durante a maior parte do período de funcionamento da Bauhaus. Segundo a autora, Schelemer desenvolveu preceitos da arte da performance, já na primeira metade do século XX, ao misturar linguagens como o teatro, a dança e a pintura aliados a estudos geométricos e filosóficos, que o artista localizava entre as influências de forças apolíneas (teoria, estética) e dionisiacas (prática, ética).

para desenvolver experiências individuais e coletivas, dentro e fora da Black Mountain, como parte integrante desta formação. Destas experiências derivaram novas modalidades artísticas como a *assemblage*, proposta por Robert Rauschenberg (1925-2008) e outros artistas – composição realizada através da colagem e sobreposição de objetos em diferentes suportes – e o *happening*, proposto por diversos artistas como John Cage e Allan Kaprow – evento artístico multimídia, de caráter experimental, que propõe um acontecimento envolvendo a participação física do público, borrando a distinção entre artista e espectador. Estas modalidades, consideradas precursoras da arte da performance, já utilizavam muitos elementos que caracterizam esta linguagem, como a sobreposição ou colagem, o caráter multimídia e a ação que desencadeia um acontecimento que pode contar com a participação do público, borrando a fronteira entre arte e vida. Dentre os pressupostos da Black Mountain College estavam: a experiência artística como plataforma para desenvolver o ensino e aprendizagem em qualquer área do conhecimento, a valorização de formas experimentais de ensino aprendizagem, a gestão democrática compartilhada entre estudantes e professores, a contribuição social e cultural para empreendimentos que extrapolassem a sala de aula e a ausência de supervisão e avaliação por entidades externas à faculdade. Josef Albers (1888-1976), artista e professor alemão oriundo da Bauhaus, formulou a seguinte sentença a respeito do trabalho desenvolvido na Black Mountain:

Art is revelation instead of information, expression instead of description, creation instead of imitation or repetition. Art is concerned with the HOW, not the WHAT; not with literal content, but with the performance of the factual content. The performance - how it is done - that is the content of art.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> “A arte é revelação ao invés de informação, expressão ao invés de descrição, criação ao invés de imitação ou repetição. A arte diz respeito ao COMO, não a O QUE; não diz respeito a um conteúdo literal, mas à performance factual deste conteúdo. A performance – o como é feito – é que constitui o conteúdo da arte.” (tradução da autora) Declaração retirada de texto de apresentação da história da Black Mountain College, intitulado “BMC: a radical vision”, disponível no site: <http://blackmountaincollege.org/history/radicalvision?showall=&limitstart=>  
Data de acesso: fev. 2013.



*Geodesic dome*, experimento arquitetônico feito por Buckminster Fuller, na Black Mountain College, em meados da década de 1940

A partir desta afirmação é possível levantar uma série de discussões em torno do saber/fazer artístico. Uma delas é a questão da inseparabilidade entre forma e conteúdo na arte, ideia que pode ser aproximada do modo de funcionamento da própria Black Mountain, a qual propunha uma organização diferenciada do modelo convencional de estruturação de faculdades e universidades, justamente para propiciar o surgimento de formas/conteúdos experimentais que, inclusive, extrapolavam o campo das artes. No entanto, como geralmente ocorre com propostas que fogem ao padrão reconhecido pela maioria, os moradores da região em que funcionava a faculdade começaram a construir e difundir uma visão preconceituosa da instituição, principalmente nos últimos anos de funcionamento, de que lá era um local para comunistas, homossexuais, artistas malucos, enfim, selvagens ou pessoas que não se enquadravam ao padrão de comportamento local. Somando estes fatores a questões como dificuldades financeiras para manter a instituição em funcionamento em um edifício alugado e em constante risco de despejo, podem ter desencadeado o fechamento da Black Mountain College. Entre os diversos artistas, educadores e

pensadores que passaram pela Black Mountain College estão: Willem e Elaine de Kooning (1904-1997; 1918-1989), Robert Rauschenberg, Josef and Anni Albers (1899-1994), Jacob Lawrence (1917-2000), Merce Cunningham (1919-2009), John Cage, Cy Twombly (1928-2011), Kenneth Noland (1924-2010), Franz Kline (1910-1962), Arthur Penn (1922-2010), Buckminster Fuller (1895-1983), M.C. Richards (1916-1999), Charles Olson (1910-1970), Albert Einstein (1879-1955), entre outros.

\*\*\*

No Brasil, também tivemos experiências neste sentido, podemos destacar uma que antecede a de Jarry e o Colégio de Patafísica, através da figura de Qorpo-Santo (1829-1883), dramaturgo, professor, diretor de escola, assistente de delegado, vereador, tido como louco na província de Rio Grande do Sul, por conta de uma obsessão pelo ato de escrever. Jozé Joaquim de Q campos Leão Qorpo-Santo<sup>34</sup> também não separou sua existência da arte e expôs sua peculiar visão de mundo pelas diversas publicações que fez em vida, através de sua própria tipografia. Uma de suas edições foi a *Ensiqlopédia ou Seis mezes de huma enfermidade*, em nove volumes, dos quais apenas seis foram conservados como raridade. Nestas enciclopédias, Qorpo-Santo organizou seus pensamentos, propostas de reformas em âmbito social, textos teatrais, poemas e artigos jornalísticos – os quais não tinham espaço para publicação nos jornais de Porto Alegre, em que era motivo de chacota por suas ideias consideradas excêntricas. Entre as “excentricidades” de Qorpo-Santo está a proposta de reforma ortográfica, concebida a partir de sua experiência como professor e mestre-escola<sup>35</sup>, em que percebeu as dificuldades de alfabetização na língua portuguesa e propôs modificações para a escrita do idioma, como suprimir a vogal “u” nas palavras em que ela não soa, por exemplo, “queijo” que se grafaria “qeijo”. Na comédia *Um parto*,

---

<sup>34</sup> Grafia proposta por Qorpo-Santo de seu nome, originalmente: José Joaquim de Campos Leão. O artista fez uma proposta de reforma ortográfica da língua portuguesa, com a intenção de facilitar a escrita a partir da sonoridade das palavras. E, por conta de crenças em torno de uma espécie de santidade relacionada a sua pessoa, o artista se autodenominou Qorpo-Santo.

<sup>35</sup> Termo utilizado para designar os educadores de ensino primário ou preceptores que iam até a casa do aluno para lecionar todas as matérias.

Qorpo-Santo coloca na fala de um dos personagens a defesa da reforma ortográfica proposta por ele, que transcrevo a seguir:

RUIBARBO – Eu me explico: quando escrevo, penso, e procuro conhecer o que é necessário, e o que não é; e assim como, quando me é necessário gastar cinco, por exemplo, não gasto seis nem duas vezes cinco; assim também quando preciso escrever palavras em que usam letras dobradas, mas em que uma delas é inútil, suprimo uma e digo: diminua-se com esta letra um inimigo do Império do Brasil! Além disso, pergunto: que mulher veste dois vestidos, um por cima do outro! Que homem, duas calças!? (...) Eis porque também muitas vezes eu deixo de escrever certas inutilidades! Bem sei que a razão é – assim se escreve no Grego; no Latim, e em outras línguas de que tais palavras se derivam; (...) Finalmente, fixemos a nossa Língua e não nos importemos com as suas origens.<sup>36</sup>

Através da fala do personagem, Qorpo-Santo demonstra sua preocupação em afirmar um caráter brasileiro para uma língua importada, adequando-a à forma coloquial cotidiana que, para ele, se tornaria de mais fácil assimilação. Dessa forma ele divulgava suas ideias e, apesar de não ser respeitado como artista enquanto estava vivo, quase um século após sua morte começou a ser reconhecido como um dos precursores do movimento teatral denominado *teatro do absurdo* ao lado de nomes como Eugène Ionesco (1909-1994), Albert Camus (1913-1960), Jean-Paul Sartre (1905-1980), Samuel Beckett (1906-1989), entre outros.

Outra destas experiências inovadoras que ocorreram no Brasil foi relatada por Fernanda Lopes, no livro “A experiência Rex: ‘éramos o time do rei’”. A obra trata do curto período de existência do grupo Rex entre 1966-67, em São Paulo, e os desdobramentos de tal experiência no campo das artes visuais. O grupo era composto pelos artistas visuais Wesley Duke Lee (1931-2010), Nelson Leirner (1932), Geraldo de Barros (1923-1998), Carlos Fajardo (1941), Frederico Nasser (1945) e José Resende (1945). Entre as iniciativas realizadas pelo Rex estavam uma publicação em formato de jornal intitulado *Rex Time* e a abertura de uma galeria chamada *Rex Gallery & Sons*.

---

<sup>36</sup> Trecho retirado de QORPO-SANTO. **Teatro Completo**. Vol. 4. Fixação do texto, estudo crítico e notas de Guilermino Cesar. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro, Fundação Nacional de Arte, 1980, p. 207.



Entre as atividades desta galeria estavam exposições, eventos e palestras, dentre estas um ciclo ministrado por Flávio de Carvalho (1899-1973) artista visual, engenheiro, arquiteto, cenógrafo, teatrólogo, um homem multimídia que, como bem coloca a autora, realizou a Experiência nº 2 dois anos antes da abertura da Black Mountain College<sup>37</sup> e, pelo caráter experimental de seu trabalho, faz parte da genealogia de influências para a formação do próprio grupo Rex – ao lado de Oswald de Andrade (1890-1954), Marcel Duchamp (1887-1968) e José Celso Martinez Correa (1937). Neste ciclo de palestras, Flávio de Carvalho versou a respeito de suas ideias em torno da moda e do padrão de comportamento colonizado no Brasil, ao apresentar o que ele designou como dialética da moda, ideia exposta a partir de suas experiências, especialmente a nº 3, que propunha a criação de um traje tropical e, tratando o vestuário como uma expressão culturalmente construída. Algo que nem os especialistas em moda na época cogitavam tratar em seus trabalhos. Os integrantes do grupo Rex comentaram que a maioria das pessoas presentes no evento não conheciam Flávio de Carvalho e, portanto, tinham contato com suas ideias dez anos após a realização da Experiência nº3.

Através destas iniciativas do grupo, suas propostas de reformulação do entendimento de arte e da relação com o mercado e a sociedade, foram divulgadas, discutidas e experimentadas. A proposta artística do Rex dialogava com as principais mudanças de paradigma no campo das artes, as quais marcaram a transição entre o período considerado moderno para o contemporâneo nesta área, nas décadas de 1950-60. Entre estas estavam: a aproximação e incentivo à participação do público, a proposição de obras relacionais (no sentido de promover uma participação em caráter integral pelo público, não só como observador), a utilização de objetos e materiais de uso cotidiano para compor trabalhos artísticos, alguns com caráter efêmero. Após o curto período de existência do grupo Rex, encerrado em grande estilo na “Exposição

---

<sup>37</sup> Experiência nº2 foi uma ação realizada por Flávio de Carvalho, no centro de São Paulo, durante a procissão de *Corpus Christi*, a qual pode ser lida como uma performance, mas o próprio artista chamou de experiência, algo situado entre o experimento científico e a vivência pessoal de um evento. A ação consistia em caminhar no sentido oposto em meio à procissão, usando um chapéu, fato que causou grande tumulto e quase resultou no linchamento do artista por parte dos fiéis. Flávio de Carvalho publicou no mesmo ano desta experiência um livro em que faz uma análise psicológica do comportamento das massas: CARVALHO, Flávio de. **Experiência nº2: uma possível teoria e uma experiência**. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

não-exposição”, na qual os integrantes anunciaram que todas as obras poderiam ser adquiridas gratuitamente, fato que causou confusão durante o que talvez tenha sido a mais rápida exposição jamais vista, pois, assim que a galeria foi aberta não demorou dez minutos para que todas as obras fossem recolhidas pelo público; surge em 1970 a Escola Brasil:. Esta escola idealizada e gerida por Frederico Nasser, Carlos Fajardo, José Resende e Luiz Paulo Baravelli (1942), sendo que apenas o último não integrou o grupo Rex, funcionou durante quatro anos em um prédio na zona sul da cidade de São Paulo e reverberava a atitude e as discussões desenvolvidas pelo grupo. Nasser afirma o caráter de continuidade do trabalho na Escola Brasil:, a qual não estava dissociada de sua vida e tão pouco de sua produção como artista e escreve em correspondência, de março de 1969, para o crítico de arte Roberto Pontual: “É um grupo que se formou inicialmente de uma maneira espontânea, e que se definiu a partir da nossa vivência cotidiana comum, e não a partir de uma teoria.” (NASSER, apud LOPES, p. 195).

A ideologia da escola já estava contida no próprio nome Escola Brasil:, os artistas fundadores afirmam que o nome Brasil junto aos dois pontos dão um caráter aberto e de inacabamento, ao partir do pressuposto de que neste país há um grande potencial artístico e cultural a ser trabalhado. O despojamento e a simplicidade também estavam subentendidos nesta denominação que não se pretendia definitiva e definidora, mas uma alternativa ao ensino acadêmico de artes no Brasil. Uma das referências para o trabalho artístico-pedagógico dos idealizadores da escola foi Wesley Duke Lee, pelo fato de que os quatro artistas haviam estudado com ele durante a formação acadêmica no curso de arquitetura e urbanismo, como uma forma de complemento à formação artística. Desta experiência, os professores-artistas propuseram entre 1970-74 uma práxis artístico-pedagógica em que o foco **não** era ensinar, mas **fazer perceber**, assim a tarefa do docente era acompanhar processos e indicar possibilidades. De forma similar à organização das aulas na Black Mountain College, os alunos ingressantes participavam de aulas conjuntas, com propostas desenvolvidas coletivamente e ministradas pelos quatro professores-artistas e, após esse período de reconhecimento, cada estudante deveria escolher um dos professores para que este acompanhasse o desenvolvimento de um projeto individual. Pelo caráter aberto da escola, o público que a frequentou foi o mais variado, desde artistas e outros

que se tornaram curadores e críticos de arte até curiosos e senhoras ricas a procura de ocupação. A intenção era promover uma formação complementar à acadêmica, como espaço de experimentação, constituição e sistematização da arte como campo de conhecimento junto à universidade, com o intuito de reformular o entendimento da arte, preparando artistas e público para o desenvolvimento e fruição de diferentes ideias e formatos. Neste sentido, a educação se associa à arte para garantir um espaço de transformação e difusão do saber/fazer artístico.

## 2.2 Trajetórias na(s) Pedagogia(s) da Performance

A partir destas experiências consideradas pioneiras, foi se constituindo de forma integrada a arte da performance e o que teóricos da educação começaram a chamar de pedagogia da performance e pedagogia crítica da performance. Muitos artistas que praticaram e praticam a arte da performance se preocupam em pensar meios de ensinar e difundir o saber/fazer artístico vinculado a esta linguagem. Dessa forma, constituíram um espaço para reflexão e garantiram a “sobrevivência” desta arte efêmera, que até a atualidade permanece deslocada de qualquer tentativa de definição, apesar de ter se institucionalizado tanto pelas iniciativas na área da educação e mediação cultural, quanto pelas iniciativas de artistas, curadores, museus, galerias com o intuito de inserir as recentes manifestações artísticas na lógica do mercado de arte. Através de apontamentos desta trajetória que tangencia performance e educação, Judit Vidiella (2010, p.193-196) organiza um quadro com as linhas pedagógicas que se aproximam dos estudos da performance nos âmbitos sociocultural e artístico, elencando autores, principais pontos de convergência e características. Este quadro está reproduzido a seguir como meio para identificar as principais mudanças propostas em relação ao paradigma educacional desenvolvido durante os séculos XVIII e XIX, calcado na questão disciplinar, que ainda reverberam na instituição escolar.

Spectacle Pedagogy (P. del espectáculo)	Performing Pedagogy	Pedagogies of Excess (P. del Exceso)	Pedagogies of the oppressed (P. del Oprimido)	Pedagogías Feministas del tacto y la corporización	Queer Pedagogies of Discomfort (P. queer del malestar)	Pedagogies of Possibility and Becoming (P. del devenir)	Pedagogías de contacto
Garolan y Gaudelius (2008), retoman las aportaciones de Guy Debord sobre la noción de espectáculo, en lo que denominan 'pedagogías del espectáculo', centradas en la perspectiva de Educación Crítica para la comprensión de la Cultura Visual (Freedman 2003), o en el contexto	Garolan (1999). Pero también los autores que han aportado una conexión entre Performance y Educación: Gómez-Peña (2005); Keith Alexander (2006); Keith Alexander, Anderson y Gallegos (2005); Dolan (2001); Denzin (2006, 2003); Sedgwick (2003); Pineau (1994); Jackson (2004);	Springgay (2008), y Ellsworth (1989) Se podrían incluir también Phelan (1998; 1993); Gómez-Peña (2005) y Britzman (2002) por su enfoque sobre las prácticas y políticas de experimentación identitaria subversivas, basadas en estrategias imaginarias y paródicas...	Freire pero también el Teatro del Oprimido de Augusto Boal o las Metodologías del Oprimido de la feminista Chela Sandoval (2000).	Springgay (2008); Springgay y Freedman (2007) y Ahmed (2006, 2001, 2000) por sus formulaciones sobre el tacto y la fenomenología. También las feministas hooks (1994); Spivak (1993); Pierre and Pillow (2000); Dolan (2001); Sedgwick (2003); Jones (1998) y	Mayo (2007), Britzman (2002); Talburt y Steinberg (2005); Sedgwick (2003) y Gómez-Peña (2005), pero también otros referentes que sin abordar explícitamente marcos pedagógicos, han aportado reflexiones relevantes como Anzaldúa (2004); Blake, Rinder y Scholder	Giroux y Simon (1989) pero también Deleuze y Guattari (2003) por sus teorías del devenir y la potencialidad, así como las aportaciones de Bhabha (1994) sobre las políticas de traducción y la noción liminal del 'Tercer Espacio'	Vidiella (2009a, 2009b, 2010). Para la elaboración de esta perspectiva, se han retomado las aportaciones sobre la noción de contacto de Piper (1990); Pratt (1999); Van Mannen (1998), etc. o la práctica del contact dance.
español Hernández (2007, 2000) y Rifà-Valls (2009) entre otros.	McLaren (1993); McMahon (1995), Giroux y Patrick (1997).			Schneider (2001) por sus aportaciones localizadas en los cuerpos.	(1995), Halberstam (2005).		
Garolan y Gaudelius caracterizan la ideología de la Cultura Visual como una 'pedagogía del espectáculo' según la cual las imágenes nos instruyen sobre qué y cómo vemos, pensamos y comprendemos el mundo y a nosotros/as mismos/as. Estas representaciones, discursos y	Garolan sitúa tres formas de comprenderla a) la performance como práctica cultural encarnada, vinculada a ritos sociales. B) como performatividad, y c) como performance art. Según se desprende, las dos primeras se constituyen de forma contradictoria. 1) como forma de	No sólo examinan la producción de normalidades sino también lo que todavía es ininteligible, abriendo posibilidades para la fantasía y el devenir, es decir, nuevas formas de existencia e imaginarios. Aporta múltiples y contradictorias imágenes corporales;	Trata de incentivar la capacidad reflexiva y crítica en los sujetos para producir una práctica de autoconsciencia de las opresiones de poder. Boal lo hizo a través de prácticas teatrales, y Sandoval mediante estrategias semióticas, estéticas y representacionales, que recuperan la capacidad de	Las aportaciones feministas, especialmente las influidas por la fenomenología, han recuperado la importancia del cuerpo en el proceso de aprendizaje. Para ello han reivindicado la explicitación del saber situado (HARAWAY, 1991), así como la producción de una teoría y práctica autobiográfica	Mayo (2007) aboga por la necesidad de producir un análisis crítico del contexto social del que formamos parte, al mismo tiempo que el fomento de acciones que lo modifiquen. Partiendo del lenguaje performativo, la pedagogía del 'malestar' pretende generar situaciones educativas	Parecida al resto, esta perspectiva pone el énfasis en la comprensión de las múltiples formas de poder y experiencia que estructuran y posicionan a los diferentes grupos sociales en una serie de relaciones, que deben ser cuestionadas continuamente como parte de un proyecto de	Esta perspectiva retoma también las aproximaciones anteriores que parten de la performance como una práctica pedagógica, con el fin de reclamar la presencia de los cuerpos y las experiencias situadas de los sujetos en la formación de subjetividades. Invita a la experimentación de estrategias

<p>construcciones internalizadas, se naturalizan en nuestras disposiciones corporales (p.24). Esta perspectiva puede perpetuar la noción de 'espectáculo' desde un enfoque negativo (los Estudios de Performance la han revisado desde la complejidad). Además puede producir una dualidad entre:</p> <p>a) las expresiones estereotipadas del 'self' en la Cultura Visual y b) las</p>	<p>representación de la cultura mediática y capitalista, con un fuerte poder de mediación en nuestros deseos y elecciones.</p> <p>2) como una práctica democrática que permite agencia y revisión crítica de los códigos e ideologías implícitas.</p> <p>Sus estrategias son etnográficas, lingüísticas, políticas, sociales, tecnológicas y extáticas</p>	<p>apertura al tacto; al deseo y lo emotivo; a los miedos, las diversidades y diferencias; lo inestable...</p> <p>No se trata de 'encontrarse' (en) la identidad estable, sino de descentrarse, auto-denominarse y re-imaginarse.</p>	<p>reivindicar las identidades oprimidas. En contextos institucionalizados, como el escolar, pueden permitir una apertura y re-escritura del curriculum.</p> <p>Sandoval (2000) propone una metodología del Oprimido basada en las aportaciones del Feminismo del Tercer Mundo que se basa en 5 prácticas: la semiótica, la deconstrucción; la Meta-ideologización;</p>	<p>que reclama la historicidad del sujeto y sus condiciones materiales (BUTLER, 2002)</p> <p>En términos educativos, se recuperan prácticas encarnadas de investigación que aportan experiencias de vida, sea de docentes y/o alumnado, sobre cómo las estructuras discursivas afectan, se contradicen, negocian, incorporan y/o subvierten en las experiencias</p>	<p>que interpelen y demanden respuestas, forzando un giro desde la pasividad a la implicación y el dar cuentas. En contextos educativos esto puede generar resistencias (ver Ellsworth (1989), especialmente en relación a cuestiones de identidad sexual, con el riesgo de caer en prácticas confesionales y de outing (Foucault). Otros teóricos queer han optado por las</p>	<p>mejora social. Esta pedagogía reconoce que la enseñanza-aprendizaje está sujeta a procesos de deconstrucción de significados y relaciones que se producen a través de formas de poder, recuperando experiencias e identidades que tienen un peso político y cultura importante.</p> <p>Giroux y Denzin recuperan las aportaciones de los</p>	<p>performáticas entendidas como prácticas reflexivas y críticas, subrayando el papel del sujeto como constructor de conocimientos.</p> <p>A partir de prácticas feministas-queer de experimentación, políticas placenteras y lúdicas, como el contact y la performance, los discursos y representaciones normativas se pueden des-hacer, deconstruir y resignificar.</p>
---	--	---	---	---	---	---	---

<p>expresiones de subjetividad a través de prácticas artísticas. ¿Dónde quedarían las contradicciones del placer, la experiencia o el deseo aquí?</p>	<p>(p.112, 142) Pero McKenzie (2004) o Phelan (1993) alertan que nada previene que la tercera, la práctica crítica del performance art, se normativice neutralizando la capacidad trasgresora.</p>		<p>las prácticas democráticas y los movimientos diferenciales.</p>	<p>diarias de los sujetos.</p> <p>También recuperan la capacidad de resistencia, el deseo y lo inconsciente en los procesos de aprendizaje.</p>	<p>políticas de experimentación y parodia, que abren nuevas categorías de existencia al subvertir las categorías duales.</p>	<p>Estudios de Performance así como de Deleuze y Guattari, para reivindicar un espacio potencial donde emerjan nuevas inteligibilidades y relaciones pedagógicas más democráticas.</p>	<p>Pero también es necesario producir nuevos conceptos, representaciones y prácticas desde las que re-pensarse, imaginarse, identificarse, auto-denominarse, encarnarse...</p>
---	--	--	--	---	--	--	--

Las estrategias de actuación de estas perspectivas tienen muchos puntos de contacto entre sí: deconstrucción, descentramiento; distanciamiento; disidentificación (MUÑOZ, 1999), counterspeech o inversiones enunciativas (BUTLER, 2004), auto-denominación; intertextualidad, mimesis o repetición subversiva, mascarada, personificación, caracterización de personajes, estrategias drag; figuraciones, prácticas de contact; experimentaciones excéntricas y liminales; miradas desviadas y excéntricas (DE LAURETIS, 2000); parodia, exceso, hipérbole y caricatura, políticas de experimentación y auto-consciencia, role playing; tableaux vivant; performance; prácticas lúdicas de improvisación, talleres de experimentación con objetos, etc. Todas ellas se despliegan tanto en contextos activistas, mediante políticas de experimentación y supervivencia a manos de colectivos minoritarios, como en contextos educativos, especialmente en áreas artísticas, donde se están experimentando otros modos de hacer investigación (encarnada), como la Investigación Basada en las Artes (IBA) [Arts Based Research ABR], o la Artrografía 'A/r/tography' (ver IRWIN, GOUZOUASIS y GRAUER, 2006, SINNER AT et al., 2006; SPRINGGAY, 2008; SPRINGGAY y FREEDMAN, 2007).

Ao apreciar este quadro, obtém-se um amplo panorama das propostas pedagógicas que vem se desenvolvendo desde a década de 1960, período em que a arte da performance se consolidou como mais uma modalidade no campo das artes. Neste panorama pode-se destacar uma experiência vinculada ao contexto brasileiro que seria a das Pedagogias do Oprimido, notando que Vidiella coloca as denominações da maioria destas linhas pedagógicas no plural, com o intuito de mostrar que mesmo dentro de uma linha pedagógica há ramificações de pensamento pela diversidade de autores que sistematizam as ideias vinculadas a esta. Dentre os autores citados nas Pedagogias do Oprimido estão Paulo Freire (1921-1997) e Augusto Boal (1931-2009), ambos responsáveis por desenvolver uma práxis de caráter emancipatório em educação e na linguagem do teatro mais especificamente no caso de Boal, numa perspectiva crítica em relação à ideia de educar como reprodução de conteúdos e comportamentos. Além disso, tanto Boal quanto Freire estavam preocupados com a relação entre o teatro, a educação e a vida cotidiana. Na proposta do *Teatro-Fórum*, por exemplo, Boal organiza a ação teatral a partir de questões de interesse levantadas pelo público com o intuito de pensar diferentes encaminhamentos para um mesmo problema analisado através da cena; atores e público atuam em conjunto na construção de diferentes perspectivas as quais provocam discussões éticas que, portanto atingem diretamente as esferas da vida em sociedade. Já no caso de Paulo Freire, a proposição do *tema gerador* é uma forma de aproximar as exigências de sistematização da língua (que também pode ser transposto para outras áreas do conhecimento) no processo de alfabetização de adultos, ao partir de um assunto relacionado à experiência de vida dos estudantes para promover a construção de um saber que não se restringe ao espaço da sala de aula. Aliadas ao tema gerador estão as *palavras geradoras*, que promovem a apropriação do conhecimento através da *dialogicidade*, o contato com o outro em um diálogo no qual ação e reflexão estão imbricadas na constituição de uma práxis que almeja potencializar a palavra como concretização de mundos. Pensamento este que pode se aproximar da ideia proposta por Renato Cohen (2009) em torno do processo criativo em performance como criação de uma gramática própria de cada performer a partir de suas idiossincrasias, de seu universo pessoal, suas experiências de vida.

Esta noção de palavra geradora e de performance como criação de um vocabulário subjetivo se relaciona com propostas desenvolvidas por outras linhas pedagógicas presentes no quadro de Vidiella. Na Pedagogia do Espetáculo, por exemplo, Hernández em seu livro “Catadores da cultura visual” (2007) propõe as imagens como narrativas performativas que indicam diferentes concepções de mundo as quais precisam ser discutidas, interpretadas e produzidas de maneira crítica. Ao compreender a sociedade em que vivemos imersa em uma profusão de imagens que mediam nossas relações cotidianas, Hernández propõe a constituição de outras narrativas no espaço escolar ao trazer referências da cultura visual que concernem ao cotidiano de educandos e educadores como temas geradores de discussões, ignição para processos criativos, investigações, contextualização sócio, histórica e cultural. O autor define o campo de estudos da cultura visual junto a outros pensadores como “uma forma de discurso, um espaço pós-disciplinar de investigação e não uma determinada coleção de textos visuais, que coloca no centro do debate político e da educação, a questão de ‘quem é o que vê.’” (HERNÁNDEZ, 2007, p.18). Desse modo, os estudos da cultura visual também estão preocupados com as políticas da visibilidade, aspecto que traz um caráter subjetivo que pode se tornar o ponto nevrálgico das discussões neste âmbito. A partir desta perspectiva, esta linha pedagógica se interliga também às Pedagogias Feministas de Tato e Corporificação, às Pedagogias *Queer* ou do Desconforto e às Pedagogias do Excesso ao expor as ideologias defendidas pelas políticas de visibilidade, as quais geralmente não reservam espaço às exceções à regra.

O trabalho de Guillermo Gomez-Peña (1955) junto ao Pocha Nostra<sup>38</sup>, a trupe performática (segundo sua própria definição) com a qual atua desde a década de 1990, pode ser considerado como uma forma de dar visibilidade aos que estão histórica, social, cultural e economicamente excluídos, aqueles que presentificam um modo de vida que não se enquadra aos padrões normativos acordados tacitamente por convenções, muitas vezes, seculares. O trabalho do Pocha Nostra tanto artístico

---

<sup>38</sup> La Pocha Nostra é a trupe performática composta por Gomez-Peña, Violeta Luna, Roberto Sifuentes, Michéle Ceballos, James Luna, Gabriela Salgado, Emma Tramosch, Dani D’Emilia e Erica Mott, todos provenientes de diferentes partes das Américas interessados em discutir as questões da chamada cultura das bordas, aquela que é descentralizada e não legitimada pelas instituições e convenções sociais. Mais informações a respeito do trabalho do Pocha Nostra disponíveis no site: <http://www.pochanostra.com> Acesso em: mar. 2013.

quanto pedagógico está interessado em dar visibilidade aos que geralmente não fazem parte do arcabouço visual lançado pelas mídias e instituições. Esta trupe performática traz à tona seres híbridos que contrariam os sentidos de pureza, de origem nobre, dos bons costumes, da linguagem formal, do indivíduo como *ser espetacular* – apartado do contato direto com o outro e adequado às premissas que constituem a ideia de cidadão modelo, bem próximo dos moldes gregos e/ou nazistas (homem, branco, bem-sucedido ou aos modelos de família feliz divulgados em campanhas publicitárias). A narrativa proposta por La Pocha Nostra está relacionada às questões fronteiriças ou às bordas, aquilo que está à margem e toma forma através da hibridização entre as polaridades cindidas por estas fronteiras. Este movimento híbrido aparece, por exemplo, na *spoken word*, prática literária performática realizada por Gomez-Peña utilizando um idioma denominado *spanglish* (uma mistura de inglês com espanhol), o qual traz à tona a predominância de determinada cultura em detrimento de outras, neste caso das culturas anglo-saxônicas/norte-americanas em relação às culturas ameríndias/latino-americanas. Neste sentido, a palavra geradora se apresenta como possibilidade de evidenciar conflitos que podem estar escamoteados pelas convenções naturalizadas e atualizadas cotidianamente. E, ainda investindo na hibridização, Gomez-Peña presentifica figuras que geralmente estão distantes dos holofotes, para potencializar esta discussão em torno das relações de poder. Estes híbridos envolvem subjetividades ligadas a categorizações como: imigrantes, órfãos, moradores em situação de rua, ambulantes, transgêneros, aqueles que evidenciam a possibilidade de transpor limites e se desterritorializar<sup>39</sup>, como sugere a letra da música “Lugar Nenhum” dos Titãs:

---

<sup>39</sup> O conceito de desterritorialização está ligado à ideia concebida e compartilhada por Deleuze, Guattari e Rolnik de que uma trajetória de vida pode ser entendida como a produção de uma cartografia, assim como o pensamento e a construção de conhecimento. De maneira bem sucinta pode-se compreender esta cartografia como um emaranhado de linhas, as quais são classificadas em três tipos: as linhas duras que compõem territórios, as linhas de fuga que atravessam, rompem fronteiras, desterritorializam e as linhas flexíveis que reconfiguram fronteiras e com sua flexibilidade recompõem territórios.



Não sou brasileiro,  
Não sou estrangeiro,  
Não sou brasileiro,  
Não sou estrangeiro.  
Não sou de nenhum lugar,  
Sou de lugar nenhum.  
Não sou de São Paulo, não sou japonês.  
Não sou carioca, não sou português.  
Não sou de Brasília, não sou do Brasil.  
Nenhuma pátria me pariu.  
Eu não tô nem aí.  
Eu não tô nem aqui.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Composição de Arnaldo Antunes retirada do álbum "Jesus não tem dentes no país dos bangueiros" de 1987. Esta música abre a possibilidade de uma ampla discussão em torno da miscigenação na formação sociocultural brasileira e as políticas de visibilidade engendradas neste processo.



*Corpo Insurrecto 3.0: the Robo Proletariat*, imagem de divulgação de performance realizada por La Pocha Nostra no PAI (*Performace Art Institute*) em São Francisco, Califórnia

Ao propor subjetividades desterritorializadas, em um contexto que prima pela visibilidade e a superexposição de determinadas imagens/discursos, esta(s) pedagogia(s) coloca(m) em discussão “quem” e “o que” pode ser visto e quais fatores motivam o apagamento de imagens/discursos divergentes. Nesta perspectiva, a impossibilidade de se identificar com o universo de imagens/discursos re-produzidos e massificados, pode gerar transtornos de diversas ordens, desde crises de personalidade até o reforço de preconceitos e intolerâncias, na tentativa de aniquilar o que provoca diferença. No entanto, não estar “nem aí”, não estar “nem aqui” traz uma

concepção de entre lugar a qual produz potencialidades para desconstruir delimitações fixas, instabilizar o que aparentemente está dado e trazer à tona o que está se apagando, mesmo que por um breve instante. Ao partir destes pressupostos, Gomez-Peña considera a sala de aula como um espaço para práticas sociais e também para a arte da performance como prática social e política, espaço este que pode potencializar a multiplicidade de questões, a partir das diferentes trajetórias de vida que nele estão presentes e, com isto, promover a desconstrução do conceito de identidade como algo fixo, possibilitando um exercício de transposição de fronteiras em busca da alteridade.

Ainda pensando no desenvolvimento das linhas pedagógicas presentes no quadro de Vidiella, destaco o trabalho realizado pelo estudioso da arte da performance, Valentín Torrens, que reuniu em uma publicação as propostas de ensino em performance para cursos ministrados em universidades e oficinas de curta duração, elaboradas por artistas de diferentes partes do mundo. Dessa forma, Torrens possibilitou a construção de um panorama das práticas pedagógicas performáticas, no qual se pode identificar pontos de convergência e especificidades concernentes às diversas práticas abordadas. O autor inicia o livro contextualizando a arte da performance através dos movimentos das vanguardas históricas artísticas europeias, dos movimentos de contracultura das décadas de 1960-70, dos *happenings* e da arte conceitual desenvolvida a partir das ideias de Duchamp<sup>41</sup> e afirma que:

La performance se ha caracterizado por esquivar toda definición que pudiera encerrarla, anquilosarla en márgenes más o menos difusos. Se dice que hay tantos conceptos de performance como practicantes y aún podríamos multiplicarlos por el número de espectadores, pues en cada uno de ellos la misma acción se realiza configurándose semanticamente de manera diversa. (TORRENS, 2007, p. 12)<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> A arte conceitual em linhas gerais coloca a prática artística no campo da linguagem, ao priorizar a concepção da obra em termos de projeto e de ideias elaboradas pelo artista, deixando para segundo plano a materialização do trabalho. Fato que poderia aproximá-la de uma arte precária ou *arte povera* como denominou o movimento italiano entre as décadas de 1960-70, por um fazer artístico que priorizasse a simplicidade dos materiais e a utilização de elementos de uso cotidiano.

<sup>42</sup> A performance tem se caracterizado por escapar a qualquer definição que possa engessá-la, prendê-la em limites mais ou menos difusos. Afirma-se que há tantos conceitos de performance quanto praticantes e ainda poderíamos multiplica-los pelo número de espectadores, pois para cada um deles a mesma ação que se realiza configura-se semanticamente de diferentes maneiras. (tradução da autora)

Como trabalhar pedagogicamente com uma linguagem artística aberta a tantas formas de realização e apreensão? Esta poderia ser uma questão inicial diante deste trecho escrito por Valentín Torrens, em seu livro *Pedagogia de la Performance*, para versar a respeito da definição da arte da performance. Aproveito outra colocação do mesmo autor, que, parafraseando, afirma ser a arte da performance como a vida, não há possibilidade de definir a vida, é preciso vive-la para conhecê-la. Dessa maneira, a pedagogia da performance se fundamenta na experiência, em um conhecer que não se preocupa exclusivamente em classificar e julgar, mas investe em experimentar, saborear para saber. Pela forma, pelo acontecimento proposto através da linguagem da performance, é possível repensar modos de relação e produção de conhecimento, reunir ética e estética, como afirma o próprio autor ao vinculá-la aos movimentos sociais ocorridos neste período. Torrens coloca em discussão, a partir do pressuposto de que a performance pode conjugar arte e vida, o paradoxo gerado pela entrada desta linguagem nas instituições de arte e ensino, as quais promovem as ações de *aceitação, reconhecimento e utilização* dos princípios da arte da performance em prol de interesses próprios os mais diversos, desde a promoção de campanhas publicitárias e políticas até a utilização desta prática pedagógica como aporte metodológico para outras áreas do conhecimento.

Ao analisar em linhas gerais a relação entre a arte da performance e as instituições de ensino convencionais, Torrens afirma que estas podem apontar caminhos opostos de desenvolvimento da relação de ensino aprendizagem – enquanto a primeira aponta para práticas de liberdade, prazer e alteridade, a segunda remete à práticas disciplinares e burocráticas. O autor ainda cita o filósofo francês Edgar Morin em seu livro dividido em seis volumes intitulado *O Método*, para dizer que a performance se aproxima dos paradigmas do saber propostos por ele, os quais são mantidos por ambiguidades, contradições e incertezas, assim como a vida. Neste sentido, está preocupada com o desenvolvimento de uma autonomia que chega às práticas de auto avaliação, autocrítica e mesmo do autodidatismo, ao colocar a prática de ensino aprendizagem como uma experiência de troca no sentido de conviver, ensinar e aprender com o outro ao construir e sistematizar suas próprias referências.

Apesar de considerar esta linha pedagógica ainda dando seus primeiros passos, Torrens chama a atenção para as modificações propostas em sala de aula a partir desta perspectiva diferenciada de ensino aprendizagem encarada como uma prática poética. A partir desta contextualização, estabelece seis aspectos que podem interagir nesta prática artístico-pedagógica (TORRENS, 2007, p. 52):

- **a performance etnográfica-autobiográfica** que promove o desenvolvimento de uma memória histórica e cultural incorporada, baseada nos estudos de Dwight Conquergood, Victor Turner, James Clifford;

- **a performance da linguagem**, a partir de estratégias linguísticas utilizadas na crítica de metáforas culturais que codificam e estereotipam o corpo na produção de uma identidade "fixa", ao compreender o corpo como texto em que é possível inscrever condutas, percepções e expressões de determinado grupo cultural. A partir dos estudos de Julia Kristeva, Robin Lakoff, Mikhail Bahktin;

- **a performance de estratégia política** como resistência à dominação cultural, baseada nos estudos de Paulo Freire, Henry A. Giroux, Stanley Aronowitz e acrescentaria também Silvio Gallo;

- **a performance comunitária** relacionada a estratégias sociais para promover a colaboração e reconhecimento de aspectos culturais relacionados a um determinado bairro. Através de estudos desenvolvidos por Suzanne Lacy, Patricia Phillips, Suzi Gablik;

- **a relação entre corpo e tecnologias** ao interagir com aparatos mecânicos e eletrônicos também como elementos de criação artística, analisada em estudos de Donna Haraway, Philip Auslander e acrescentaria as autoras brasileiras Diana Domingues e Lucia Santaella;

- **a estratégia extática** ou *aisthesis*, a qual considera o corpo como lugar de inscrição de códigos culturais que, ao emergirem através das práticas propostas pelo professor-performer, podem se transformar em experiência e expressão artística. A partir de estudos de Drew Leder, Maurice Merleau-Ponty e acrescentaria também Renato Cohen e Maria Beatriz de Medeiros.

Através destes aportes, os cursos e oficinas geralmente são desenvolvidos apresentando momentos de discussão e contextualização da arte da performance e com a realização de práticas performáticas coletivas e individuais, as quais trabalham principalmente a partir de eixos da relação entre corpo, espaço e tempo, que podem associar jogos, práticas meditativas, técnicas de respiração, práticas ritualísticas, *tableau vivant* (prática que reúne pessoas em posições diferentes para a montagem de um quadro vivo), investigações a partir de arqueologia pessoal, escrita automática, construção e execução de roteiros performativos, experimentações a partir de diferentes estímulos. Para melhor delinear as diferenças entre uma prática pedagógica tradicional em artes e uma prática performática, proponho a separação destas em três tipos distintos de aula as quais denomino como: aula espetáculo, aula de performance e aula performática. A partir destas três proposições que serão analisadas a seguir, pretendo discutir possibilidades de ensino ou talvez *não-ensino* em artes.

## 2.3 Deambulações em torno da aula espetacular

### IDEAL DE ESCOLA

Ensinar e aprender.

### A(S) REGRA(S)

1

Ao adentrar a sala de aula a professora vê os estudantes sentados, alguns conversam, outros permanecem em silêncio, todos com o material disposto sobre as carteiras devidamente enfileiradas e separadas por corredores retilíneos. Ao perceberem a presença da professora, cessam a conversa. Ela cumprimenta-os: “Bom dia!”, “Boa tarde!”, “Boa noite!”, conforme a ocasião e é correspondida. Dirige-se até uma grande mesa, que está próxima à janela e senta-se em uma cadeira preta e

estofada para organizar o material da aula que irá ministrar. Aproveita para fazer a chamada, confirmando a presença de cada um através do olhar. Conforme são chamados, os estudantes acenam e dizem “Presente!”. Quando termina a chamada, a professora se levanta e caminha até a lousa, vira-se de costas para os estudantes, pega o giz e começa a escrever.

– Professora, é pra copiar? – uma estudante em busca de autorização.

– Errrr... Se está na lousa é claro que é pra copiar. – uma colega se antecede impaciente.



Grupo PORO – 2004<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Apropriação de panfleto distribuído pelo coletivo mineiro de intervenção urbana PORO, durante a edição de 2005 do Salão de M.A.I.O., no qual participei junto ao Coletivo Alerta!, organizado pelo Gia (Grupo de Interferência Ambiental) em Salvador – BA.

Ao adentrar a sala de aula a professora vê os estudantes sentados, alguns conversam, outros permanecem em silêncio, todos com o material disposto sobre as carteiras devidamente enfileiradas e separadas por corredores retilíneos. Cumprimenta-os: “Bom dia!”, “Boa tarde!”, “Boa noite!”, conforme a ocasião e é correspondida. Dirige-se até uma grande mesa, que está próxima à janela e senta-se em uma cadeira preta e estofada para organizar o material da aula que irá ministrar.

– Ai, professora... – reclama um estudante que se senta em frente à grande mesa – Minha bunda está doendo de tanto ficar sentado... Se tivesse uma cadeira igual a sua não doía tanto.

A professora, em um misto de perplexidade e impotência:

– É verdade... Por que será que o mobiliário de professores e alunos é diferente?



Sala de aula do século XIX (imagem retirada da internet)



## A(S) EXCEÇÃO(ÕES)

1

A inspetora aparece na porta da sala de aula e vê carteiras e cadeiras encostadas nas paredes, separados em grupos, de pé ou sentados, professora e estudantes ocupam a região central da sala, falando e se movimentando de formas variadas, simultaneamente. Ela para e observa longamente, estranhando a agitação. Quando um estudante percebe sua presença, pergunta:

- Cadê a professora?
- Está ali. – Responde o estudante apontando para um grupo no fundo da sala.



Registro de oficina ministrada durante XXI CONFAEB na UFMA, em São Luís do Maranhão, 2011

A inspetora encontra a porta da sala de aula fechada. Bate na porta e aguarda. Bate novamente e sem obter resposta abre a porta, vê a sala de aula com carteiras e cadeiras enfileiradas, a grande mesa próxima à janela e na lousa as seguintes palavras em giz branco: “Estamos na praça”.



Registro de aula performática a partir de *Cleaning Piece*, performance de Yoko Ono, realizada pelos estudantes do CIEJA Ermelino Matarazzo, em São Paulo, 2013.

Apresento quatro situações diferentes que aconteceram, com algumas variações, desde o ano 2000, nas redes públicas, estadual e municipal, de São Paulo, em que atuei e atuo como professora titular de Artes, em escolas modelo com salas ambiente (adequadas para as atividades de cada matéria) e em escolas com sérios problemas de organização, infraestrutura e relacionamento entre todos os envolvidos em seu funcionamento. Destaco estas situações como parte de um “ideal” de docência em espaços de educação formal, ao considerar que, geralmente, o professor que

pretende lecionar, deseja desenvolver as atividades programadas da maneira mais harmônica possível na relação entre este, os estudantes e os demais que participam do andamento da unidade escolar. Entretanto, quando se trata de relacionamento interpessoal, o conflito e a divergência estão implícitos, prontos para emergir a qualquer momento. Por mais que a instituição escolar tenha sofisticado seus mecanismos de controle e persuasão para garantir a normatização dos indivíduos, o limiar entre o que pode ser considerado regra e exceção está cada vez mais tênue, em uma época em que os valores podem se modificar na velocidade das oscilações da bolsa. Isto sem contar com as alterações climáticas e de humores, inerentes aos processos naturais, se considerar, como Terry Eagleton (2005) argumentou, que nós seres humanos estamos entremeados por cultura e natureza, em uma relação dialética. Na escola esta realidade não se organiza de forma diferente, apesar desta instituição se configurar como um ambiente eminentemente cultural – um mecanismo criado pelo ser humano com o intuito de adequar os sujeitos às normas de convivência e aos saberes produzidos e veiculados em sociedade.

A partir desta concepção, a escola pode ser encarada como uma máquina composta por engrenagens que envolvem material natural e cultural entrelaçados pela ação humana. Esta máquina funciona com determinada programação proveniente de ideários que podem remeter a propostas de organização social do que chamamos hoje de civilizações antigas, como a grega e a romana. E que, de forma simplificada, em relação à rede pública de ensino, esta programação é elaborada em instâncias superiores (governo federal, estadual, municipal, diretorias de ensino, direção e coordenação da escola, professores; os demais funcionários, estudantes e familiares geralmente não participam desta elaboração), fato que pressupõe uma hierarquia em relação a quem detém o poder de normatizar e difundir os parâmetros culturais para se exercer a cidadania no espaço escolar. Mas, será que é só na escola que estes mecanismos de formação/formatação estão organizados? Através dos relatos 1 e 2 a respeito da(s) Regra(s), juntamente com as imagens abaixo, é possível observar um imaginário de espaço de aprendizagem (sala de aula) que se aproxima de outras configurações espaciais como a de uma sala de cinema, de teatro, a nave de uma igreja, o interior de um transporte coletivo, uma sala de TV... Espaços estes que

privilegiam uma relação unilateral em que uma parte comanda e outra parte segue, como em um ônibus, no qual o motorista é responsável por transportar os passageiros em determinado itinerário, faça chuva ou faça sol. Dessa forma, a organização do espaço/tempo da sala de aula também favorece uma relação de ensino aprendizagem organizada a partir desta divisão de papéis: o professor transmite e os alunos armazenam. Como na programação da TV, em intervalos de tempo determinados, adentra a sala um apresentador de conteúdos de matérias variadas, sem que, na maior parte das vezes, os espectadores/alunos possam escolher qual programação desejam assistir.



Imagens retiradas da internet

No entanto, em sala de aula, por ser um local que proporciona o contato corpo a corpo (ao vivo) entre professores e estudantes, o uso de controles remotos para mudar de programa não deveria ser uma demanda, afinal, bastaria estabelecer um diálogo entre ambas as partes para que os ajustes necessários da programação sejam realizados. Porém, nem sempre a opção que aparentemente seria a mais óbvia é a escolhida ou é capaz de solucionar os impasses do dia a dia em sala de aula. A

complexidade das relações estabelecidas no espaço escolar, remete a uma série de engrenagens que estão imbrincadas com o intuito de garantir a continuidade de um sistema que se espelha na organização normativa de convívio em sociedade. O livro “Cuidado, escola!”<sup>44</sup> aponta algumas destas engrenagens, em torno das quais discorrerei a seguir, como reflexão a respeito do espaço mediado, espetacularizado, no sentido desenvolvido por Guy Debord<sup>45</sup>, da sala de aula, com o intuito de propor que as relações desenvolvidas neste espaço não se limitem ao contraponto entre regra(s) e exceção(ões).

---

<sup>44</sup> CECCON, C; FREIRE, P.; HARPER, B.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. **Cuidado, Escola!**: desigualdade, domesticação e algumas Saídas. 30. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

<sup>45</sup> Guy Debord (1931-1994), um dos integrantes da Internacional Situacionista, publicou pela primeira vez o livro “A sociedade do espetáculo”, em 1967. Dividido em teses, trechos curtos que abordam diferentes aspectos que compõem as formas organizativas da sociedade regida pelo capital, neste livro Debord apresenta de maneira sintética o conceito de espetáculo aplicado a este modelo de sociedade. Durante os movimentos de contracultura que eclodiram neste período de passagem das décadas de 1960-70, em diferentes partes do mundo, esta obra começou a ser difundida e desde então reeditada.

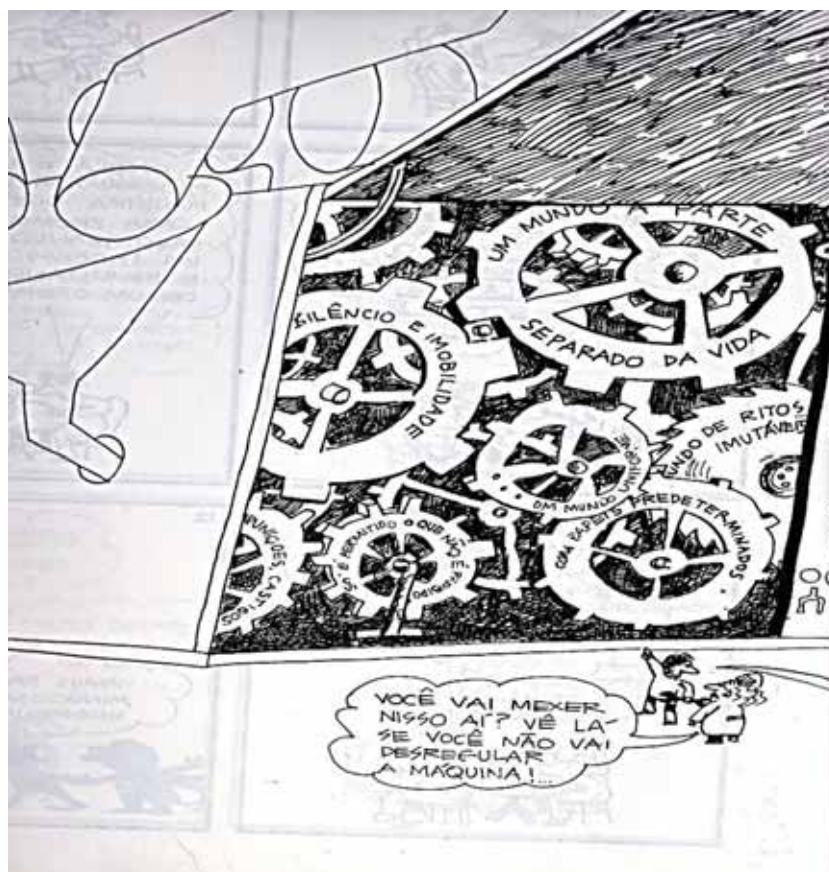


Imagem retirada do livro "Cuidado, Escola!", p. 40

Nas engrenagens que observamos na figura acima, destacam-se alguns mecanismos que compõem a instituição escolar e conseqüentemente a sala de aula, intitulados: "Um mundo à parte, separado da vida", "Um mundo uniforme", "Um mundo de silêncio e imobilidade", "Um mundo de ritos imutáveis", "Um mundo com papéis predeterminados", "Um mundo em que só é permitido o que não é proibido", "Um mundo de punições e castigos". Ao considerar estas engrenagens como componentes determinantes do funcionamento da instituição escolar, é possível pensar que a sala de aula é um espaço organizado para limitar e compartimentar as relações, os procedimentos de ensino aprendizagem que nela ocorrem, independente da matéria a ser lecionada neste local. Principalmente ao levar em conta, junto ao pensamento de Debord, a ideia de sociedade disciplinar desenvolvida por Michel Foucault (1987)<sup>46</sup>. Através deste prisma, pode-se considerar o espaço da sala de aula

<sup>46</sup> Michel Foucault (1926-1984) filósofo francês que escreveu entre outras obras o livro "Vigiar e punir", o qual evidencia os diversos mecanismos de controle instaurados pelo que ele denominou como microfísica do poder – por atuarem diretamente nas ações cotidianas e individuais, em seus pequenos

como local escolhido ou inventado como ideal para se estabelecer o processo de ensino aprendizagem.



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3

Utilizo os termos *escolhido* ou *inventado*, pois alguns documentos que remetem à história da escola a partir do período moderno europeu (DOMINIQUE, 2001), possibilitam descrevê-la como uma necessidade constituída por interesses religiosos pela 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. Ao observar as três versões de sala de aula (vide figuras 1, 2 e 3, retiradas da internet) encontradas com frequência nas instituições escolares da cidade de São Paulo, local em que construí minha trajetória como educanda e arte educadora, pode-se perceber a conformação de um espaço direcionado unilateralmente para o quadro negro, uma caixa branca, – a qual poderia ser comparada a uma sala de museu ou galeria, com a diferença de que possui janelas – espaço que estabelece claramente as funções e comportamentos a serem exercidos e ensinados. As fileiras de carteiras são destinadas aos alunos, receptores da

---

detalhes – ao traçar um paralelo entre as normas de funcionamento de instituições como hospitais, prisões e escolas.

informação e reprodutores do conhecimento e a região frontal da sala (para onde as carteiras se direcionam) é destinada ao professor, transmissor e reprodutor de informação e conhecimento. Os espaços vazios são calculados para o trânsito dos alunos e do professor, para caminharem retilinearmente até um determinado limite entre a lousa e a parede, entre a janela e a porta. Um espaço idealmente arquitetado para se caminhar em linha reta, sentar-se corretamente entre mesa e cadeira bem próximas uma da outra, quando não acopladas (vide Fig.3), no intuito de olhar, ouvir, ler, escrever e falar, verbos adequados a este tipo de configuração espacial. Ao menos foram estes condicionamentos e vivências que obtive dentro da sala de aula organizada a partir destes parâmetros educacionais, aos quais FREIRE (1981) denominou como *educação bancária* e FOUCAULT (1987) chamou de *espaço analítico*. Ambos os conceitos podem ser justificados em termos de criação de mecanismos para que a disciplina seja gerada e mantida, através da configuração de um espaço que permita o alcance global do olhar observador do professor, que deve estar atento a qualquer atitude que destoe das convenções impostas pela rotina escolar, no intuito de corrigi-las imediatamente. Neste espaço, o professor assume a função de disciplinador, associando o condicionamento comportamental à predisposição intelectual para aprender, ou melhor, para estar receptivo ao conteúdo transmitido, constituindo, portanto, um espaço de relação espetacular com o conhecimento, performado pela figura do professor e, mediada por estes mecanismos de controle, os quais pretendem promover a *docilização*<sup>47</sup> dos indivíduos envolvidos neste processo de ensino em que cada um aprende a permanecer em sua mínima potência delimitada por um espaço esquadrihado e, portanto, cindido.

---

<sup>47</sup> Foucault, na mesma obra "Vigiar e punir", discorre a respeito das consequências produzidas pela efetivação desta microfísica do poder, com o intuito de produzir o que ele chama de *corpos dóceis*, que em linhas gerais estariam maleáveis e receptivos à submissão imposta pelos mecanismos de controle que promovem a disciplinarização da convivência em sociedade e determina com precisão aqueles indivíduos que não conseguem se encaixar neste tipo de ordenamento, criando inclusive instituições destinadas a trazer estes sujeitos de volta à ordem preestabelecida, a docilizá-los e formatá-los em busca de um bem estar social.



Ainda pensando em uma concepção espetacular de ensino, pode-se destacar mais uma das engrenagens presentes na ilustração de “Cuidado, escola”, intitulada “Um mundo à parte, separado da vida”. Esta engrenagem remete a um ensino que geralmente privilegia um conhecimento abstrato, em torno do qual nem estudantes nem professores muitas vezes se preocupam em estabelecer ligações com a realidade de cada um, com o cotidiano. Pois a forma como as ações são realizadas em sala relacionadas às convenções e regras que almejam padronizar o comportamento escolar, podem encaminhar a práxis tanto de docentes quanto de discentes a privilegiar objetivos como: reproduzir falas e textos para obter boas notas e passar de ano; cumprir o conteúdo programático conforme a sequência do livro ou do planejamento, para evitar possíveis cobranças e acusações de incompetência; copiar e escutar mecanicamente o que o professor diz para depois conversar e brincar com a sensação de dever cumprido; trabalhar com as limitações de infraestrutura que a escola oferece sem grandes complicações burocráticas (giz, lousa, caderno e livro). Dessa forma, é possível encarar a sala de aula como um espaço configurado a partir de um *enclausuramento simbólico*, fenômeno este que também pode ser encontrado no campo das artes<sup>48</sup>, um espaço isolado e preparado para garantir que nele se ensina e nele se aprende, um espaço uniforme, hegemônico ao propor como regra uma práxis pedagógica calcada na racionalidade instrumental que predomina em relação a outras formas de ensino aprendizagem, ao instaurar no senso comum um imaginário de educação formal disciplinar, compartimentado, que evidencia as frases escritas nas engrenagens que pretendem determinar o funcionamento da escola: “Um mundo à

---

<sup>48</sup> “(...) a arte está envolvida por um enclausuramento simbólico, além do enclausuramento físico do *in situ*. Logo que declaramos alguma coisa como sendo “obra de arte”, independentemente do local onde ela se encontre, o espectador, seja ele iniciado ou não, será motivado a criar esse enclausuramento e, conseqüentemente, a colocar o objeto artístico, seja ele qual for, em uma redoma imaginária, criando o imediato e definitivo distanciamento que impedirá qualquer possível perturbação (e até mesmo o êxtase) do espectador. Então, para ser verdadeiramente *ex situ*, o trabalho não deveria nem ser anunciado como arte.” (MEDEIROS, 2005, p. 103). Neste trecho, Bia Medeiros explicita a relação entre o enclausuramento simbólico e a distância entre a obra de arte e o espectador, fato que posiciona a arte como um objeto ou manifestação sagrada, intocável e, portanto, espetacularmente apresentada. Ao comparar este processo de enclausuramento com o âmbito escolar, procuro chamar a atenção para os mecanismos de distanciamento não só entre professor e aluno, mas também entre conhecimento e vida.

parte, separado da vida”, “Um mundo uniforme”, “Um mundo com papéis predeterminados”.

Se a lógica preestabelecida por este espaço geralmente frio, retilíneo e de cores cinzentas fosse aplicada a uma aula de artes, por exemplo, dificilmente haveria possibilidade de estabelecer uma relação não hierárquica entre estudante, professor e saber/fazer artístico, pois cada qual possui, dentro desta configuração, lugares e funções predeterminadas e fixas, com o intuito de garantir a ordem que pressupõe ritos imutáveis: o professor que possui uma mesa maior que a dos estudantes, em uma cadeira diferenciada, com seu campo de ação concentrado na parte frontal da sala; os alunos limitados a se sentar em cadeiras e carteiras, ao levantar possuem trajetos bem definidos pelas fileiras que levam da parede à lousa, da janela à porta, trajeto este controlado pelo olhar frontal do professor, exceto quando este dá as costas para escrever na lousa ou adentra alguma das fileiras para atender um aluno. Mas, uma aula de artes conformada neste espaço poderia atentar a uma possível interpretação da sala de aula em paralelo com as convenções estabelecidas por uma peça de teatro dramática que pressupõe a existência de uma quarta parede<sup>49</sup>, separando atores de espectadores; ao evidenciar que assim como o espaço teatral dramático, na sala de aula há o espaço de ação do professor e o espaço de ação do aluno. Quando o limite entre estes dois espaços são borrados, questionados, rompidos, há uma sensação de estranhamento, que em diferentes níveis pode aproximar-se daquele proposto por Brecht<sup>50</sup>: o frio na barriga do estudante que ergue o braço e dirige a palavra

---

<sup>49</sup> A ideia da existência de uma quarta parede, experimentada durante as encenações dramáticas dos séculos XVIII e XIX até os dias atuais (exatamente o período em que se desenvolveu o modelo tradicional de escola que conservamos atualmente), principalmente em palco italiano, também conhecido como caixa preta, intenta criar a ilusão de que as peças teatrais representam a realidade observada pelo buraco de uma fechadura, isto é, parte do pressuposto de que os espectadores são *voyeurs*. Desse modo, se estabelece a convenção de que o desenrolar do espetáculo ocorre como se os espectadores não estivessem presentes, como se houvesse uma quarta parede que separa a parte frontal do palco, da plateia e que “impede”, portanto, que esta interfira no andamento do espetáculo.

<sup>50</sup> Bertolt Brecht (1898-1956), encenador, dramaturgo alemão e proponente do teatro de forma épica como crítica ao teatro de modelo dramático aristotélico, organizou conceitualmente sua proposta teatral através de sua prática nas chamadas peças didáticas. O estranhamento (*Verfremdung*) é um dos conceitos utilizados por Brecht, com o intuito de quebrar a quarta parede, o enclausuramento simbólico

diretamente ao professor, a pausa para reflexão e a insegurança desencadeadas por um questionamento direto e inesperado entre ambas as partes, o suor nas mãos quando o professor se aproxima de um aluno para conferir a lição, o tremor nas pernas no momento em que o estudante é convocado a falar diante de seus colegas, a agitação deflagrada quando um estudante agride verbalmente ou fisicamente o professor e vice-versa. Através de *situações-limite* (FREIRE, 1981, p. 106-107) como a de uma agressão física e/ou verbal entre professor e estudante, abre-se uma brecha para refletir e agir no sentido de garantir a manutenção da ordem preestabelecida ou de se inventar outras formas de organização para que problemas como este sejam evitados, aproximando-se do que Freire considera como a função destas situações, romper a inércia e provocar a transformação do que está aparentemente dado como natural e imutável, trazendo a possibilidade de *ser mais*. Freire utiliza a expressão *ser mais* com o intuito de enfatizar a potencialidade que todos os indivíduos possuem para se tornarem algo além do que já são, ativando a capacidade de se transformar, de se (re)inventar, possibilidade esta que também pode ser desenvolvida, como será explicitado mais adiante, a partir de uma aula de performance ou uma aula performática empenhada em (entre)cruzar<sup>51</sup> fronteiras, como propõe, por exemplo, La Pocha Nostra (GÓMEZ-PEÑA; SIFUENTES, 2011).

No entanto, as atitudes que tenho acompanhado na rotina escolar em situações como estas, variam entre a aplicação de castigos e punições no intuito de promover o retorno de cada um a suas funções e lugares predeterminados, sob ameaça de que medidas mais drásticas podem ser tomadas caso a ordem não se

---

que separa espectador e ator, público e obra, (aluno e professor), ao propor uma relação ativa/reflexiva/direta e não passiva/contemplativa/indireta com a cena. Como bem coloca Anatol Rosenfeld: “o espectador, começando a estranhar tantas coisas que pelo hábito se lhe afiguram familiares e por isso naturais e imutáveis, se convence da necessidade da intervenção transformadora.” (ROSENFELD, 2008, p. 151).

<sup>51</sup> Proponho o termo *(entre)cruzar* fronteiras ao invés de “cruzar”, “ultrapassar”, “atravessar”, ao pensar na prática performática não somente como possibilidade de romper fronteiras, mas sim de atuar entre estas fronteiras, borrando-as, misturando-as não com o intuito de dissolver conflitos, porém de evidenciá-los e discuti-los, abrindo espaço para a construção de diferentes perspectivas.

reestabeleça (aluno ou grupo de alunos privados durante uma semana de participar do recreio e/ou das aulas de educação física, convocação dos pais ou responsáveis pelo aluno para uma reunião/sermão extraordinária(o); convocação do conselho tutelar; professor que recebe advertência oral e/ou por escrito da direção da escola, professor que vira motivação para julgamentos e piadas entre os colegas de profissão; abertura de processo administrativo) ou, em último caso, a exclusão do âmbito escolar de uma ou ambas as partes envolvidas na situação (demissão/exoneração do professor, expulsão/transferência compulsória do aluno). Contudo, é difícil parar e refletir a respeito dos fatores que impulsionaram a eclosão de uma situação-limite em sala de aula, considerando as condições de trabalho e estudo de professores e alunos em um espaço que almeja homogeneizar e limitar comportamentos na formação para a chamada cidadania.

Neste sentido, Debord descreve, em uma de suas teses, elementos que podem ser identificados na constituição da lógica normativa que organiza não só a instituição escolar, mas a sociedade em que vivemos, demonstrando uma possível motivação para a impossibilidade de diálogo e reconsideração de determinadas situações que colocam em risco a manutenção da ordem estabelecida:

Onde o mundo real se converte em simples imagens, estas simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes típicas de um comportamento hipnótico. O espetáculo, como tendência para fazer ver por diferentes mediações especializadas o mundo que já não é diretamente apreensível, encontra normalmente na visão o sentido humano privilegiado que noutras épocas foi o tato; a visão, o sentido mais abstrato, e o mais mistificável, corresponde à abstração generalizada da sociedade atual. Mas o espetáculo não é identificável ao simples olhar, mesmo combinado com o ouvido. Ele é o que escapa à atividade dos homens, à reconsideração e à correção da sua obra. É o contrário do diálogo. Em toda parte onde há representação independente, o espetáculo reconstitui-se. (DEBORD, tese 18, p. 13-14).

A partir desta tese é possível estabelecer outra comparação com o campo das artes, através da ideia de *roteiro* (que registra as ações e o desenrolar de uma história contada pela linguagem do cinema, por exemplo) como um conjunto de normas documentadas textualmente e/ou inscritas no corpo dos envolvidos em determinada

situação, as quais devem ser atualizadas conforme a sequência roteirizada, isto é, convencionalizada socialmente (TAYLOR, 2013, p. 61-67). Assim, qualquer ato que contrarie o que está proposto no roteiro das convenções é considerado uma ameaça à “encenação” ou continuidade do espetáculo, que almeja seguir uma sequência com final predeterminado e de preferência “feliz”. Então, é justamente para controlar estas ameaças que a docilização dos corpos torna-se necessária através da aplicação de medidas disciplinares que, contudo, não possuem eficácia suficiente para controlar o fenômeno explicitado por Diane Taylor de que “os atores sociais podem receber papéis considerados estáticos e inflexíveis por alguns. Entretanto, a fricção irreconciliável entre os atores sociais e os papéis permite o aparecimento de graus de distanciamento crítico (...)” (TAYLOR, 2013, p. 61). Dessa forma, a autora demonstra que há a possibilidade de transgredir esses roteiros/convenções a partir do momento em que se considera que cada indivíduo é único e possuidor de características variáveis e múltiplas, as quais tornam impossível a adequação completa e permanente em um papel social performado de maneira inflexível, isto é, haverá sempre uma brecha para que o espetáculo seja interrompido, mesmo que ele se reestabeleça logo em seguida.

Ao interpretar a aula através desta concepção espetacular, é possível considerá-la como um espaço que provoca uma série de cisões roteirizadas e instituídas entre: sujeito e objeto, aluno e professor, forma e conteúdo, ação e pensamento. As imagens passam do papel para a lousa e novamente para o papel, o professor fala a respeito destas imagens, os estudantes apreendem *representações* do conhecimento, muitas vezes sem conseguir decodificá-las – veem, copiam, reconhecem, reproduzem e descrevem através da fala e da escrita as letras, as palavras, as imagens, mas não conseguem inferir sentidos, fazer comparações, conceber uma análise crítica em torno dos símbolos que são apresentados diariamente para eles dentro e fora da escola. Nesta concepção espetacular de aula, professores e estudantes podem criar situações recorrentes de reprodução/representação de conteúdos em um ritmo ordenado pelo sinal que indica o início e o término de cada aula, pela grade curricular e o planejamento de cada matéria, pela separação do ano letivo por bimestres e semestres, os quais instituem a sequência e a forma como estes

conhecimentos serão ministrados. Tanto professores quanto estudantes, neste âmbito, possuem pouca mobilidade e autonomia para questionar, interferir, romper com a lógica espetacular, sem que estas ações sejam encaradas como perturbação da ordem e submetidas a castigos e punições.

Apesar destas limitações pressupostas pela ordenação espetacular, foi possível acompanhar em minha prática como educadora e, também, através de relatos de outros colegas de profissão, muitas atitudes tomadas principalmente por parte dos estudantes, que provocam um conflito direto com esta lógica e promovem a instauração de situações caóticas no espaço escolar, que são genericamente denominadas de *indisciplina*. Esta indisciplina que pode ser identificada nas mais variadas situações, desde um estudante que não permanece sentado em sala de aula, até um professor que não possui assiduidade, promove, em longo prazo, um desmantelamento da ordem normativa espetacular e borra as fronteiras entre o que poderia se considerar regra e o que seria exceção, através da repetição cotidiana desses atos. Dessa forma, como afirmou Paulo Freire, a escola e, conseqüentemente, a sala de aula, se configura como espaço que não é, mas **está sendo**, o qual, através das brechas encontradas cotidianamente, pode ser transformado e pode estar aberto para diferentes olhares e formas de habitar este mesmo espaço (1992, p. 5). E, mesmo nos materiais tradicionalmente criados para roteirizar a práxis pedagógica dos educadores de ensino formal, como é o caso dos cadernos de Orientações Curriculares da rede municipal de ensino de São Paulo, encontra-se afirmações como esta:

Estamos convictos de que é possível e desejável construir uma escola que seja um espaço educativo de vivências sociais, de convivência democrática e, ao mesmo tempo, de apropriação, construção e divulgação de conhecimentos, como também de transformações de condições de vida das crianças [jovens e adultos] que a frequentam. Esse é o principal motivo desta proposta. (SÃO PAULO. ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2007, p. 11)

Realmente é preciso estar convicto de algo para permanecer atuando no sistema público de ensino brasileiro, mesmo que essa convicção esteja relacionada à impossibilidade de conseguir outra fonte de renda. O discurso contido neste documento elaborado para orientar os professores da rede municipal de ensino de São

Paulo revela um desejo de mudança, uma expectativa, que alguns poderiam considerar, completamente utópica diante das dificuldades de relacionamento e organização que permeiam as escolas municipais desta metrópole, nas quais o conflito é generalizado e reflexo das condições de vida suscitadas em um lugar povoado por misérias de todos os tipos. Entretanto, será que pequenas atitudes em sala de aula, aos poucos, não poderiam ser passos iniciais para que ao menos se tenha a possibilidade de construir relações mais profícuas, as quais conseqüentemente reverberariam em um processo de ensino aprendizagem menos imposto e mais disposto pela vontade de inventar outras formas de estar e atuar neste contexto? Será realmente necessário, para o “bom andamento” da unidade escolar, que todos permaneçam a maior parte do tempo sentados e tenham apenas quinze minutos para se alimentarem, brincarem, conversarem, usarem o banheiro e retornarem para mais uma etapa de transmissão de conhecimentos compartimentados em uma grade horária organizada por disciplinas? Através destes questionamentos, lembro-me de Foucault e seu conceito de corpos dóceis e não posso deixar de concordar com ele de que o espaço escolar está repleto de mecanismos responsáveis pela manutenção da ordem, pela regulamentação do comportamento, para docilizar nossos corpos, nossos desejos de forma a nos adaptarmos com maior facilidade às demandas do mercado, como por exemplo: trabalhar das oito da manhã às seis da tarde, cinco ou seis dias por semana, com um ou dois dias de folga, para então poder consumir momentos de lazer. Desta proposição aparentemente harmoniosa e objetiva de organização social, advém os grandes conflitos que vivemos diariamente pelo fato de não sermos todos iguais e de nem todos poderem desfrutar dessa aparência de ordem harmoniosa inventada para a produção, circulação e consumo de mercadorias. A indisciplina nas escolas, a insatisfação dos professores fazem parte da inadequação ao sistema vigente, docilizar corpos não é uma tarefa simples, principalmente se não há consenso a respeito de qual metodologia pode ser mais eficaz para este intuito e se não há unanimidade entre os docentes a respeito da função da escola como espaço destinado a docilizar os alunos, para que estes também atuem na manutenção do sistema.

A partir destas inquietações, parece premente que a discussão em torno da corporeidade na educação seja aprofundada entre aqueles que estão interessados em

uma práxis emancipatória e, portanto, estão em busca de outros paradigmas que instabilizem esta perspectiva disciplinar e espetacular da escola e conseqüentemente da vida em sociedade. É neste sentido que proponho a experimentação, através do conceito de híbrido professor performer, em uma concepção que pode atuar justamente nas fronteiras entre os conteúdos e a elaboração de formas, de estratégias para que, em contato com o outro, temáticas venham à tona e se tornem material para criação e compartilhamento do saber/fazer artístico em um exercício dialógico e de alteridade. Assim, o professor performer com a colaboração dos educandos – que também podem ser performers, se desejarem e se engajarem – tem a possibilidade de criar situações para que o saber/fazer artístico se dê processualmente, através da experiência e do levantamento das potencialidades e desejos do grupo envolvido neste trabalho que não pretende desenvolver cisões entre arte, educação e vida, mas sim hibridizá-las.

Em busca de outros paradigmas educativos, é possível destacar algumas demonstrações de que o corpo discente é dissidente em relação ao modo de funcionamento da instituição escolar, praticadas sobretudo por crianças e jovens, é a famosa “guerra de bolinhas de papel”, das quais podem derivar as “guerras de carteiras e cadeiras” e as “guerras de merenda escolar”. Demonstrações de como pode ser insuportável permanecer sentado e com as movimentações limitadas ao espaço da sala de aula durante horas, ao partir do pressuposto de que crianças e jovens esbanjam vitalidade e desejo de experimentar, de transformar, de explorar suas capacidades, para compreender suas limitações e as relações que conseguem estabelecer com o outro. Entretanto, o constrangimento e as limitações já estão ordenados em uma espécie de “lei do menor esforço”, para que estes jovens e crianças não precisem experimentar, mas tão somente se enquadrarem em regras e normas estabelecidas por adultos que, *a priori*, já experimentaram por eles. Fato que pode eclodir em folhas de cadernos e livros amassadas, entre outros objetos que voam pelo espaço retilíneo da sala de aula ou do pátio escolar, atingindo corpos discentes e docentes, funcionários e gestores, ventiladores que trituram e alastram as contradições da transgressão.



Por outro lado, também pude presenciar outra tática de transgressão elaborada pelos estudantes, em uma manhã ensolarada de final de segundo semestre, uma fase do ano letivo em que, frequentemente, corpos discente e docente estão no auge das contradições e do cansaço ocasionados pela rotina escolar. Como professora substituta, entrei em uma sala de último ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino e, ao esboçar minhas intenções de desenvolver uma atividade artística, começaram a pulular pela sala aviões de papel dos mais variados tamanhos e cores, um deles, que veio pousar em minhas mãos, era menor do que meu dedo mindinho e de um amarelo vivo como um pássaro. Um dos estudantes se levantou e verbalizou: “Professora, leva a gente pra quadra?”. Era uma transgressão poética, um manifesto-pedido lançado ao ar rarefeito da sala de aula para que aproveitássemos aquele momento de quarenta e cinco minutos, em uma manhã ensolarada, no espaço mais arejado e talvez até mais alegre da escola, no qual os jogos, principalmente o futebol, as brincadeiras e as conversas em torno dos mais variados assuntos poderiam acontecer, sem preocupações além da integridade física dos corpos docente e discente e do patrimônio público, à sombra das copas das árvores. E, na quadra, uma série de possibilidades se abririam em busca do contato com o outro, do conhecimento que se dá pelo corpo e suas inúmeras potencialidades que não se resumem ao jogo de futebol, mas que deste podem derivar danças, situações-problema da matemática, questões de gênero e sexualidade, desenhos, jogos teatrais, músicas, narrativas, performances, diferentes modos de habitar o espaço escolar a partir das contradições (sempre presentes nas diversas formas de relacionamento) provenientes do prazer da fruição e do transgredir na tentativa de transformar a ordem preestabelecida. Por um corpo que não se contenta em ser docente, discente, dócil, mas afirma sua presença no hibridismo de suas contradições, age, polemiza, poetiza sua relação com o outro.

### **2.3.1 Deambulações em torno de uma aula de performance e uma aula performática**

A partir destas considerações em torno do que poderia ser considerado como uma aula espetacular, gostaria de delinear duas proposições que, se trabalhadas em

conjunto podem suscitar uma mudança de paradigma em relação às práxis pedagógicas idealizadas para promover o ensino de artes, que nomeei como: aula de performance e aula performática. A primeira se aproxima do que Ana Mae Barbosa (1994) chama de *proposta triangular*, fundamentada nas intersecções entre *contextualizar, fazer e apreciar* práticas artísticas. A aula de performance se constitui em um momento de apropriação e discussão em torno da performance como linguagem artística, a partir do (re)conhecimento de trabalhos realizados por diferentes artistas que, de alguma forma contribuem para o debate em torno de situações inquietantes e pertinentes a cada coletividade estabelecida em sala de aula. Utilizo o termo “coletividade” aqui como forma de promover uma aproximação entre educador e educandos, que trilharam em conjunto as trajetórias em busca do saber/fazer artístico, sem a preocupação em distinguir aquele que sabe mais daquele que ignora, mas de ativar uma relação dialógica e dialética em sala de aula, sem deixar de notar que a comunicação é calcada em binarismos como o que se institui entre quem fala e quem escuta, sem a garantia de que esta comunicação seja completamente eficaz, ciente de que estas posições não são fixas e podem se modificar a qualquer momento.

A aula de performance aproxima-se também da comparação que a teórica norte americana da performance Peggy Phelan (1996, p. 173-174) faz entre a prática pedagógica em sala de aula e a prática performática, ambas realizadas através de uma relação de colaboração. Nesta coletividade instituída pela colaboração, cada um dos presentes torna-se parte interdependente ou corresponsável por dar materialidade às questões políticas, afetivas, geográficas, econômicas, artísticas enfim, que criam as pontes interligando saber/fazer artístico e vida através da elaboração de uma performance ou de, como propõe a performer sérvia Marina Abramovic, uma *reperformance*<sup>52</sup>. Segundo Phelan, é na práxis coletiva em sala de aula que o aspecto

---

<sup>52</sup> Abramovic investiga desde o início da década de 1990 diferentes possibilidades de documentar e garantir a permanência da performance a partir de experiências que promoveram a *teatralização, re-encenação e reperformance* de trabalhos da própria artista e de outros performers reconhecidos por ela mesma como historicamente relevantes (Gina Pane, Joseph Beuys, Bruce Nauman, Vito Acconci, Valie Export), na tentativa de atualizá-los através da presença do corpo. A partir da prática da *reperformance*, Abramovic idealizou um método próprio de treinamento em performance e está trabalhando em um

social da (arte da) performance se manifesta de forma a colocar em movimento as relações de poder, proporcionando a emergência de breves clarões que iluminam possibilidades de transformação, oscilando entre aparecimento e desaparecimento – atos que assinalam o caráter efêmero da arte da performance. Nesta perspectiva, a autora considera que, por conta da efemeridade das relações de poder constituídas neste espaço colaborativo, não é possível consolidar relações fundamentadas em uma noção de “entendimento” mútuo. Por isso, torna-se necessário reconhecer a impossibilidade de produzir um ponto de vista “verdadeiro” em uma práxis pedagógica calcada em uma ideia de constante fracasso, como a intermitência dos clarões que emergem nos momentos de transformação. Esta concepção de fracasso remete à ideia desenvolvida por Silvio Gallo (2008, p. 66-67) a partir das relações entre o pensamento de Deleuze e a educação, na qual o autor afirma que no processo de ensino aprendizagem não há como garantir a eficácia de que tudo o que o professor ensina todos os alunos aprendem (da mesma forma e no mesmo ritmo), pois cada indivíduo possui especificidades e idiosincrasias que escapam a qualquer possibilidade de controle.

Assim, a aula de performance assume um posicionamento arriscado em relação a outras possibilidades de práxis pedagógica, ao admitir que o espaço da sala de aula além de ser colaborativo, trabalha com a instabilidade e a produção de dissensos, os quais Phelan denomina como *misunderstanding*, que poderíamos traduzir como *mal-entendidos*. A ideia de produzir mal-entendidos (dissensos) em sala de aula pode remeter a situações instauradas diariamente nos conflitos que desencadeiam em todo tipo de violência a que este espaço de convivência está exposto, no entanto, a concepção de mal-entendido proposta por Phelan não pretende fomentar estas situações e sim trabalhar com uma postura paciente de aceitação da impossibilidade de ser constantemente bem sucedido – como apregoam as campanhas publicitárias que associam o consumo de determinado produto à perspectiva de atingir o sucesso. Consiste no que a autora descreve como *“tentativa de caminhar (e viver) em uma*

---

projeto para fundar o Marina Abramovic Institute (MAI), organização que visa unir educação e performance fomentando pesquisas, residências artísticas, *workshops* e palestras.

*turbulenta ponte entre eu e o outro – e não a tentativa de alcançar um lado ou outro – assim nós descobrimos efetivamente a esperança”* (PHELAN, 1996, p. 174, tradução da autora)<sup>53</sup>. É neste processo de travessia incerta que se torna possível a aceitação dos conflitos inerentes às relações intersubjetivas, sem que se constitua uma aceitação passiva, porém um exercício turbulento e arriscado de alteridade, ao se posicionar em um entre-lugar no intervalo existente entre eu e o outro na esperança/desejo de se transformar.

Ao assumir os riscos desta travessia pedagógica que caminha no terreno movediço das incertezas, permaneço em busca de interlocutores que compartilhem deste interesse na práxis artístico-pedagógica da performance. Por isso, retorno ao livro de Valentín Torrens (2007) para destacar uma das experiências selecionadas pelo autor, a da professora performer Marilyn Arsem, que atua na escola do Museu de Belas Artes em Boston/EUA. Ela inicia a apresentação de seu trabalho com as seguintes afirmações:

(...) hago performances como una manera de pensar. La utilizo para desafiarme a estar completamente presente y poniendo una atención completa a mi alrededor, a la situación actual, a los materiales y la arquitectura de un lugar, a su historia, y especialmente a la gente que está conmigo en ese momento particular. (ARSEM apud TORRENS, 2007, p. 143)<sup>54</sup>

A partir desta afirmação, é possível recolher mais pistas do que poderia constituir uma aula de performance. Esta aula pode se constituir como uma forma de pensar, de estar atento ao instante presente e trabalhar com os elementos oferecidos

---

<sup>53</sup> an *“attempt to walk (and live) on the rickety bridge between self and other – and not the attempt to arrive at one side or the other – that we discover real hope”* (PHELAN, 1996, p. 174)

<sup>54</sup> (...) faço performances como uma maneira de pensar. Utilizo-a para me desafiar a estar completamente presente e depositando uma atenção completa ao meu entorno, à situação presente, aos materiais e à arquitetura de um lugar, à sua história e, especialmente, às pessoas que estão comigo neste momento específico. (tradução da autora)

pela situação instaurada como, por exemplo, observar, analisar, contextualizar e propor formas de desconstruir o espaço analítico da sala de aula. Entretanto, Arsem retoma uma importante discussão levantada na presente dissertação, a partir das inquietações de Nelson Leirner: performance se ensina? Esta professora performer intenta esclarecer os riscos de minar a potência transgressora da arte da performance ao enquadrá-la nas regras e convenções de instituições educacionais que geralmente funcionam a partir de métodos bem definidos e padrões preestabelecidos, inclusive, para fundar parâmetros de julgamento em relação à qualidade das performances realizadas. Porém, Arsem considera que a arte da performance ainda acontece através de meios ilimitados, nos quais qualquer ação que utilize qualquer material pode ser nomeada como performance. Além disso, o caráter efêmero e contextual da linguagem da performance, junto à dificuldade de capturar o momento do acontecimento, por conta da multiplicidade de apreensões possíveis, através dos meios de documentação aceitos pelas instituições artísticas (fotografia, vídeos, textos), contribuem para que permaneçam incertas as delimitações desta manifestação artística, a qual acaba atuando nas bordas das convenções institucionalizadas. Fato este que torna possível ainda utilizar como referência a práxis dos próprios artistas da performance, para conseguir acessar os diferentes pontos de vista que emergem desta arte, que intenta ser marginal ou ao menos tangencia condições marginais de existência.

Desse modo, Arsem busca fundamentar suas aulas em uma ontologia da performance que se conecta com questões idiossincráticas e anárquicas, ao partir da possibilidade de que toda e qualquer ação **pode** ser considerada arte no campo da performance, sem afirmar que toda e qualquer ação é uma performance no campo das artes. Ao partir deste pressuposto, a professora performer relembra, durante as aulas, a si mesma e aos estudantes que *“no hay reglas en arte, solamente convenciones (...) lo que se considera hoy una convención era nuevo y desconocido cuando la emplearon por primera vez. Además, el cambio no viene facilmente em ningún contexto.”* (ARSEM

apud TORRENS, 2007, p. 144)<sup>55</sup>. Através deste enfoque, são desenvolvidas questões relacionadas à história e aos estudos da performance, além do acompanhamento de pesquisas individuais dos estudantes, as quais são elaboradas, apresentadas e apreciadas pelos demais estudantes performers e pela professora performer. Apesar do contexto narrado por Arsem se referir à realidade de estudantes de um curso de artes, não significa que estes modos de fazer não possam ser desenvolvidos no contexto do ensino fundamental em escolas públicas. Mas é preciso ter clareza de que o foco desta experiência em uma escola de ensino fundamental não é em formar artistas e sim fomentar o interesse pelas artes, mais especificamente a arte da performance, como um possível campo de atuação e produção de conhecimento no mundo. Neste caso, a intenção está relacionada a proporcionar experiências de vida que podem ou não despertar o interesse em ser também um artista, um performer como forma de vida.

Proponho, então, a elaboração de uma aula de performance que intente apresentar as especificidades desta linguagem aos estudantes, inspirada no movimento de contextualização sistematizado por Ana Mae Barbosa (1994). Durante esta contextualização, abre-se a possibilidade de apreciar performances que dialoguem com algum tipo de questionamento levantado pela coletividade instaurada no espaço de compartilhamento e colaboração em sala de aula, para assim tornar-se possível a emergência do que Regina Melim, em seu livro "Performance nas artes visuais" denominou como *espaço de performance* (2008, p. 57). Ao instaurar este espaço de performance, o processo artístico-pedagógico atinge um limiar entre o que chamo aqui de aula de performance e aula performática, pois, para Melim, este espaço se configura a partir da proposição de um artista que almeja borrar as fronteiras entre performance, espectador e performer (ou entre artista, público e obra) e, para tanto, abre um espaço temporário para que todos os interessados possam tomar parte de

---

<sup>55</sup> "não existem regras em artes, somente convenções (...) o que hoje se considera como uma convenção era novo e desconhecido quando a utilizaram pela primeira vez. Além disso, a mudança não vem facilmente em nenhum contexto." (tradução da autora)

um **acontecimento**<sup>56</sup>. Uma experiência que pode modificar o fluxo cotidiano de determinada realidade, interromper, mesmo que por alguns instantes, o encaminhamento espetacular e disciplinar que rege nossas relações não só na instituição escolar, mas na sociedade como um todo. Através desta perspectiva, é possível relacionar o conceito de espaço de performance com o que Hakim Bey (2001) chamou de *zonas autônomas temporárias* (TAZ), as quais se constituem de maneiras diversas como possibilidades de atuação nas brechas de um sistema que almeja esquadrihar e controlar as formas de vida em sociedade, com o intuito de transgredir e inventar outros modos de organização e convivência em coletividade.

Começa a se delinear assim o que poderia constituir uma aula performática: a busca pela instauração de um espaço de performance, de uma TAZ, em que não seja possível identificar com precisão início e fim, quem é artista e quem é público, quem é professor e quem é aluno, ao promover a integração entre educação, arte e vida através de um acontecimento performático. A TAZ, neste caso, pode ser entendida como zona autônoma no sentido de promover um espaço que se auto-organize sem respeitar os parâmetros instituídos pelo sistema vigente, constituindo-se em uma alternativa a este. Por conta deste caráter alternativo, no sentido de lançar outras possibilidades de organização da vida em sociedade e, portanto, apresentar-se como possível ameaça à aparente estabilidade de um modelo social hegemônico, acaba por se constituir como iniciativa temporária, tanto para não ser capturada e coagida pelos mecanismos de controle, quanto para não sofrer o processo de reconhecimento, apropriação e utilização desta estrutura autônoma como mecanismo de manutenção do mesmo sistema hegemônico que era originalmente alvo de contestação. Dessa forma, existe a probabilidade de que na instauração deste espaço efêmero e na sua conseqüente desaparecimento, algo saia do lugar, provoque uma instabilidade que gere

---

<sup>56</sup> Em linhas gerais, para Deleuze a ideia de acontecimento se desenvolve como uma forma de experimentar o novo, de produzir diferença a partir do inesperado, aquilo que não foi previsto e por isso exige a desacomodação de uma aparente estabilidade, com o intuito de criar outras possibilidades de exercitar o pensamento e produzir conceitos. Foucault, em seus últimos escritos, também explora a ideia de acontecimento como forma de problematizar a atualidade e desenvolver um pensamento ético voltado para o que ele chama de cuidado de si, na constituição de sujeitos autônomos.

movimento e promova mudanças, mesmo que sejam em um âmbito micropolítico, como por exemplo, o desenvolvimento da autonomia para a construção do saber, o emancipar-se da relação professor-aluno a espera de explicações e conteúdos prontos.

Para que seja possível esta instauração, torna-se necessária uma força de ignição, um desejo, uma inquietação que detone o processo de construção desta zona autônoma temporária ou espaço de performance. Dessa forma, adotei em minha prática como professora performer a *instrução* como dispositivo disparador da criação de um espaço de performance, inspirada primeiramente nas instruções propostas pela performer Yoko Ono, como forma de incentivo para que outras pessoas pudessem se apropriar e realizar seus trabalhos e, baseando-me também em uma tese em torno do processo criativo em dança, feito por Gaby Imparato (2005), a qual propõe a instrução como fator de ignição para o desenvolvimento de pensamentos cada vez mais complexos. Esta instrução inicial funciona como abertura para o desenrolar de inúmeras possibilidades, as quais são construídas e conectadas coletivamente na tentativa de promover um acontecimento que rompa a fronteira do familiar e do conhecido, em um exercício do pensar fora do que é dado como ordinário, na disponibilidade para, como propôs Hélio Oiticica, *experimentalizar o experimental*. A partir destas possibilidades lançadas em torno da aula de performance e da aula performática, proponho no último capítulo da presente dissertação narrar algumas experiências em arte da performance na escola em que trabalho atualmente como professora performer, não para fixar modos de fazer e estabelecer regras e padrões, mas para apontar diferentes caminhos que podem ser abertos e inventados por todos que estejam interessados em mergulhar neste caos criativo que pode constituir a arte da performance.



## CAPÍTULO 3

### NARRATIVAS ENTRE OS MUROS DA ESCOLA

*Nós somos os propositores: nós somos o molde, cabe a você soprar dentro dele o sentido da nossa existência. Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê. Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação. Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado nem o futuro, mas o agora.*

(Lygia Clark)

*O que é arte? Para que serve?,*  
performance realizada por Paulo  
Bruscky, em Recife, 1978



*O que é arte? Para que serve?,*  
reperformance realizada por  
estudantes do Módulo III, no CIEJA  
Ermelino Matarazzo/SP, 2012.



Neste capítulo, pretendo traçar considerações em torno das experiências como professora performer, estabelecendo como recorte a instituição escolar em que atuo desde 2012 – o CIEJA Ermelino Matarazzo<sup>57</sup>. Estas experiências se fundamentaram nos trabalhos de artistas como Lygia Clark, Yoko Ono, Paulo Brusky e naqueles que constituem minha trajetória pessoal no campo das artes, mais especificamente da performance, no Grupo Alerta! e no Coletivo Parabelo, do qual faço parte atualmente. Dessa forma, proponho começar esta narrativa a partir de dois questionamentos que pautaram e ainda pautam minha investigação como professora performer: como trabalhar pedagogicamente com uma linguagem artística aberta a tantas formas de realização e apreensão? Esta primeira indagação emerge principalmente a partir de uma preocupação em não transformar o saber/fazer performático em sinônimo do que Sheila Leirner designou como “qualquer coisa”, ao se construir um entendimento de performance como uma linguagem artística em que se instituiu um “vale-tudo” sem critérios (LEIRNER apud COHEN, 2009, p. 33). Além disso, associo este primeiro questionamento à inquietante colocação de Nelson Leirner de que *arte não se ensina*, a qual não pode ser ignorada, principalmente quando se intenta promover um processo de ensino aprendizagem não normativo, mas *nomadizante*<sup>58</sup> como propõe Bia Medeiros ao escrever a respeito da relação de seu trabalho com performance na

---

<sup>57</sup> O CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) é um projeto organizado pela rede municipal de ensino de São Paulo para atender a demanda por formação em nível de ensino fundamental, daqueles que não tiveram oportunidade de estudar durante a infância e adolescência e daqueles que de alguma forma não conseguiram manter-se no sistema regular de ensino no período determinado por lei. Este projeto propõe a organização de uma estrutura que seja flexível, com o intuito de se adequar à rotina de trabalho de grande parte dos estudantes do projeto, que estão inseridos no mercado de trabalho. Destaco como exemplo desta estrutura flexível a duração das aulas: duas horas e quinze minutos, oferecidas em dois turnos pela manhã e em mais dois à noite, no caso da unidade de Ermelino Matarazzo, na zona leste da cidade. As turmas são mistas (com estudantes com idade igual ou superior a 16 anos) e separadas por módulos, que equivalem a dois anos do ensino fundamental regular, cada um. Além disso, as matérias são organizadas em áreas do conhecimento, Ciências da Natureza (que reúne Matemática e Ciências), Ciências Humanas (reúne História e Geografia) e Linguagens e Códigos (que reúne Português, Inglês e Artes) distribuídas em cinco aulas semanais para cada área. Junto a esta grade curricular acontecem os itinerários formativos, que são projetos extracurriculares que oferecem aulas de música, informática, fundamentos de matemática financeira para auxiliar administrativo, educação física, entre outras.

<sup>58</sup> A ideia de propor o termo nomadizante em oposição ao caráter normativo vinculado às normas e convenções instituídas para regular a convivência em sociedade, almeja desenvolver a possibilidade de estabelecer outras relações com o saber/fazer artístico que não sejam fixadas por regras mas que possam promover incursões, mesmo que breves, em campos desconhecidos em um caminhar de corpo inteiro mas de olhos vendados – para que a primazia do sentido da visão não se sobreponha aos demais na ânsia de reconhecer e classificar, racionalizar *a priori* o experimental.

cidade, junto ao Corpos Informáticos<sup>59</sup>. A segunda pergunta que problematiza o desenrolar da narrativa que vem a seguir é: pode uma aula se constituir como uma obra de arte, ou melhor, pode uma aula se constituir como uma performance? Esta questão surge como consequência de uma aproximação do pensamento de Foucault que, a partir das ideias de Nietzsche propôs o estudo de uma estética da existência, ao considerar a vida como obra de arte e, também uma aproximação ao pensamento de Guattari, o qual propõe um novo paradigma estético que possui implicações éticas e políticas no sentido de trazer a responsabilidade pelo que se cria, como algo que ultrapassa os limites do que está dado em um exercício de alteridade extrema (2012, p. 123).

A partir destas inquietações, inicio pela primeira semana de aulas na escola, o momento de fazer o que, pedagogicamente, se chama avaliação diagnóstica<sup>60</sup>, ter contato com as expectativas dos estudantes em torno da matéria e os conhecimentos prévios que estes já possuem a respeito desta. Geralmente começo por uma lista de palavras que os estudantes associam à arte e, quase que invariavelmente a primeira palavra que surge é “desenho”, seguida de “pintura”, “quadro” e uma longa pausa. Já fiz esta atividade em salas de ciclos I, II e EJA (Educação de Jovens e Adultos) do ensino fundamental e as variações de palavras a princípio giram em torno destas duas ideias, desenho e pintura. Ao questionar a respeito de pintores e desenhistas que eles conhecem, alguns dizem não conhecer nenhum, outros se lembram de Tarsila do Amaral (aquela que pintou uma pessoa com o pé enorme), Leonardo da Vinci (aquele

---

<sup>59</sup> O Corpos Informáticos é um grupo de performance sediado em Brasília/DF que, segundo Bia Medeiros em entrevista concedida a autora é formado, em grande parte, por alunos e ex-alunos da UnB (Universidade Federal de Brasília), na qual ela atua como professora do curso de Artes Visuais. Além do trabalho com o grupo em espaços não vinculados à universidade, Medeiros procura levar o Corpos Informáticos para as suas aulas com o intuito de instaurar um espaço de experimentação em que o jogo, o imprevisto e o acaso são bem vindos. Para mais informações: <http://www.corpos.org/>. Acesso em: maio/2013.

<sup>60</sup> O termo “avaliação diagnóstica”, emprestado do campo da medicina e por isso questionável por remeter a uma atividade que implica em um tipo de análise cientificista e inquisidora, a qual pressupõe que o professor tem o poder de avaliar o nível de conhecimento de seus alunos e, a partir dos resultados obtidos, prescrever “medicamentos” que atuarão como agentes transformadores da situação diagnosticada. No entanto, também pode ser descrito como um procedimento pedagógico adotado pelo educador durante os primeiros contatos com uma turma ou, ao iniciar a abordagem de um conteúdo novo em sala de aula. Esta abordagem visa estabelecer um parâmetro dos níveis de conhecimentos prévios dos estudantes a respeito de determinado assunto, como uma maneira de aproximar o estudante do tema a ser trabalhado, sem considera-lo como uma tábua rasa, uma folha em branco que será preenchida pelos saberes do professor, mas, parafraseando Paulo Freire (2007), considerando o estudante como portador de experiências que antecedem aquele momento da sala de aula e que podem contribuir para o processo coletivo de ensino aprendizagem.

da Monalisa), Picasso (...) e mais uma longa pausa. Se parasse a atividade neste ponto, poderia inferir que arte, para a maior parte dos estudantes das turmas com as quais trabalhei, seria desenho e pintura feitos por artistas como Picasso, Tarsila, pessoas que não tenho contato ou não me lembro no momento. Assim, arte se torna algo distante, feito por desconhecidos, pessoas que já morreram, a maioria estrangeiros e, a arte estaria vinculada às linguagens do desenho e da pintura. Poderia partir deste ponto e pensar em ampliar o repertório dos estudantes, apresentando-lhes diferentes artistas, contando-lhes mais a respeito da história da arte, mostrando que existem outras linguagens artísticas. Mas então esbarro em algumas questões, o livro intitulado História da Arte na biblioteca da escola e em muitas outras bibliotecas e livrarias, só conta da história da pintura, acrescentando, em alguns casos, o desenho como esboço para se pintar um quadro, algumas gravuras e esculturas, em uma perspectiva eurocêntrica e falocêntrica, pois apresenta de forma hegemônica pintores e não pintoras, reconhecidos no contexto da arte europeia. Algo se modifica quando o livro se refere à História da Arte Mundial, a perspectiva ainda permanece eurocêntrica, mas aparecem as gravuras japonesas, a arte das pirâmides egípcias, a arte primitiva das tribos africanas, a arte pré-colombiana. As mulheres artistas só começam a aparecer a partir do período considerado moderno, após os movimentos das vanguardas históricas europeias, ou seja, as mulheres só foram reconhecidas como artistas na Europa, segundo estes livros, durante o século XX. Este é o material didático disponível, de forma predominante, para se planejar e trabalhar artes através de um percurso histórico. Se quisesse preparar aulas a respeito de outras linguagens artísticas, artistas brasileiros, latino-americanos, asiáticos, africanos, mulheres artistas, teria que empreender uma pesquisa aprofundada para produzir um material próprio. Então, surge outra questão, os estudantes estão interessados nessa história?

Nesta perspectiva, julgo relevante ter a clareza de que o próprio sistema educacional brasileiro, historicamente, se espelha em modelos estrangeiros a partir de sua condição de país colonizado (ou pós-colonizado, como atualmente alguns autores denominam os países que passaram pelo processo colonizatório e conquistaram a dita independência, que encobre a permanente dependência gerada pelas relações

mercadológicas). Como bem explicita Ana Mae Barbosa<sup>61</sup>, ao falar da educação brasileira no período da ditadura militar (1964-1985), parodiando Florestan Fernandes a respeito de uma situação que perdura até os dias atuais, “podemos dizer que, o Estado, ao invés de agir como educador em todo o sentido humanístico desta função, assumiu o papel de construtor, administrador e fiscalizador de escolas” (1989, p. 22). Esta postura burocrática do Estado reverbera nas ações e na organização da instituição escolar, a qual trabalha em função de produzir resultados satisfatórios, recaindo na lógica da produtividade, eficácia, objetividade em que não há tempo para distrações como: desejo, intuição, poesia, barulho, reflexões críticas, tudo o que possa interferir no andamento da unidade escolar, no sentido de atrapalhar a produção de resultados padronizados.

A partir deste panorama educacional que aparentemente não reserva espaço para manifestações do campo da subjetividade, proponho um retorno à avaliação diagnóstica. Após a longa pausa, ocorrida durante a conversa acerca de pintores conhecidos, costumo questionar a respeito de atividades que os próprios estudantes fazem e que poderiam ser consideradas como arte. Então, vem a ideia de arte como “bagunça”, o “futebol arte”, “artesanato”, a “arte culinária”, a “música”, a “dança”, os “atores e atrizes” da novela, dos filmes. Pouco a pouco a concepção de arte vai se ampliando e a discussão extrapola o limite dos quarenta e cinco minutos de aula. É neste momento que os interesses, os desejos começam a se tornar visíveis e o rumo inicial das aulas começa a se delinear e eu, como professora de artes, preciso me posicionar diante desta profusão de temas levantados pelos estudantes. Tenho que recorrer ao arcabouço metodológico e escolher uma postura que se aproxime de um ideal democrático, aberto a questionamentos e proposições por parte dos estudantes, na tentativa de escapar do estigma do professor como figura opressora e do aluno, sem luz e oprimido. Ao assumir a postura de professora-mediadora ou professora-provoadora, apresentadas no primeiro capítulo desta dissertação, poderia escolher algumas obras (geralmente reproduções e/ou vídeo-documentários) para aprofundar

---

<sup>61</sup> BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino de arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.

determinados temas, como por exemplo, trabalhos de Vik Muniz para discutir a respeito da relação entre arte e culinária, arte indígena para falar de arte e artesanato, uma música que fale de futebol e assim por diante. Entretanto, ao assumir esta postura, a aula muitas vezes privilegiava a interpretação e discussão através da fala, da escrita, da releitura, reprodução. Corria-se o risco de desconsiderar a poética pessoal tanto dos estudantes, quanto da professora – me via muitas vezes “defendendo” a perspectiva de arte que o artista reconhecido pelo mercado propunha, em detrimento dos questionamentos levantados pelos estudantes. Acabava por transitar entre as figuras do professor-mediador, professor-provocador e professor-profeta, colocando a arte e os artistas reconhecidos (pelo mercado, pela perspectiva eurocêntrica) em uma esfera superior, como detentores de uma verdade inalcançável, até deparar-me com situações como: um estudante de último ano do ensino fundamental que me apresentou como obra de arte um cachimbo de crack. Como lidar com a realidade que grita, que invade a sala de aula e derruba todas as adjetivações possíveis atribuídas à figura do professor?



Eróticoelha, performance realizada pelo Coletivo Parabelo no II Circuito Regional de Performance BodeArte, em Natal/RN, 2012

...Uma situação-limite. Momento que me remete ao fato de que o performer trabalha com estas situações ao propor uma linguagem que intenta aproximar arte e vida, sem criar ficções e artifícios nos quais se sugere passar por determinada situação, mas atuando de modo que a situação aconteça pela relação estabelecida com o outro. Como, por exemplo, quando me propus a sair por ruas movimentadas do centro de cidades como São Paulo e Natal, oferecendo meus seios cobertos por chocolate e confeitos em uma bandeja<sup>62</sup>. Neste caso, as inúmeras ações, interpretações, indagações, indignações desencadeadas pela ação de oferecer os seios à degustação, eram demonstradas no momento em que o ato ocorria e em relação a este. Dessa maneira, almejo aproximar-me do que COHEN (2009) considera em relação à figura do performer como um *ritualizador do tempo-espaço presente*, ao propor uma ação que pode ser apreciada, questionada, realizada coletivamente, impedida, aberta à pluralidade da vida. Na performance, o corpo está presente, a interação com a obra é direta e efêmera, algumas vezes não se tem certeza de quando começa e se termina, pode confundir-se com o fluxo do cotidiano. Entretanto, nem toda performance nega a forma espetacular, a qual divide artista e público e pode ocorrer em espaços institucionais, em que há um horário determinado para que a mesma aconteça. Mas, como artista, optei por enveredar pelos múltiplos caminhos da performance que atua politicamente no espaço urbano e experimentar formas diferenciadas de *compor*<sup>63</sup> com a cidade – relacionar as poéticas pessoais com o cotidiano da cidade e inventar modos de agir a partir das motivações que esta relação pode fazer emergir.

---

<sup>62</sup> Esta performance, intitulada “Eróticoelha”, foi realizada junto ao Coletivo Parabelo não só no centro de São Paulo (2010, 2011, 2012), mas também no II Circuito Regional de Performance BodeArte, realizado em Natal/RN. Em linhas gerais, a discussão suscitada por esta performance gira em torno da presentificação de um fetiche antropozoomórfico, que almeja colocar em jogo a figura feminina em uma perspectiva reificada a serviço do prazer vinculado ao ato de servir, condição esta que não se restringe aos conteúdos veiculados por campanhas publicitárias e pela mídia em geral, mas constitui o ideário e as convenções instituídas em torno do que seria a função da mulher na sociedade.

<sup>63</sup> A ideia de compor com a cidade foi desenvolvida em artigo relacionado ao trabalho do Corpos Informáticos, a respeito do que eles chamam de CU (Composição Urbana). AQUINO, F. M.; AZAMBUJA, D.; MEDEIROS, M.B. **Composição urbana (CU) e Ueb arte iterativa (UAI):** práticas e teorias artísticas do Corpos Informáticos. In: 17º ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS PANORAMA DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS, 2008. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/171.pdf>. Acesso em: dez. 2012.

Não pretendo aqui defender especificidades da pedagogia enquanto campo do conhecimento, nem da arte da performance, mas sim fazer uma reflexão em torno da experiência que venho desenvolvendo como artista e educadora, dos conflitos que vivo ao tentar conciliar estas duas atividades a princípio diversas, que podem, no entanto, ser complementares ao invés de conflitantes, como descrevi em alguns exemplos, no decorrer do segundo capítulo deste trabalho. Para tanto, utilizarei como parâmetro as ideias de *educação maior* e *educação menor* propostas por Sílvio Gallo, para uma melhor distinção entre o pensamento predominante no âmbito educacional, ligado à pedagogia interessada na adequação a normas preestabelecidas e, um pensamento voltado para uma educação libertária, a qual se aproxima de práticas dissidentes e minoritárias em sala de aula, vinculadas às linhas pedagógicas apresentadas no quadro de Vidiella (2010, p.193-196). Ideias estas que também podem ser associadas, respectivamente, às figuras do professor-profeta e do professor-militante, este último procurei traduzir em minha trajetória como professora e performer no híbrido professor-performer. No intuito de compreender melhor esta diferenciação que Gallo faz destes dois tipos de educação, em uma analogia às ideias de literatura maior e literatura menor, pensadas pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari a partir da análise da obra do escritor tcheco Franz Kafka (1883-1924), cito:

*A educação maior* [grifo nosso] é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. [...] A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma *educação menor* [grifo nosso] é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2002, p.173)

Por este viés, Gallo indica que, apesar das políticas de adequação e reprodução de um conhecimento imposto, no espaço da sala de aula, ao fechar a porta, o professor encontra frestas, oportunidades de fazer algo divergente. Dessa maneira, a



responsabilidade pelo que acontece em sala de aula está nas mãos do educador e dos educandos. Ambos podem construir juntos situações e condições para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, de preferência dando voz, cor, forma, sentido, sentidos para a pluralidade de experiências de vida comportadas neste espaço. Resistindo à homogeneização do conhecimento. Resistindo à homogeneização da experiência. Tal qual o performer que inventa uma gramática pessoal para dar língua a seus afetos, inventa maneiras de organizar e desorganizar sua práxis, gostaria de propor uma relação educador/educando que possibilite aberturas, espaço para a poesia, a invenção, o jogo, discussões que reúnam ética e estética. Um espaço que seja constituído por relações que implicam responsabilidade: o que acontece em sala de aula não está restrito a este espaço de alguns metros quadrados, nem a este tempo regulamentado pelas horas/aula. Extrapolar este tempo-espaço não consiste necessariamente em criar fantasias para que professor e estudantes embarquem em realidades ficcionais através dos artifícios das artes; pode consistir em desafiar os limites da sala de aula, implicar cidade e escola, vida e conhecimento. Educando e educador, a partir de suas potencialidades propõem caminhos a seguir e, dos diferentes conflitos, posicionamentos, ações, formas de pensar, conhecer, habitar o mundo são desacomodadas no estranhamento de um tropeço, uma queda que proporciona diferentes perspectivas de mundo. Do corpo que está na posição vertical para a posição horizontal retornando à posição vertical, mas de maneira renovada após experimentar todos os estágios que levam de uma posição a outra e a outra ainda, em um pequeno espaço de tempo desencadeado por alguma instabilidade. O embate entre diferentes concepções que pode estimular o surgimento de dúvidas em torno das certezas cultivadas culturalmente pelo senso comum, pela mídia, pelas instituições. Ao perceber que, como professora-performer poderia criar ambiências para que estas situações de tropeço, instabilidade, estranhamento, invenção aflorassem em um processo de ensino aprendizagem como espaço de resistência a perspectivas produtivistas e macropolíticas de educação, iniciei “longa jornada noite adentro” dos estudos acerca do que seria este híbrido em minha prática dentro e fora de sala de aula.

Assim, assumindo uma perspectiva performática da práxis em sala de aula, com o intuito de trazer minha poética pessoal, propus iniciar o trabalho com uma turma de Módulo III (equivalente ao 6º e 7º ano do ensino fundamental regular) do CIEJA Ermelino Matarazzo, utilizando como recurso a aplicação de um questionário de cunho lúdico e filosófico, em uma primeira provocação/instrução disparadora de debates. Este questionário foi retirado do livro “Obrofagia 3.2”<sup>64</sup>, elaborado pelo grupo Alerta! e originalmente era aplicado em forma de entrevista, realizada na rua, com uma abordagem similar a dos aplicadores de pesquisa, que geralmente ficam em locais de grande circulação de pessoas abordando os transeuntes. Questões como “Você é você ou você é alguém disfarçado de você?”, “O que te incomoda?” e “Você está sendo?”, movimentaram o espaço da sala de aula, suscitaram outras perguntas, “Este questionário é de verdade?”. Motivaram o debate em torno de posicionamentos políticos, religiosos, dos valores vinculados à instituição familiar e, se o trabalho do grupo Alerta! poderia ser considerado arte ou não. Contudo, a ideia não era chegar a conclusões e propor um consenso a respeito dos assuntos discutidos, mas tornar visível os diferentes pontos de vista, a variedade de discursos que podem estar presentes no pequeno espaço da sala de aula e, introduzir a possibilidade de pensar a arte como uma ação social.

\* \* \*

### Caminhando com Lygia Clark na sala de aula

---

<sup>64</sup> Esta publicação foi organizada através de uma brincadeira com a ideia de criar um livro de receitas de performances, com o intuito de documentar o trabalho do grupo e, ao mesmo tempo, constituir em um manual no estilo “faça você mesmo” – prática vinculada ao movimento punk anarquista, como forma de transgredir a necessidade construída pelo capitalismo de consumir produtos prontos ao invés de fazê-los. Uma das versões deste questionário, aplicada durante a segunda edição da Virada Cultural em São Paulo, 2006, está na parte de Anexos desta dissertação. Para um aprofundamento nas propostas performáticas do grupo Alerta! vide ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro Pós-Dramático na Escola** (Inventando Espaços: Estudos Sobre as Condições do Ensino do Teatro em Sala de Aula). São Paulo: UNESP, 2011.

A princípio um convite: “Vamos mudar a organização da sala de aula?”. De fileiras para círculos, agrupamentos, aproximações, olho no olho, conversas, silêncio. Longos instantes de silêncio. Apresento outra proposta, uma forma, ponto de partida para o experimental: a fita de Moebius, sem princípio nem fim, simplesmente “Caminhando”. Caminhando com Lygia Clark. Depois, professora e alunos performers começaram a se preocupar com o desempenho, os modos de fazer, a procura por um modelo, uma referência na ânsia por enquadrar a ação em algum âmbito familiar, já conhecido. Em seguida, a necessidade de executar corretamente a instrução, compreender e realizar da melhor forma... No entanto, atitudes e resultados inesperados quebram as expectativas e provocam um silêncio concentrado, inventivo, investigativo. Então, uma conversa animada e interessada em comparar, encontrar saídas, desabafar, fazer escoar o que estava estagnado, por em movimento.



*Caminhando*, Lygia Clark (1963)



*Caminhando*, CIEJA Ermelino Matarazzo (2013)

Assim inicio a narrativa de outra experiência performática durante os primeiros contatos com as turmas de Módulos III e IV (equivalentes ao 6º e 7º ano e ao 8º e 9º ano do ensino fundamental regular, respectivamente) da mesma instituição, com o intuito de instaurar um espaço de performance, o qual também fez pulular a diversidade das trajetórias de vida presentes em sala de aula. A proposição de “Caminhando” da artista brasileira Lygia Clark (1920-1988). Este trabalho, realizado pela primeira vez em 1963, foi um divisor de águas na trajetória da própria artista, pois mudou o enfoque da obra artística voltada à produção de objetos – no caso das artes

visuais – para a ênfase no processo e, mais especificamente na ação. O título da obra se apresenta em um verbo no gerúndio, conjugação que envolve a ideia de ação contínua, relacionado a um movimento que implica deslocar-se no tempo e no espaço, não por acaso, mas trazendo uma carga conceitual para a proposta de Lygia. E, o conceito não se restringe à ligação entre título e obra-ação, porém se expande ainda mais quando a artista não propõe uma “caminhada” sobre uma superfície qualquer: a base para este deslocamento parte da confecção de uma fita de Moebius<sup>65</sup>. Lygia Clark justifica esta opção, a partir do interesse na quebra de hábitos espaciais e, em suas próprias palavras, ela define a escolha pela fita como algo que “nos faz viver a experiência de um tempo sem limite e de um espaço contínuo”.<sup>66</sup> Através de uma instrução simples: confeccionar uma fita de Moebius, fazer uma abertura nela com a ponta da tesoura e recortar sempre em linha reta, sem que uma linha se encontre com a outra; e a utilização de um material precário, o papel, a artista consegue envolver o público em uma proposição que subverte as expectativas do que poderia se constituir como um trabalho artístico. Dessa forma, ela habilita a ideia do “faça você mesmo”, ao considerar que qualquer pessoa interessada pode se propor a mergulhar neste universo experimental e traçar sua(s) própria(s) trajetória(s), em uma caminhada que não encontra distinção entre artista e público, público e obra. Então, “Caminhando” pode promover uma zona autônoma temporária, na qual não existe definição precisa entre certo e errado, entre bonito e feio, entre sujeito e objeto, ao proporcionar um tempo e um espaço que se prolongam em uma ação que quanto mais é repetida e radicalizada no sentido de sua continuidade, mais desconcertante pode se tornar. Sem resultados esperados e técnicas preestabelecidas com o intuito de atingir um produto final, um objeto acabado, “Caminhando” constitui-se em um exercício de abertura de possibilidades, no qual o importante não é chegar a um fim determinado, mas sim experimentar o processo em toda sua plenitude. Este trabalho, por seu caráter

---

<sup>65</sup> A fita de Moebius é uma superfície desenvolvida a partir do pensamento dos matemáticos alemães August Ferdinand Möbius e Johann Benedict Listing, em 1858, a qual se caracteriza por não ser orientável, ou seja, não é possível reconhecer nesta superfície direita e esquerda, anverso e reverso. Esta forma é muito utilizada em projetos arquitetônicos, de engenharia e design. A sua feitura é simples, basta recortar uma tira de papel e colar as extremidades invertendo a orientação de uma das pontas.

<sup>66</sup> Esta citação de Lygia Clark foi retirada de arquivo contendo seus escritos, disponibilizado no site: [http://www.lygiaclark.org.br/arquivo\\_detPT.asp?idarquivo=17](http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=17) Acesso em: maio de 2013.

desconcertante e desafiador, pode acionar o que Suely Rolnik chama de *corpo vibrátil* (1989; 2002), um corpo que não se limita ao campo da percepção e dos sentidos a partir da primazia da visão e da racionalidade, mas que se permite mergulhar no campo das sensações, se desterritorializar, quebrar expectativas através da experiência, da promoção de um acontecimento aparentemente banal – recortar uma tira de papel. Ao acionar este corpo vibrátil, memórias também foram acessadas, inquietações, sono, tontura, relaxamento, vontade de ir embora caminhando a esmo, aconchego, alegria, *Nesta longa estrada da vida/ vou correndo e não posso parar...* vontade de cantar. Materializaram-se algumas formas de viver e compartilhar o instante presente sem a preocupação em definir *a priori* se “Caminhando” seria um trabalho artístico ou não. O que importava naquele momento era a ação, a presença.

\* \* \*

Considero estas primeiras experiências como tentativas para constituir uma aula performática – instaurar um espaço de performance – nas quais ainda era possível distinguir a figura da professora-performer dos alunos-performers, por conta da constante retomada da autoridade da professora como referência para realização e/ou entendimento do trabalho. Apesar dos momentos de silêncio concentrado, das proposições de modos de fazer inventadas pelos estudantes, permanecia a preocupação em obter algum tipo de aprovação ou autorização de minha parte para com a coletividade em potencial. A apreensão e a ansiedade por “acertar” o que foi proposto antes mesmo de iniciar a ação, a busca por modelos a serem seguidos, a forma como a instrução foi dada (escrevendo na lousa com uma breve explicação da proposta), contribuíram para que o espaço de performance fosse entrecortado por necessidades de mediação.

Através destas constatações, procurei elaborar uma aula de performance com o intuito de contextualizar o trabalho de Lygia Clark a partir de suas experimentações com o que ela chamou de *objetos relacionais*, objetos que só faziam sentido a partir da

rel(ação) estabelecida com estes. Objetos estes que perdiam seu valor estético, de promover a *aisthesis*, como diria Medeiros (2005) ou de ativar o corpo vibrátil, como diria Rolnik, ao serem simplesmente exibidos em caráter contemplativo – como um quadro ou uma escultura – pois, pela precariedade da natureza dos mesmos (sacos plásticos cheios de ar ou água, pedras, elásticos, conchas, lãs), retirados diretamente do cotidiano, possuíam como potência as ressignificações prováveis a partir da manipul(ação) destes em contato com o corpo. Para tal contextualização, optei pela fruição de um objeto artístico, o filme feito por Eduardo Clark, filho da artista, em 1973, intitulado “O mundo de Lygia Clark”. De maneira geral, me pareceu que a exibição do filme causou tanto ou mais estranhamento do que o trabalho com “Caminhando” ou a aplicação do questionário do grupo Alerta!. As imagens em preto e branco, a narrativa poética de Lygia em torno dos objetos relacionais, a trilha sonora constituída por sons da natureza, ruídos estridentes, buzinas e a apresentação de situações inusitadas como um grupo de pessoas vendadas se alimentando, de forma animalesca, das frutas que encobriam o corpo de uma pessoa deitada, remetendo à ação de alimentar-se das vísceras de um animal, incomodaram em algum nível os estudantes. Fato que desencadeou em um debate acalorado em torno das diferentes possibilidades de se fazer arte e na contemporaneidade, durante o qual propus um recorte relacionado à apresentação da performance como linguagem artística oriunda dentre outros fatores, da mudança de enfoque na arte contemporânea em torno do objeto e sua desmaterializ(ação). Propus, assim, a apresentação da arte da performance como ação que se dá no corpo e é presentificada pelo corpo, em uma analogia à invenção participativa gerada pelos objetos relacionais de Lygia Clark.

Em decorrência deste debate, confeccionamos um painel que foi afixado em todas as salas envolvidas nas aulas de performance, contendo os seguintes apontamentos em torno desta linguagem, feitos por Bia Medeiros em seu livro “Aisthesis” (2005, p. 129):

Elementos estéticos introduzidos pela performance na arte contemporânea, segundo Bia Medeiros:

- o corpo do artista como objeto da arte;

- o tempo como elemento da linguagem;
- a efemeridade da obra-ação;
- a participação do público – participação não só intelectual e emocional, mas também física;
- a multidisciplinaridade na arte.

Com a feitura deste painel foi possível problematizar algumas questões em torno da linguagem como, por exemplo, o entendimento de corpo como objeto ou suporte da arte – poderia um corpo, com suas vontades, percepções, memórias, saberes constituir-se realmente como suporte de algo? A partir desta provocação, algumas turmas decidiram mudar o termo “objeto” para, o corpo como “meio” da arte, no intuito de devolver ao corpo seu poder de decisão, suas múltiplas capacidades para agir/interagir, compor com o outro, compor com o mundo. Desse modo, o painel começou a funcionar como parâmetro para a apreciação de trabalhos artísticos em performance.

\*\*\*

### A artista está presente (na sala de aula)

*The hardest thing is to do something which is close to nothing.*

*(Marina Abramovic)<sup>67</sup>*



<sup>67</sup> “O mais difícil é fazer algo que se aproxime do nada fazer.” (tradução da autora). Declaração feita por Marina Abramovic em torno da performance *The artist is present*.

Tensão e incomodo de ambas as partes, algo estava fora do lugar, a sala praticamente vazia, apenas duas cadeiras, um relógio, uma lousa e a artista presente. Como enfrenta-la? Como encara-la? Ou ainda, como proceder para que a professora não impeça a presença da artista? Como lidar com a angústia que a passagem do tempo e a aparente impossibilidade de deixar aquele local geram? Estas são algumas das questões que emergiram a partir da proposta de reperformance de *The artist is present* (A artista está presente), da performer sérvia Marina Abramovic, que atualmente se autodenomina “avó da arte da performance”, por ter conseguido a façanha de propor trabalhos nesta linguagem desde a década de 1970.

Na busca por diferentes maneiras para se constituir um espaço de performance em sala de aula, acabei me aproximando da ideia de reperformance, proposta por Marina Abramovic e, mais especificamente, de seu trabalho intitulado *The artist is present*, criado para compor a primeira retrospectiva individual de um artista da *performance* realizada no MoMA, o Museu de Arte Moderna de Nova York, entre março e maio de 2010. Além de exibir os trabalhos realizados por Abramovic ao longo de quatro décadas, alguns em parceria com o artista alemão Ulay, companheiro nas artes e no amor entre 1976 e 1988, a retrospectiva contou com outro feito inédito: a primeira exposição que contou com reperformances dos trabalhos de Abramovic, feitas por jovens artistas<sup>68</sup>.

---

<sup>68</sup> Os artistas que tomaram parte desta retrospectiva são: Maria José Arjona, Brittany Bailey, John Bonafede, Lydia Brawner, Rachel Brennecke (aka Bon Jane), Rebecca Brooks, Isabella Bruno, Alfredo Ferran Calle, Hsiao Chen, Rebecca Davis, Angela Freiburger, Kennis Hawkins, Michael Helland, Igor Josifov, Elana Katz, Cynthia Koppe, Heather Kravas, Gary Lai, Abigail Levine, Jacqueline Lounsbury, Isabelle Lumpkin, Elke Luyten, Alexander Lyle, Justine Lynch, Tom McCauley, Nick Morgan, Andrew Ondrejcek, Juri Onuki, Tony Orrico, Will Rawls, Matthew Rogers, George Emilio Sanchez, Ama Saru, Jill Sigman, Maria S. H. M., David Thomson, Layard Thompson, Amelia Uzategui Bonilla, Deborah Wing-Sproul, Yozmit e Jeremy Zimmerman. Todos se dispuseram a participar de um treinamento em performance, realizado em um local recluso, como uma espécie de retiro performático, no qual Marina Abramovic aplicou seu método de preparação psicofísica para realização das reperformances durante todo o período da exposição. Dentre os procedimentos utilizados nesta preparação estão períodos de jejum, exercitar o silêncio, permanecer sentado frente a frente com outra pessoa durante longo período, entre outros que são apresentados por Torrens (2007, p. 211-214) e registrados no documentário *The Artist is Present*, lançado em 2012.



Durante o período mais recente de sua carreira, Marina tem se dedicado a “retirar” a arte da performance do âmbito marginal em relação ao mercado de arte, através da sistematização de formas corporificadas de documentação em performance, aliadas a prática de reserva de direitos autorais, destinados aos artistas que originalmente realizaram performances as quais, de alguma forma – a partir da perspectiva de alguma instituição ou da própria artista – apresentem valor histórico para serem reperformadas. Desde o início da década de 1990, Abramovic tem investido em formas de refazer o ato performático, com o intuito de habilitá-lo aos valores mercadológicos ligados à reprodução e repetição de trabalhos artísticos, com o intuito de gerar consumo e lucro. Juntamente com este objetivo de profissionalizar os artistas e institucionalizar a arte da performance, também há a preocupação em desenvolver outras formas de documentar esta linguagem eminentemente efêmera, através da presença do corpo. A princípio o termo *teatralização* foi usado pela artista, a partir do trabalho feito com Robert Wilson em torno da vida de Abramovic, intitulado *Biography*. A teatralização da performance consiste basicamente em colocar o real/não-ficcional em cena, no espaço convencional do edifício teatral, iniciativa considerada por Abramovic como “renascimento da performance”. Em um segundo momento, na década seguinte, o termo cunhado por Marina foi *re-encenação*, que consistiu em reencenar performances eleitas pela própria artista como históricas: *Body Pressure*, de Bruce Nauman (1974, Düsseldorf), *Seedbed* de Vito Acconci (1972, Nova York), *Action pants: genital panic* de Valie Export (1969, Munique), *The conditioning first, action of self portrait(s)* de Gina Pane (1973, Paris), *How to explain pictures to a dead hare* de Joseph Beuys (1965, Dusseldorf), *Lips of Thomas* de Marina Abramovic (1975, Innsbruck) e uma nova performance concebida para a ocasião, uma exposição intitulada *Seven Easy Peaces*, que durou sete dias, nos quais ela performava durante sete horas no Museu Guggenheim em Nova York, *Entering the other side* (2005, Nova York). A re-encenação destas performances foi realizada através de ensaios rigorosos, com pedido de permissão aos artistas que as fizeram originalmente e atentando ao fato de que hoje, os que ainda estão vivos, não realizam mais performances, além da própria Marina.

Após a realização deste trabalho, Abramovic chegou à denominação que utiliza atualmente, a *reperformance*. Segundo Christina Fornaciari (2008) a *reperformance* não se trata de uma repetição das ações que foram feitas, mas consiste em uma reinterpretação destas, no sentido de atualizá-las, torna-las presente, promover o que a artista chamou de *renascimento da performance*. Entretanto, esta empreitada de Abramovic cria um paradoxo com os pressupostos de seu próprio trabalho, os quais ela sintetizou em: *no rehearsal, no repetition, no predicted end* (sem ensaio, sem repetição, sem final previsto). Ao mesmo tempo a *reperformance* se aproxima de práticas disseminadas pela arte contemporânea, como a *apropriação* e a *assimilação*<sup>69</sup> e discute o entendimento romântico de arte que valoriza o artista como gênio criador de obras originais, as quais possuem uma aura especial e jamais poderão ser reproduzidas. Contudo, Diana Taylor (2012, p. 146-152) discute os riscos gerados na busca pela legitimação de um patrimônio da performance, o qual pode devolver a aura para a obra no sentido de reforçar sua originalidade, vinculando esta manifestação artística aos dispositivos de controle relacionados ao sistema de arte que almeja a preservação e a valorização (financeira) destes trabalhos. Porém, em meio à polêmica criada em torno da performance e sua irreprodutibilidade, Abramovic lança mais uma ideia que pode ser desenvolvida a partir da *reperformance*: a utilização desta como meio para ensinar performance.

Dessa forma, incomodada com a dificuldade em promover o espaço de performance em sala de aula instabilizando os papéis de professora e alunos, pensei em uma forma de radicalizar este processo ao me propor performar em sala de aula *The artist is present*, de Marina Abramovic, colocando em situação não só a mim, mas toda a comunidade escolar. A performance consiste em uma ação aparentemente simples, permanecer sentada em uma cadeira, imóvel de frente para outra cadeira vazia, a qual deve ser ocupada por alguma pessoa do público, estabelecendo então um contato visual. Tal ação remete a outra performance de Abramovic feita com Ulay, intitulada *Gold found by the artists* (1981), na qual desafiavam os limites do corpo ao

---

<sup>69</sup> A prática da apropriação e da assimilação na arte contemporânea deriva, para usar um termo do contexto artístico e histórico brasileiro, da tendência antropofágica de utilizar, digerir e/ou re-significar elementos retirados do cotidiano, da obra de outros artistas, da mídia, de outras culturas, para compor um novo trabalho.

permanecer, o máximo que conseguissem, sentados um de frente para o outro, separados por uma mesa, em uma ação que poderia ser lida como a distância e a incomunicabilidade entre um casal em uma relação. Porém, em *The artist is present* quem está na posição de “amante” da performer é o público. Com o intuito de organizar esta reperformance realizada durante três dias, durante o horário do meu expediente (das sete da manhã ao meio dia) no CIEJA Ermelino Matarazzo, em referência aos três meses nos quais Abramovic permaneceu no MoMA, confeccionei uma instrução que foi lida por Bárbara Kanashiro, performer integrante do Coletivo Parabelo, do qual faço parte, no primeiro dia e afixada na porta de entrada para a sala em que a *reperformance* foi realizada, a qual reproduzo a seguir:

#### A ARTISTA ESTÁ PRESENTE

Instrução: delimitar o espaço de performance em um quadrado com fita crepe. Dentro do quadrado podem permanecer apenas a performer e mais uma pessoa, ambas sentadas uma de frente para a outra. A pessoa que se sentar em frente à performer pode permanecer quanto tempo quiser. Os interessados em participar devem se organizar em uma fila. O relógio registra o tempo de duração da performance. Na lousa está escrito o título em português.

Através desta instrução e da instauração do espaço de performance estudantes, professores e demais funcionários da unidade escolar, participaram da reperformance das mais variadas maneiras. Juntamente com esta instrução, pensei em uma roupa que pudesse dialogar tanto com minha condição de performer/artista quanto com minha condição de professora, a ideia a princípio era trajar apenas um avental de professora, mas como não queria que o foco da ação se concentrasse na transparência do avental e na possibilidade de adivinhar minha nudez, optei por acrescentar uma saia, com os pés descalços. No primeiro dia da reperformance, a sensação que parecia pairar inicialmente era de estranhamento e medo, alguns acharam que eu estava incorporada por um espírito, um orixá, outros acharam que eu tinha perdido o juízo e não ousaram sentar-se frente a frente comigo. Outros, resolveram se aproximar, sentaram-se, tentaram conversar comigo, riram, se emocionaram, se desafiaram a permanecer a maior quantidade de tempo que conseguissem. Enquanto os que estavam fora da sala de aula se indignavam por terem acordado cedo e não terem aula (pelo menos não da forma como seria o esperado e

naturalizado como padrão), conjecturavam a respeito do que estava acontecendo, solicitavam que outros professores, a inspetora, a direção tomassem providências para que acabasse aquela “bagunça”, impacientes pediam para ir embora ou ainda, que outros professores passassem atividades para eles fazerem em outra sala. Dessa forma, eram evidenciados os dispositivos de poder que ordenavam o espaço escolar, os próprios estudantes se mobilizavam para que a ordem fosse reestabelecida, recorrendo às autoridades da instituição ou desejavam retirar-se daquela situação desrespeitando as regras de permanecer dentro do espaço da sala de aula durante o período letivo, falavam alto nos corredores atrapalhando as outras aulas, demonstravam indignação. Assim, uma zona autônoma temporária foi instaurada dentro da instituição escolar, minha autoridade como professora havia sido questionada, no espaço da sala de aula não havia mais carteiras e cadeiras enfileiradas, a presença do corpo no aqui e agora era potencializada e atualizada a cada nova conexão de olhar estabelecida com a pessoa que se dispunha a sentar-se frente a frente comigo. Ao mesmo tempo, havia momentos em que ficava apreensiva com o que acontecia fora da sala de aula, começava a entrar em choque ao pensar que nada poderia fazer em relação a isto naquele momento, se quisesse levar a cabo minha proposta com tenacidade, como propõe Eleonora Fabião (2008) a respeito da arte da *performance* como uma possibilidade de “des-habituvar, des-mecanizar, escovar à contra-pelo” para fazer emergir o que está estrategicamente escondido ou esquecido por conta da passagem do tempo. Então, lembrei-me de uma declaração dada por Abramovic em relação à exposição *Transitory Object for Human Use – Objeto Transitório para Uso Humano*, a qual estive em São Paulo, na Galeria Brito Cimino, no segundo semestre de 2008, a qual reforça relevante intencionalidade no trabalho da artista que se estende à performance *The artist is present*: “*Eu estou interessada em performances que podem parar o tempo. Você está lá, e esquece o tempo - essa é a razão principal*”.

Assim, optei por levar a cabo a ação, como uma maneira de desconstruir em mim mesma a imagem que estava arraigada, da professora como autoridade do conhecimento, responsável por ministrar aulas que não causem transtornos ao andamento da unidade escolar e envolva os alunos de forma a não dispersá-los,

entretendo-os durante o período de duração das aulas. Criou-se, então, uma situação-limite que proporcionou, mesmo que temporariamente, transformações no que era naturalizado, dado como normal em termos de aula e de organização do espaço escolar. A partir da ação de permanecer sentada frente a frente com outra pessoa, rompeu-se momentaneamente a preocupação em separar turmas por salas, assistindo de forma simultânea aulas diferentes, a distinção entre professor e aluno, a ideia de que sala de aula seria um espaço quase que exclusivo para o exercício da racionalidade em detrimento das demais faculdades humanas. Além de provocar, a ponto de fazer com que a capacidade de indignação diante de um fato torna-se explícita e sem mediações, desabilitando por alguns instantes a forma espetacular e disciplinar de organização das relações sociais e propondo que as mesmas sejam revistas com o intuito de mantê-las ou de modifica-las.

Após os três dias de realização da reperformance propus uma aula de performance com o debate em torno das impressões dos participantes, junto com a exibição de trechos do documentário *The artist is present* a respeito da retrospectiva da obra de Marina Abramovic no MoMA. Assim, pudemos traçar um paralelo entre o contexto da ação realizada na escola e daquela efetuada em uma instituição de grande prestígio artístico. Um dos apontamentos feitos a partir da discussão, que diferenciavam o trabalho realizado na escola daquele no museu, aproximaram-se do que Diana Taylor (2012) designou como processo de *momificação*, ao se referir à retrospectiva de Abramovic como um evento que reforçou o movimento de institucionalização da arte da performance, enclausurando-a nas normas e exigências do museu e despotencializando a radicalidade inerente à prática performática. Radicalidade esta associada pela autora à possibilidade que *a performance* tem para ser realizada em qualquer lugar, bastando dar corpo às ideias e se configurando mais como provocação e desafio do que como ideologia dogmática (TAYLOR, 2012, p. 64-65). Neste aspecto, reperformar *The artist is present* na sala de aula acabou por potencializar a radicalidade da performance dentro de uma instituição, ao promover o movimento oposto ao de Marina Abramovic no MoMA, explicitando a inadequação daquela ação às regras e exigências da escola. Fato que motivou, por exemplo, que em um período de mais de um mês após a realização da reperformance se tecessem

questionamentos a respeito, por funcionários de diferentes setores da escola. A partir do debate realizado nesta aula, que ocorreu em conjunto com outras turmas e professores que se interessaram pela ação, anotamos algumas inquietações em um painel, as quais são citadas a seguir:

- possibilidade de encarar o inesperado;
- hibridizar a artista e a professora (a professora também é artista, ser professor é uma arte, tem que ser artista pra ser professor);
- oportunidade de conhecer a si mesmo e as suas próprias capacidades e limitações;
- oportunidade de estar com o outro e perceber as relações que podem ser estabelecidas no instante do acontecimento;
- exercício de sinceridade;
- ser artista também é uma profissão;
- sensação de impotência, que implica em lidar com a dificuldade de aceitar que as situações podem acontecer e se organizar independente de nossa vontade.

\* \* \*

### **A potência da reperformance**

Após esta experiência, investi na possibilidade de realizar outras reperformances com os estudantes, utilizando como referência trabalhos de artistas reconhecidos como Yoko Ono e Paulo Bruscky e trabalhos realizados pelo coletivo do qual faço parte. Sem desconsiderar os interesses e inquietações dos estudantes, o intuito neste momento foi de promover também um trânsito entre a escola e o entorno – a rua – na busca pelo des-enclausuramento do saber/fazer artístico. No caso

de Yoko Ono, escolhemos trabalhar a partir das instruções de *Cleaning Piece* (Peça para Limpeza), realizada pela artista entre 1996 e 2007 e *Cut Piece* (Peça para Cortar) realizada em cinco momentos diferentes desde 1964, com a última apresentação em Paris, em 1993. A primeira performance, abordando questões relacionadas à memória e à atitude de desapego, a segunda voltada para discussões em torno do movimento feminista e das relações de poder que geram atos de violência (que vão desde a violência doméstica até a guerra entre nações). *Cut Piece* é uma das performances mais emblemáticas de Yoko Ono, a qual trouxe um desafio a sua realização em sala de aula, a possibilidade da nudez. No entanto, três estudantes do Módulo IV se interessaram em realizar a ação, com a condição de que elas pudessem fazê-la juntas. Assim, nos baseamos na instrução apresentada por Ono<sup>70</sup>, reproduzida a seguir:

### **Cut Piece**

*Performer sits on stage with a pair*

*of scissors placed in front of him.*

*It is announced that members of the audience*

*may come on stage—one at*

*a time—to cut a small piece of the*

*performer's clothing to take with them.*

*Performer remains motionless*

*throughout the piece.*

*Piece ends at the performer's*

---

<sup>70</sup> “Performer senta-se no palco com um par de tesouras a sua frente. É anunciado ao público presente que eles podem subir no palco – um de cada vez – para cortar uma pequena parte da roupa da(o) performer e leva-lo consigo. A(o) performer permanece imóvel durante toda a peça. A peça termina quando o performer decidir”(tradução da autora). Esta instrução foi retirada de: MUNROE, Alexandra; HENDRICKS, Jon. **Yes: Yoko Ono**. New York: Abrams, 2000, p. 277. Algumas das instruções de Yoko Ono estão publicadas em um catálogo da retrospectiva de sua obra, realizada no Centro Cultural Banco do Brasil, em 2008. E, também no livro publicado originalmente por Yoko Ono em 1964, intitulado *Grapefruit*, com tradução de sua última edição, em 2000, disponível em: [http://monoskop.org/images/9/95/Ono\\_Yoko\\_Grapefruit\\_O\\_Livro\\_de\\_Instrucoes\\_e\\_Desenhos\\_de\\_Yoko\\_Ono.pdf](http://monoskop.org/images/9/95/Ono_Yoko_Grapefruit_O_Livro_de_Instrucoes_e_Desenhos_de_Yoko_Ono.pdf) Acesso em: fev. 2013.

*option.*

Através desta instrução, segue breve narrativa em torno das impressões que teci pela memória do acontecimento:



*Cut Piece*, CIEJA Ermelino Matarazzo (2013)

*Cut piece*, Yoko Ono (1964)

As três (Aline, Nathalia e Aline) estavam muito ansiosas, a semana inteira foi de expectativa, apreensão e preparação. No dia, mais quatro estavam como colaboradores: eu, Izildinha, Cíntia e Fagner. Respiramos em conjunto, retiramos as carteiras da sala, abrimos passagem, portas e janelas, varanda nublada. “Não queremos fazer sozinhas, professora, queremos fazer juntas e de pé”, afirmação da força, da feminilidade. Na lousa o nome da performance e o nome de cada uma delas. Em pé, tesouras, uma para uma. Risos nervosos. “Ai, acho melhor a gente ficar de costas...”, momentos de hesitação ao assumir posturas e encarar os fatos – arte e vida. O que poderia acontecer? Os estudantes de outras turmas povoaram o pequeno espaço da sala nove. Uma já se posicionou frente a frente com Nathalia repetindo a ação de “A artista está presente”, mas logo Cíntia, Izildinha e outros deram início a ação de cortar. Longas pausas, silêncio, admiração, estranhamentos. Logo os vestidos leves e coloridos começaram a se transformar, se multiplicaram em pedaços que



preenchiam mãos e bolsos, silêncios. “Coitada das meninas, nesse frio...”, “Vou fazer um coraçãozinho”, “Olha a professora Tania inventando...”, “Vou criar um modelito pra ela”, “Esse dá pra usar no carnaval”, “Cuidado pra não cortar a moça”. Os homens ficavam receosos, vacilavam, enchiam os olhos, estranhavam, demoravam um bom tempo pra tomarem coragem e começarem a cortar. O tempo se prolongava e mesmo assim alguns não se aproximaram, riam dos demais. Um professor veio ver se estava tudo bem (estranha agitação nos corredores): “Não, não posso participar dessas coisas não...”. Outros indagavam se elas não podiam falar, um explicou “Modelo não fala”, tentativa de relacionar o acontecimento a algo que lhe era familiar. A iminência de cortar as peças íntimas. Silêncio. Dois rapazes demonstravam maior empolgação que os demais – curtindo cada retalho e cada nova abertura. Ao soar o sinal, os participantes se retiraram aos poucos. Uma mistura de medo e empolgação pelo que ainda poderia vir, tomou conta da sala – ganhar a rua.

O desafio de expor-se aos possíveis julgamentos dos que estavam presentes no momento da reperformance foi encarado com tenacidade pelas três estudantes, que demonstraram surpresa ao acompanhar a repercussão que a ação havia provocado. Pessoas que nunca haviam dirigido a palavra a elas começaram a conversar interessadas em compreender o ocorrido, outros criticaram-nas por lerem a ação como um ato promíscuo ou as elogiaram pela coragem. Ao assistirem e discutirem o registro em vídeo de *Cut Piece* por Yoko Ono, relacionando à reperformance realizada em sala de aula, outras indignações foram surgindo a medida que histórias de violência, submissão e reificação da mulher eram contadas por estudantes que sentiram e sentem na pele o roçar da lâmina.

\* \* \*

### **A rua é um rio**

*A rua nasce, como o homem, do soluço, do espasmo. Há suor humano na argamassa do seu calçamento.*

*Cada casa que se ergue é feita do esforço exaustivo de muitos seres, e haveis de ter pedreiros e canteiros, ao erguer as pedras para as frontarias, cantarem, cobertos de suor, uma melopeia tão triste que pelo ar parece um arquejante soluço. A rua sente nos nervos essa miséria da criação, e por isso é a mais igualitária, a mais socialista, a mais niveladora das obras humanas.*

*(João do Rio)*

Atravessar. Atravessar a rua. A travessia dos sentidos aguçados pelo vibrátil da vida entrecruzada por linhas de força. Linhas duras. Flexíveis. Linhas de fuga. Atravessar e alcançar a terceira margem. O entre. O meio. O esforço para subverter o concreto que pode oprimir e ditar regras aparentemente intransponíveis. Mas prudência. O cuidado de si para enfrentar o risco até o limiar. A terceira margem do rio não necessariamente transcende o concreto, mas presentifica outras possibilidades de lidar com a matéria-prima da realidade. A rua é um rio cartografado e registrado por guias, mapas, roteiros, placas, sinalizações, signos que podem ser reelaborados assim que despontar o desejo. Desejo como o rio que tudo arrasta, premido pelas margens que impõem limites a sua jornada que, sem estas, poderia se configurar destrutiva.

Os *perfógrafos*<sup>71</sup> urbanos do Coletivo Parabelo caminham pelo entorno do Lago dos Patos, Vila Galvão, na cidade de Guarulhos. Ar ameno, ir e vir de pedalinhos, patos, marrecos, tartarugas que se refugiam das águas no sol, em uma ilhazinha artificial cercada por casarões, prédios, museu, teatro, biblioteca e, no horizonte de uma das travessas, bem ao fundo, o morro e a favela. Em um sábado ensolarado, na terceira edição de *Perfografia*<sup>72</sup>, perscrutando desejos em busca de estratégias para concretizá-

---

<sup>71</sup> O Coletivo Parabelo propõe a hibridização do *performer*, definido por Renato Cohen (2009) como ritualizador do instante presente, que se utiliza do *leitmotiv*, termo alemão retirado do universo da literatura, que se refere às linhas de força, temas recorrentes que podem constituir em um procedimento dentre outros, para compor um texto ou, no caso, uma ação performática; com o *cartógrafo* de Suely Rolnik (1989) que, ao acionar o corpo vibrátil, participa das estratégias de formação do desejo no campo social, o que só ocorre no exercício ativo do que ela chama de *linhas de vida*, as quais compõem e recompõem constantemente uma *cartografia*. O *perfógrafo* (*performer* + *cartógrafo*) é atravessado pelo devir urbano, propiciando a reativação da *cidade subjetiva* (GUATTARI, 2012) em uma dimensão ética, estética e, portanto, eminentemente política de sua prática, ao experimentar a cidade através da arte da performance.

<sup>72</sup> *Perfografia* é a proposta híbrida que reúne *performance* como linguagem artística (COHEN, 2009) e *cartografia* (ROLNIK, 1989) para a constituição de um *hódos metá* (ESCÓSSIA, KASTRUP, PASSOS, 2012) uma inversão metodológica, etimológica e conceitual do que se convencionou chamar de método (do grego *metá hódos*, caminho rumo a um objetivo), feita através da escolha de uma postura na qual o cartógrafo não preestabelece um caminho (*hódos*) em direção a uma meta (*metá*), mas sim aposte nos caminhos, nos trajetos, nos percursos, em suma, na experimentação dos processos criativos. O que não implicaria em uma falta de rigor com a pesquisa, uma vez que estes processos/caminhos estariam diretamente implicados com a potência de vida de todos os envolvidos. Esta investigação em torno dos híbridos *perfógrafo* e *perfografia* é desenvolvida pelo Coletivo Parabelo desde 2011, nas ruas de diferentes periferias da metrópole paulistana, neste caso, o texto se refere ao terceiro bairro *perfografado* neste mesmo ano, a Vila Galvão, Guarulhos. Mais informações em: [www.coletivoparabelo.com](http://www.coletivoparabelo.com) Acesso em: maio 2013.

los a partir de um roteiro de preocupações. Preocupações estas desenhadas pelo diálogo entre a subjetividade e o ambiente, o eu e o outro, o qual compõe as tradições e contradições do contexto urbano da grande São Paulo. Megalópole desenfreada, ativa e reativa nos contrastantes parâmetros de normalidade programados por um sistema regido, grosso modo, através do artifício do lucro. Lucro para poucos, os “escolhidos” para efetuar a exploração da força de trabalho dos “excluídos”. Ambos, “escolhidos” e “excluídos” doutrinados por um discurso povoado por sentenças como: “Ordem e progresso”, “Você não pode perder!”, “Abra a felicidade”, “O ministério da saúde adverte”... Desejo e fetiche, público e privado, proibido e permitido, vida e arte, contrapontos pré-fabricados pelas mercadorias que colonizam a subjetividade de ambos, “escolhidos” e “excluídos”.

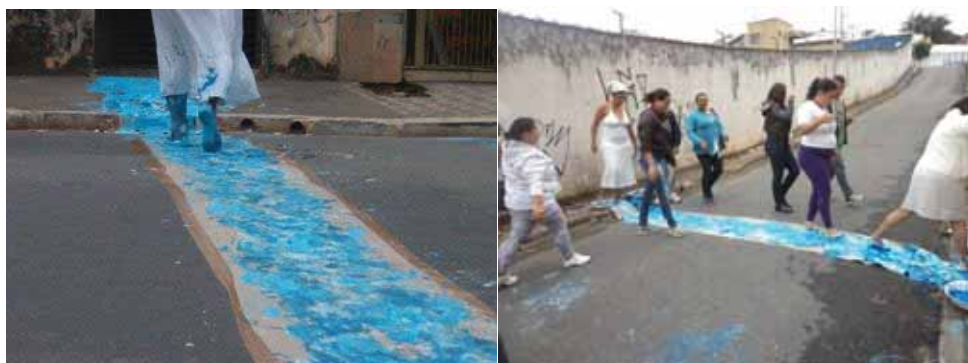
Neste *Perfografia#3 Vila Galvão\_Guarulhos/SP*, a performance como linguagem atravessa a rua, o rio, a vida cotidiana na construção de vocabulários como possibilidade de criação de outros mundos, multifacetados e não unificados a partir de um objetivo único. A ação micropolítica de pensar modos de viver diversos do que está posto. A escuta do corpo vibrátil, a ativação da sensibilidade para reconfigurar o estar no mundo no instante presente. Os *perfógrafos* urbanos atravessam, recolhem, refletem, desenhando linhas de fuga a partir do concreto: carregar paralelepípedos enquanto caminha em torno do lago, escovar os dentes na calçada, provar o líquido de garrafas jogadas no lixo, vomitar flores... Imagens, ações, sensações que atravessam e interrompem o fluxo cotidiano do rio, o trânsito atônito para e interpela, vai e volta em um espasmo de dúvida, de vida que volta a fluir de outra forma.

A rua não é cenário, a rua não é cinema nem quadro para ser apenas contemplada por uns, executada por outros. A rua pulsa. Rio vibrátil que traça linhas no tempo-espaço em devir. Tempo-espaço aberto à diversidade de grafias, grafismos, cartografias, roteiros, linhas traçadas à mão livre, a céu aberto, a partir de matéria acessível aos sentidos de quem faz, olha, participa, indaga, imagina outras linhas e outras possibilidades. Tempo-espaço multifacetado que escoia a favor e contra a corrente, arrastando, modificando, variáveis que partem de um princípio – corpo em

---

movimento, corpo em relação – vital, ético, estético, que configura e desconfigura parâmetros e padrões. Rio nascente de possibilidades.

Assim, teci uma narrativa em torno da *performance* intitulada “A rua era um rio”, inspirada em obra homônima do escritor carioca João do Rio (1881-1921), a qual realizei junto ao Coletivo Parabelo, em 2011. Não muito distante da fronteira que divide a cidade de Guarulhos e São Paulo, em Ermelino Matarazzo pudemos mergulhar mais uma vez nos rios que por ali corriam, a céu aberto, peixes e pássaros, neblina e barro, terreno pantanoso asfaltado, industrializado e comercializado. Compartilho aqui mais um fragmento de memória, a partir de experiências em tempo-espaço distintos que se fundiram nesta *reperformance* realizada com uma turma de Módulo III.



*A rua era um rio*, Coletivo Parabelo (2011)

*A rua era um rio*, CIEJA (2013)

A turma estava dividida, alguns empolgados com a ideia de fazer arte na rua, outros receosos pelos mais diversos motivos, inclusive com implicações religiosas. Alegavam que o tempo estava instável e poderia chover, iríamos passar frio... Chegamos a cogitar a possibilidade de desistir e até de realizar a *reperformance* com outra turma que estivesse mais disponível. No entanto, a empolgação de alguns, junto à curiosidade e o respeito ao trabalho desenvolvido nas aulas anteriores, por parte de outros, acabou por contagiar a maioria a ingressar nesta empreitada. Roupas trocadas, materiais organizados e distribuídos, ganhamos a rua.

Entre duas opções de local para realização, escolhemos uma rua acanhada e levemente ondulada como uma pequena queda d'água. Calçadas estreitas margeavam

muros e asfalto. A configuração do espaço começou a ser modificada: a turma se dividiu entre as duas margens, um grupo estendeu a faixa de papel *kraft*, outros foram colando a fita adesiva para garantir a aderência do papel no asfalto, com auxílio/tormento dos carros que desciam com certa frequência – alguns na dúvida se poderiam ou não fazer a travessia, assim como os esparsos transeuntes. Gabriel e Lucivania estavam entusiasmados com o registro e espantaram alguns passantes que paravam demonstrando curiosidade.

A caminhada pelo leito do rio soterrado, asfaltado, começou timidamente, com o medo de escorregar e cair. Um equilíbrio precário despertou a solidariedade de alguns que não se aventuraram a caminhar sobre as águas, mas deram a mão e apoiaram a travessia, margeando o acontecimento. Os motoristas estranhavam, sorriam, observavam de longe, hesitavam, alguns deram meia volta descrentes de que poderiam atravessar. Por sobre o muro apareceram algumas cabeças, questionamentos silenciosos em uma esquina e noutra pessoas interrompiam o fluxo cotidiano por alguns instantes. Enquanto isso, acontecia uma festa na beira do rio, com lembranças despertadas no corpo – o pisar na lama brejo, o geladinho relaxante da *aguache* azul e branca que tingiam o papel, a rua, os pneus dos carros, os pés, os peixes que voltavam de alguns anos atrás, quando ali corriam águas cristalinas. Boturussú, Paranaguá. As pontes entre passado e presente eram (re)estabelecidas, de uma infância asfaltada. Em meio à polvorosa surge o cachorro fazendo festa, pulando na água, sujando a roupa dos desavisados, abanando o rabo e se coçando alegremente. Alguns instantes de silêncio e ficou para trás, na memória, aquela visão poética em meio à cidade. Lavar os pés, as bacias e retornar à rotina. Mas não da mesma forma:

*Ninguém sonha duas vezes o mesmo sonho  
Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio  
Ainda não estamos habituados com o mundo  
Nascer é muito comprido.  
(Murilo Mendes)*

\*\*\*

De uma experiência de liminaridade (situação-limite), permanecer embrulhado de corpo inteiro em um jornal de classificados de imóveis, deitado na calçada, em frente a um empreendimento imobiliário. De outra experiência de liminaridade, expulsão de populações pobres de determinadas regiões da cidade com o intuito de promover o “embelezamento” e a especulação imobiliária destas regiões. Advém “Gentrificação”, *performance* concebida por Diego Marques e realizada junto ao Coletivo Parabelo no bairro do Belém, em São Paulo e no Festival de Performance de Belo Horizonte/MG, em 2011. Exponho a seguir mais um fragmento da memória, oriunda da primeira vez que experienciei esta *performance* junto ao Coletivo Parabelo.

Ao largo, no Belém, a busca pela ação em detrimento da representação desafiou os corpos entretecidos sob o sol escaldante. Árvores garantiam pontos de sombra, fezes de pombo garantiam pontos de escombros. Alimentar os pombos, enfeitar a igreja, observar as estátuas, parar em frente ao nada, sentar nos bancos, deitar na grama, andar, passar, correr, andar em câmera lenta, perceber a temperatura do próprio corpo, correr e preencher a amplitude, ao largo.

O que seria se afastar da representação e alcançar a ação? Quais as barreiras que nos impediriam de experimentar a realidade do aqui - agora? Quais experiências nos auxiliariam a romper a representação e alcançar a presentificação?

Suely Rolnik, em artigo sobre a subjetividade na obra de Lygia Clark, parte da perspectiva da sensação como matéria artística para chegar ao sentido das invenções/composições da arte contemporânea.

“Sensação” é precisamente isso que se engendra em nossa relação com o mundo para além da percepção e do sentimento. Quando uma sensação se produz, ela não é situável no mapa de sentidos de que dispomos e, por isso, nos estranha. (ROLNIK, 2002, p. 3)

O mapa de sentidos, construído a partir de um recorte cultural racionalista, não dá conta, em um primeiro momento, de localizar determinadas experiências que extrapolam o gráfico cartesiano. A estranheza da sensação vem em situações em que estamos realmente presentes, de poros abertos. Dessa forma, o agir pode se tornar algo quase sobrenatural e imponderável quando experienciado pelo viés da sensação, e:

Para nos livrarmos do mal-estar causado por esse estranhamento nos vemos forçados a “decifrar” a sensação desconhecida, o que faz dela um signo (...) a decifração que tal signo exige não tem nada a ver com “explicar” ou “interpretar”, mas com “inventar” um sentido que o torne visível e o integre ao mapa da existência vigente, operando nele uma transmutação. (idem)

Estar presente gera um efeito de problematização do mundo, como se este fosse encarado pela primeira vez na novidade do instante. Assim,

O mundo liberta-se de um olhar que o reduz às suas formas constituídas e sua representação, para oferecer-se como matéria trabalhada pela vida enquanto potência de variação e, portanto, matéria em processo de arranjo de novas composições e engendramento de novas formas. A arte participa da decifração dos signos das mutações sensíveis, inventando formas através das quais tais signos ganham visibilidade e integram-se ao mapa vigente. A arte é, portanto, uma prática de experimentação que participa da transformação do mundo. (idem, p.4)

Assim, ao largo, sob o sol escaldante, tivemos uma experiência de quase morte. A ação era embrulhar uma pessoa dos pés à cabeça com jornal, não qualquer jornal, mas classificados de imóveis. Os passantes, convidados a procurar o imóvel dos seus sonhos naquele corpo, em frente à igreja, hesitavam, evitavam, exclamavam, reagiam incrédulos na tentativa de mapear aquele acontecimento. Enquanto isso, o *performer*, apartado do corriqueiro, se esvaía em sensações, praticamente imóvel, classificado, desenraizado de si e dos outros, em transmutação. A ação induzia à representação através do mapeamento de signos (corpo, jornal, procurar e marcar imóveis), numa interpretação que surgia a partir da ruptura com o convencional. O instante presente

instaurava a sensação de estranhamento, os poros se abriam como receptáculos, processadores e transformadores do dito real. Quem não estava ao largo, repentinamente perdia o chão.

Dessa forma, um objeto relacional oriundo da poética de Lygia Clark, o jornal, veio à tona para problematizar uma questão que fere e interfere na cidade, o processo de gentrificação que atinge os “excluídos” e privilegia os “escolhidos” na lógica do lucro. Sem escapar deste enfoque, a reperformance de “Gentrificação” realizada com uma turma de Módulo IV, partiu do interesse de alguns estudantes desta turma em desenvolver trabalhos de assistência social com moradores em situação de rua e usuários de droga; e da relação com a história de vida de uma das estudantes que já havia sido moradora em situação de rua e, inclusive se propôs a embrulhar-se nos classificados de imóveis. O local escolhido para esta ação foi a calçada da Avenida Paranaguá, centro comercial de Ermelino Matarazzo, em frente à construção de um empreendimento imobiliário.



*Gentrificação, Coletivo Parabelo (2011)*



*Gentrificação, CIEJA (2013)*

Assim que forramos o chão com jornal e Cecília deitou-se para ser embrulhada, notei que o trânsito começava a ralentar e aproximavam-se curiosos os trabalhadores da obra, um a um. Iam e voltavam com expressão interrogativa, sem saber como se comportar naquela situação. Após alguma dificuldade com o vento, que estava forte naquele dia, terminamos o embrulho e Rosa começou a oferecer canetas para que os passantes/presentes circulassem o imóvel de seus sonhos na imobilidade do corpo envolto. Casulo. Presunto. Morto. “O que está acontecendo?”, “Quem morreu?”, “Vou trazer flores para o morto”, “Vamos velar o morto!”, “Eh! Povo desalmado que ri da



morte alheia”, “A gente tem que ter medo do que está vivo, porque o morto já foi”, “Não tenho dinheiro nem pra comida, como vou comprar um imóvel?”. Um senhor, identificando a ação com um protesto começou a falar da falta que fazia o parque de diversões e o campo de futebol abertos à comunidade, os quais jaziam debaixo dos novos alicerces da propriedade privada que ali se erguiam. O mesmo senhor demonstrou sua indignação diante de algumas mudanças que estavam acontecendo em Ermelino Matarazzo como o fim da tradicional festa do Primeiro de Maio, relacionada a grande concentração de operários nesta região industrial da zona leste de São Paulo. Os trabalhadores da construção começavam a se aglomerar em torno dos precários muros de latão que envolviam a obra, a qual construíam com as próprias mãos, mas que provavelmente não teriam acesso ao produto acabado, por conta da supervalorização dos imóveis na metrópole paulistana, em detrimento dos baixos salários recebidos por grande parte da população assalariada brasileira. Lembrou-me a “Construção” de Chico Buarque.

Repentinamente, após quarenta minutos de imobilidade, Cecília rompe de supetão o casulo/jornal e retorna ao mundo dos vivos. Assim, a procissão dos vivos desce a Avenida Paranaguá compartilhando momentos de trans-formação. Escola e cidade se fundem, os muros tornam-se fluidos mesmo que temporariamente, os conhecidos cumprimentam, os desavisados se assustam, o enclausuramento da arte e do conhecimento em relação à vida se esvai. Abrem-se os portões para o inesperado, o acaso, a errância. Nestes instantes, mesmo que breves, não é mais possível distinguir estudantes e professores, artistas e público, o espaço da sala de aula se desterritorializa na caminhada performática pelas ruas de Ermelino Matarazzo. Não há resquícios de giz e lousa, livros e cadernos, carteiras e cadeiras. Instaura-se dessa forma um espaço de performance, uma zona autônoma temporária gestada nas brechas entre arte e vida. Permanecemos caminhando.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao partir do pressuposto de que “a arte é uma prática de experimentação que participa da transformação do mundo” (ROLNIK, 2002, p. 4), poderia acrescentar a educação neste processo, à medida que ambas (arte e educação) podem atuar em conjunto na proposição do inventar, saber, saborear o mundo. Desse modo, a presente pesquisa se constitui em uma contínua caminhada, um processo de experimentação não somente do *como* ministrar uma aula de artes (mais especificamente da arte performance), mas de como fazer da aula uma obra de arte, uma performance. Nesta caminhada, não há destino certo, objetivos, metas a serem alcançadas e sim o caminhando que desconstrói visões preconcebidas, padrões de comportamento, hábitos arraigados e naturalizados. Um caminhando que promove breves mergulhos no caos, no incerto, no espaço nebuloso de onde advém as invenções, as provocações que agenciam deslocamentos. Estes deslocamentos *fazem perceber* ao invés de *ensinar* – compreendendo, neste caso, o ato de ensinar como ação de transmitir conhecimentos. O fazer perceber pode reabilitar a etimologia da palavra *pedagogia*, do grego *paidós* (criança), *agó* (acompanhar) ao se constituir na caminhada em parceria entre educador e educando, no desafio de conceber uma parceria não hierárquica. Assim, seria possível propor o processo pedagógico como um acompanhamento, lado a lado, dar as mãos durante a caminhada não para direcionar o trajeto, mas para aproximar, unir forças, potencializar o mergulho no espaço caótico de invenção.

Através deste enfoque, o híbrido professor performer seria aquele que, caminhando, transfaz o trajeto do outro em um exercício de alteridade, no qual “o poético é o caminho por excelência que permite a desreificação” (AQUINO, AZAMBUJA, MEDEIROS, 2008, p. 1889). Desse modo, a ação poética da linguagem da *performance* pode promover aberturas que possibilitem a emancipação em relação a modelos impostos pelo ordenamento da sociedade espetacular/disciplinar, que se instaura na contemporaneidade. Esta linguagem pode acessar a potencialidade transgressora de uma práxis pedagógica descomprometida com a política dos resultados, do produto em detrimento do processo. A potencialidade do

descompromisso com o acerto e o reconhecimento do erro – no sentido de errar ao promover experiências de corpo inteiro – como parte da caminhada, como possibilidade de construção do saber. Tal saber, proveniente da errância (capacidade de errar), não consiste em um conhecimento normativo, o qual se cristaliza através dos hábitos naturalizados paulatinamente, mas refere-se a um saber maleável, *nomadizante* (AQUINO, AZAMBUJA, MEDEIROS, 2008), aberto à possibilidade de promover deslocamentos sempre que houver necessidade.

Entretanto, a chamada educação maior, dos mapas e planejamentos, persiste ao ditar as regras dos modos de fazer, de qual conteúdo ensinar, aonde e quando este deve ser abordado... Passei pelo ensino fundamental, CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), pelo cursinho pré-vestibular, pela universidade e este modelo permaneceu, com poucas variações (aulas em formato circular, aulas teórico-práticas e em espaços diferenciados), na verdade, exceções à regra. Ou seja, mesmo nas instituições que teoricamente questionam o que Paulo Freire designou como educação bancária, esta permanece. Talvez pela praticidade de trabalhar com um modelo amplamente conhecido e difundido por séculos, pelo respeito às hierarquias, pela dificuldade em flexibilizar as linhas duras que nos formatam, classificam e adequam a um padrão imposto socialmente e historicamente. Diariamente o caráter espetacular agregado à sala de aula é atualizado: o professor/expositor, como centro das atenções, orchestra as tarefas que deverão ser executadas neste espaço e esclarece as dúvidas dos alunos que possuem coragem suficiente para romper a fronteira invisível que os separa e, dirigir-se diretamente à celebridade do conhecimento. Isto não significa que todas as aulas ocorram desta forma, mas sim, que o espaço da sala de aula corrobora para a construção desta linha de pensamento/comportamento inerente à instituição escolar.

Desta perspectiva espetacular da sala de aula, surge uma grande contradição, a profissão de educador que, aparentemente deveria ser a base da formação social de um Estado e, dessa forma, conferir poder e *status* para quem a exercesse – como sugere a configuração do espaço da sala de aula – é tratada, no Brasil, como uma atividade de menor importância. Principalmente quando se trata do educador que trabalha em instituições públicas, destinadas a atender a maior parte da população, a

qual não tem condições de financiar uma instituição de ensino particular. Diante desta realidade, o professor performa, ou melhor, faz parte de um espetáculo em que, apesar de se posicionar no local do centro das atenções na sala de aula, não provoca mais interesse do que os dispositivos de um celular, os programas veiculados na TV, as inúmeras possibilidades de navegação pela internet, as novas cores do estojo de maquiagem ou o último *funk* do momento. Neste contexto, o professor não consegue manter o seu valor, principalmente se permanecer apegado à grade curricular, construída a partir de assuntos que não estabelecem conexão com o que acontece tanto na vida dos alunos, quanto na sua própria vida. Com o intuito de (re)significar seu ofício, o professor necessita praticar o desapego em relação aos hábitos que pouco ou nada acrescentam na experimentação do processo de ensino aprendizagem como prática de liberdade (FREIRE, 1981; 2007), construída através da relação com o outro.

Dessa forma, proponho o passeio pelas adjetivações relacionadas às possíveis posturas performadas pelos docentes em sala de aula, como um exercício de reflexão a partir das trajetórias que pude cartografar, ao exercer o ofício de professora vinculado à prática da arte da performance. Durante esta trajetória híbrida de professora performer, pude perceber e fazer-me perceber que a possibilidade de instaurar um espaço de performance passa pela disponibilidade para levar a cabo uma ação, pela atitude ética e estética de assumir posturas, mesmo que isso signifique causar conflitos. É preciso aceitar o conflito, não passivamente, mas performaticamente, na constituição da sala de aula como espaço para os “mal entendidos” (PHELAN, 1996) que instigam a busca por diferentes formas de conhecimento. Pois, quando há muitas certezas é provável que haja pouca curiosidade, poucos interesses, não sobrando espaço para a experimentação. A afirmação da certeza considera o conhecimento como dado, acabado, enquanto a incerteza pode gerar questionamentos que impulsionam o desejo para a pesquisa e estimulam a continuidade do processo de ensino aprendizagem. Assim, o professor performer ao instaurar o espaço de performance junto aos estudantes performers precisam estar cientes de que:

(...) enquanto pensamos em performance somente como o corpo em ação, temos que aceitar também que a performance é um meio que funciona

dentro de um sistema de poder subjuguante, no qual o corpo é um produto como qualquer outro. (TAYLOR, 2012, p. 93)

A partir desta problematização necessária ao uso do termo performance, feita por Diana Taylor, é preciso manter a atenção crítica e autocrítica para evitar o comodismo causado pela possibilidade de reprodução indiscriminada, na busca por receitas prontas e métodos que prometem resultados imediatos. É preciso resistir à lógica da (re)produção, do espetáculo que promove a repetição de discursos alheios à práxis vital dos indivíduos envolvidos na(s) relação(ões) entre docentes e discentes, ao tecer discursos dissidentes. Tal dissidência não possui a intenção de impossibilitar o diálogo e desencadear reações violentas, mas almeja aquecer as discussões na busca por construir sentidos coletivamente. Desse modo, a arte da performance, pelo fato de não gerar produtos, objetos perenes a serem expostos e comercializados, para garantir sua sobrevivência/resistência na lógica da reprodução deixa rastros, pistas que povoam a memória daqueles que estavam presentes e de outros que dela ouviram falar ou viram registros, lançando fragmentos do que constituiu uma espécie de zona autônoma temporária, com o intuito de que a mesma possa emergir de outras formas em diferentes situações. Porém de preferência nas brechas, nos pequenos intervalos abertos entre o conhecido e o desconhecido, o cotidiano e o extracotidiano, a escola e a rua, a arte e a vida. Assim, é possível pensar como “Robert Filliou, um dos animadores do movimento Fluxus,” que “a arte oferece um ‘direito de asilo’ imediato a todas as práticas desviantes que não encontram lugar em seu leito natural.” (BORRIAUD, 2009, p. 143). Nesta perspectiva, o fato de um artista como Joseph Beuys atuar como professor não tradicional (não bancário) e antiburocrático, pode ser considerado uma extensão de seu trabalho como performer na busca por aproximar estética e ativismo político. Porém, proponho nesta citação uma modificação do trecho *práticas desviantes que não encontram lugar em seu leito natural*, para *práticas desviantes dos padrões impostos pela sociedade disciplinar e espetacular vigente*, pois creio que não existe um *leito natural* para práticas educativas como, por exemplo, a escola e o espaço da sala de aula. Pois é possível perceber, ao analisar a trajetória histórica desta instituição, que este *leito natural* é uma construção cultural de determinada sociedade, oriunda de interesses particulares. Ao contrariar esta lógica, um dos espaços propostos por Beuys para a realização de suas aulas era um parque,

espaço este que destoava completamente do projeto arquitetônico da sala de aula e abria a possibilidade de que pessoas alheias ao contexto escolar e/ou acadêmico participassem do processo de ensino aprendizagem. Ação esta que poderia modificar e ampliar as possibilidades de experiment(ação) e cri(ação) dentro do processo de ensino aprendizagem, no qual estudantes, educador e quem mais se interessar, trabalhem juntos, ao invés de produzir conhecimentos burocráticos (no sentido de cumprir protocolos escolares/acadêmicos tais como, ser avaliado e passar para uma nova série), conhecimento virtual, ilusório ou espetacular (no sentido de não possuir aplic[ação] concreta e/ou imediata, além de não gerar reflexão e ação direta sobre a realidade).

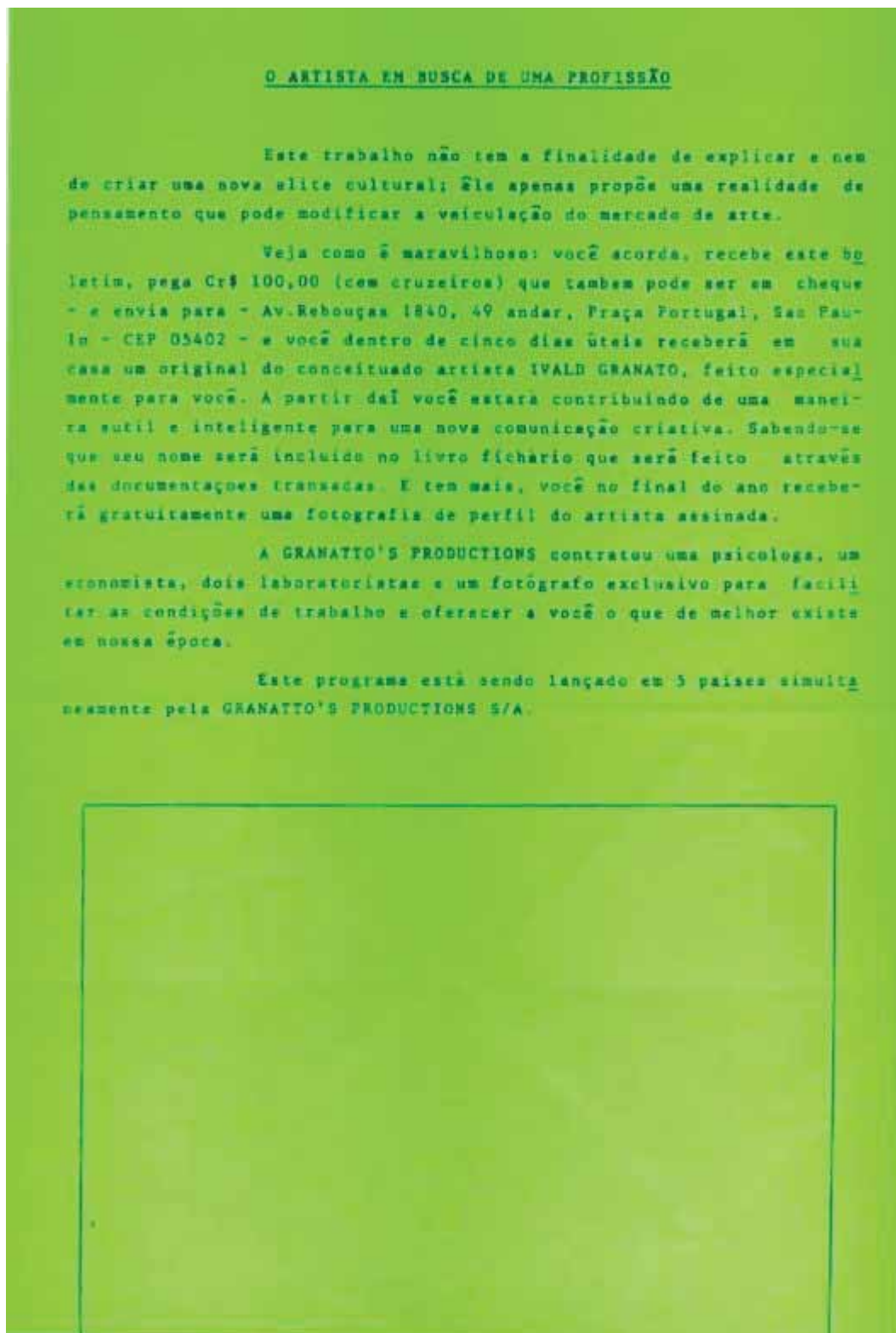
Assim como Beuys, outros professores performers propuseram a saída do espaço convencional da instituição escolar/acadêmica, com o intuito de promover o que Claire Bishop (2012) designa como *participatory art* (arte participativa), a qual concerne às políticas estabelecidas em torno das possíveis relações com o público. A autora analisa trabalhos que intentam promover diferentes formas de participação, dentre estes alguns exemplos que utilizam práxis artístico-pedagógicas. Em meio às análises em torno destes processos, Bishop traz a declaração do artista contemporâneo Thomaz Hirschhorn – o qual propõe a construção de esculturas que se transformam em espaços de performance a partir de temas como a obra do filósofo Spinoza, instaladas temporariamente em regiões periféricas de cidades da Europa – a respeito do aspecto secundário da presença de estudantes que participem de seus trabalhos. O artista afirma que o primordial para o desenvolvimento de um projeto, enquadrado pela autora como artístico-pedagógico, é a presença de um público que não seja exclusivo, em oposição à exclusividade que pode ser produzida ao se privilegiar o acesso de determinada obra a estudantes. Dessa forma, quanto mais aberta e desenclurada a iniciativa artístico-pedagógica melhor se promoveria o espaço para a produção de dissensos. Neste âmbito, outro exemplo interessante trazido pela mesma autora é o projeto desenvolvido pela artista Tania Bruguera, em Cuba entre 2002 e 2009, que consistia em uma escola concebida como um trabalho artístico intitulado *Arte de Conducta*, inspirado na experiência que esta professora performer teve ao lecionar em uma *Escuela de Conducta*, instituição voltada para

reabilitam jovens delinquentes. Em linhas gerais, este projeto consistia em trabalhar com artistas interessados em promover a arte como ação sócio-política, através da realização de performances elaboradas em espaços específicos da cidade de Havana. Estas ações sócio-políticas deveriam estar implicadas de alguma forma em situações-limite de ilegalidade, com o intuito de promover debates em torno da ética e da elaboração das leis, assuntos aos quais Bruguera considerava imprescindível que fossem constantemente revistos.

A partir destas experiências aliadas aquelas que tenho desenvolvido como professora performer, levanto outra inquietação relevante, a qual não pode ser abordada satisfatoriamente nesta pesquisa: se é possível instaurar um espaço de performance em sala de aula e transformar a aula em obra de arte através da prática da *reperformance*, existiriam métodos ou contra-métodos para fazer com que emergam novas performances em sala de aula? Isto é, como seria possível promover um espaço de performance com o intuito de engajar professora e estudantes performers em um processo criativo? Uma das possibilidades, neste âmbito, seria trabalhar a partir da ideia de *hodus metá* no processo de criação (ESCÓSSIA, KASTRUP, PASSOS, 2012) através dos híbridos *perfógrafo* (performer + cartógrafo) e *perfografia* (performance + cartografia), pesquisados pelo Coletivo Parabelo, além da análise do processo criativo de outros artistas da performance. No entanto, estas e outras inquietações oriundas da caminhada artístico-pedagógica não possuem respostas definitivas, mas podem ser delineadas através de uma postura investigativa, que mantenha a capacidade de tecer provocações, se indignar diante das situações-limite e assumir posturas, como modo de resistir à comodidade das certezas e verdades consideradas como absolutas e inquestionáveis. E, através desta resistência transformar a vida em obra de arte.

## ANEXO 1

Reprodução de manifesto feito por Ivald Granato, intitulado "O artista em busca de uma profissão", em meados da década de 1970.





## ANEXO 2

Tradução do sétimo capítulo de: PHELAN, Peggy. **Unmarked: The politics of performance**. London: Routledge, 1996, p. 146-166.

Por Denise Pereira Rachel

### 7. The ontology of performance: representation without reproduction

#### 7. A Ontologia da performance: representação sem reprodução

A performance acontece somente no presente. A performance não pode ser registrada, gravada, documentada ou qualquer outra forma de inserção no circuito de *representações das representações*: uma vez que isso ocorra, torna-se qualquer outra coisa menos performance. À medida que a performance almeja entrar na economia da reprodução, contradiz e reduz o comprometimento com sua própria ontologia. Como a ontologia da subjetividade aqui proposta a performance existe, torna-se ela mesma, através do desaparecimento.

As pressões que conduziram a performance a sucumbir às leis da economia (re)produtivista são enormes. Apenas raramente, nesta cultura, o “agora” ao qual a performance remete profundos questionamentos, é valorizado. (Este é o motivo pelo qual o instante presente é complementado e legitimado pelo registro fotográfico, pelos arquivos de vídeo.) A performance ocorre ao longo de um tempo, o qual não poderá se repetir. Pode ser performada novamente, mas esta repetição se distingue como algo “diferente”. Assim, o registro da performance é somente um estímulo à memória, um encorajamento para tornar a memória presente.

As outras modalidades artísticas, especialmente a pintura e a fotografia, são atraídas cada vez mais pela performance. A artista francesa Sophie Calle, por exemplo, fotografou as salas do Museu Isabella Stewart Gardner em Boston. Diversas pinturas valiosas deste museu foram roubadas em 1990. Calle entrevistou vários visitantes e integrantes da equipe do museu, solicitando que eles descrevessem as pinturas roubadas. Ela transcreveu estas descrições e colocou estes textos ao lado das fotografias das salas do museu. Seu trabalho sugere que as descrições e as memórias relacionadas a essas pinturas constituem a continuidade da “presença” das mesmas, a

despeito da ausência das pinturas em si. As ações de Calle se relacionam com a noção de troca e interação entre o objeto artístico e o observador. Enquanto tais trocas são geralmente documentadas e declaradas como parte dos objetivos dos museus e galerias, o poder institucional da galeria parece frequentemente enclausurar as obras, controlando todos os comentários conflitantes e não profissionais a respeito das mesmas. Os atos de fala gerados através da memória e descrição (atos de fala constataivos de Austin) tornam-se uma expressão performativa quando Calle coloca estes comentários junto com as fotografias do próprio museu. As descrições substituem e, deste modo, complementam (adicionam, diferem e deslocam) as pinturas roubadas. O fato de que estas descrições modificaram consideravelmente as obras – mesmo que, às vezes, não intencionalmente – apenas dá crédito para o aspecto de que a interação entre o objeto artístico e o espectador é essencialmente performativa – e, portanto, resistente às reivindicações de legitimação e precisão endêmica ao discurso da reprodução. Enquanto o historiador da arte da pintura deve questionar se a reprodução está precisa e clara, Calle questiona em que momento o observador e sua memória esquecem o objeto em si e embarcam em sua própria subjetividade, no conjunto de significados e associações particulares. Além disso, seu trabalho sugere que o esquecimento (ou o furto) do objeto é uma motivação fundamental para recuperá-lo através da descrição. A descrição por si só não reproduz o objeto, no entanto, nos ajuda a restabelecê-lo ao consolidar o esforço para recordar o que foi perdido. As descrições nos lembram como a perda adquire sentidos e promovem a recuperação – não só para e do objeto, mas daquele de quem provem as lembranças. O desaparecimento do objeto é fundamental para a performance; a qual experimenta e repete o desaparecimento do sujeito que almeja sempre ser lembrado.

Em sua participação na exposição *Dislocations*, no Museu de Arte Moderna de Nova York, em 1991, Calle utilizou a mesma ideia, mas dessa vez ela pediu para curadores, guardas e restauradores descreverem pinturas do acervo permanente que estavam emprestadas. Ela também pediu que eles desenhassem pequenas imagens a partir de suas memórias relacionadas às pinturas. Ela organizou então os textos e as imagens de acordo com as dimensões exatas das pinturas circulantes e colocou-os nas paredes em que as pinturas costumavam ficar. Calle chamou este trabalho de *Ghosts*,

pois os visitantes descobriam os trabalhos espalhados por todo museu, como se os olhos de Calle estivessem seguindo e rastreando o espectador, como se ela fizesse o mesmo trajeto que este pelo museu. <sup>73</sup> Além disso, o trabalho de Calle parece desaparecer por estar espalhado pelo “acervo permanente” – um acervo que circula, apesar de sua “permanência”. A contribuição artística de Calle é uma espécie de auto ocultamento, no qual ela disponibiliza as palavras dos outros a respeito de trabalhos artísticos de terceiros sob sua assinatura. Para tornar visível sua intenção de oferecer o que não possui, o que não pode ser visto, Calle subverte o objetivo da exposição no museu. Ela expõe o que o museu não tem e não pode oferecer e utiliza a ausência para gerar seu próprio trabalho. Ao colocar memórias no lugar de pinturas, Calle questiona se os fantasmas das memórias podem ser vistos como equivalentes ao “acervo permanente” de “grandes obras”. Pode-se inferir que se ela perguntasse às mesmas pessoas diversas vezes a respeito das mesmas pinturas, a cada vez elas descreveriam uma pintura ligeiramente diferente. Neste sentido, Calle demonstra a qualidade performativa de todo observador.

## I

A performance em um sentido ontológico estrito é irreprodutível. É esta qualidade que faz da performance o primo pobre da arte contemporânea. A performance interfere no funcionamento dos mecanismos de reprodução necessários à circulação de capital. Talvez não haja afinidade nenhuma entre a ideologia capitalista e a arte que protagoniza os debates em torno das políticas de financiamento da National Endowment for the Arts (NEA) <sup>74</sup>. Tendo como alvo a fotografia e a arte da performance, os políticos conservadores tentam impedir o financiamento de corpos “reais” implicados e tornado visíveis por estas modalidades artísticas.

O real está implicado na performance através da presença dos corpos. Na performance o espectador é um elemento da fruição: não há resultados, o espectador

---

<sup>73</sup> Essa ideia de seguir e rastrear era um aspecto fundamental dos primeiros trabalhos em performance de Calle. Ver Jean Baudrillard *Suite Venitienne/Sophie Calle, Please Follow Me*, documentação de vigilância de um estranho feita por Calle.

<sup>74</sup> Vide meus ensaios “Money Talks” e “Money Talks, Again”, para uma abordagem mais aprofundada.

precisa tentar experienciar tudo de dentro. Sem cópia, a performance emerge e torna-se visível – em uma carga alucinante de presente – e desaparece na memória, na incerteza da invisibilidade e do inconsciente distante de regulamentações e controle. A performance resiste à estabilidade da circulação financeira. Não economiza nada; apenas gasta. Enquanto a fotografia é vulnerável às acusações de falsificação e cópia, a arte da performance é vulnerável às acusações de inutilidade e esvaziamento. A performance indica possibilidades que ressignificam este vazio; este potencial de ressignificação dá à arte da performance uma característica de extrema oposição.<sup>75</sup>

Com o intuito de escrever a respeito da indocumentabilidade do evento performático é preciso valer-se das regras do registro escrito e, portanto, modificar o evento em si. Assim como a física quântica descobriu que macro instrumentos não podem medir partículas microscópicas sem transformá-las, também os críticos da performance precisam compreender que o trabalho de escrever a respeito da performance (e desse modo preservá-la) é um trabalho que necessariamente altera o evento. No entanto, não faz sentido simplesmente deixar de escrever sobre performance, por conta de uma modificação imanente. O desafio lançado ontologicamente pela performance à escrita é o de repensar as possibilidades performativas da própria escrita. O ato de escrever no sentido da desapareição ao invés do ato de escrever no sentido da preservação, lembrando que o efeito posterior de desapareição se deve à experiência subjetiva em si.

Este é o projeto de Roland Barthes em *Camera Lucida* e *Roland Barthes por Roland Barthes*. Também é seu projeto em *Império dos Sentidos*, mas neste livro ele trabalha com a lembrança de uma cidade em que não passou muito tempo, a cidade em que desapareceu como a busca pela escrita performativa do desaparecimento. Os traços deixados por estes escritos é o ponto de encontro de um desaparecimento mútuo; a subjetividade compartilhada é possível em Barthes, pois duas pessoas conseguem reconhecer a mesma Impossibilidade. Viver por um amor cujo objetivo é compartilhar a Impossibilidade é, ao mesmo tempo, um projeto degradante e extremamente ambicioso, pelo fato de buscar conexões com aquilo que é

---

<sup>75</sup> É evidente que nem toda performance é de extrema oposição. Estou referindo-me às reivindicações ontológicas da arte da performance e não a interesses políticos.

impermanente. Memória. Paisagem. Amor. Isto deve envolver uma ampla visão em torno da ausência do Outro (a parte ambiciosa), visão esta que também requer admitir a presença do Outro (a parte degradante). O reconhecimento da presença do Outro (sempre parcial) é a admissão da ausência (sempre parcial) deste.

No campo da linguística, os atos de fala performativos compartilham com a ontologia da performance a impossibilidade de reprodução e repetição. “Sendo um ato individual e histórico o discurso performativo não pode ser repetido. Cada reprodução se configura como um novo ato performado por alguém qualificado para tal. Por outro lado, a reprodução do discurso performativo por outra pessoa necessariamente o transforma em um discurso constativo.”<sup>76</sup>

A escrita, uma atividade que depende da reprodução do Mesmo para produzir sentido (as quatro letras da palavra *gato* irão constantemente remeter ao animal peludo, com bigodes e quatro patas), pode discorrer a respeito da performance, mas não consegue mimetizar uma arte ontologicamente irreprodutível. O mimetismo da fala e da escrita, o estranho processo no qual colocamos palavras na boca dos outros e palavras alheias em nossa própria boca, depende de uma economia correspondente na qual as equivalências são assumidas e reestabelecidas. A performance recusa este sistema de troca e resiste ao modelo de circulação de mercadorias inerente ao mesmo sistema. A performance honra a ideia de que um número limitado de pessoas em um tempo/espaço específico podem ter uma experiência cujo valor não deixa qualquer rastro visível posteriormente. Escrever sobre isto necessariamente elimina a “invisibilidade” lançada pela promessa performativa. A independência da performance em relação aos meios de reprodução de massa, tecnológica, econômica e linguisticamente, é a sua grande força. Entretanto é progressivamente neutralizada pelas ideologias do capital e da reprodução, que, com frequência, depreciam esta força. Escrever sobre performance, geralmente de maneira involuntária, reforça este enfraquecimento revestido pela coesão do document(o)ar. O desafio de escrever a respeito da arte da performance é descobrir uma forma de reproduzir as palavras em

---

<sup>76</sup> Emile Benveniste, *Problems in General Linguistic*, citado por Shoshana Fields in *The Literary Speech*, Act: 21.

um discurso performativo, ao invés de, como alerta Benveniste, um discurso constativo.

A distinção entre os proferimentos performativos e constativos foi proposta por J. L. Austin em "*Quando dizer é fazer*".<sup>77</sup> Austin argumenta que o discurso possui tanto elementos constativos (ao descrever coisas no mundo) quanto elementos performativos (quando dizer algo é *agir* ou criar algo, por exemplo, "eu prometo", "eu aposto", "eu imploro"). Os atos performativos de fala são autorreferentes, eles *determinam* o significado da ação do discurso. Para Derrida, a escrita performativa promete fidelidade apenas ao proferir promessas: eu prometo ao proferir essa promessa.<sup>78</sup> A performatividade é importante para Derrida precisamente porque expõe a independência da linguagem em relação a fatores externos à própria linguagem. Deste modo, para Derrida a performatividade determina o imediato da escrita no tempo presente.<sup>79</sup>

Tania Modleski tem um ensaio a respeito da relação entre Derrida e Austin, no qual argumenta que "a escrita feminista crítica é ao mesmo tempo performativa e utópica" ("Some Functions": 15). Isto é, a escrita feminista crítica é uma determinação da crença em um futuro melhor; o ato de escrever torna este futuro mais próximo.<sup>80</sup> Modleski vai além e afirma que a relação das mulheres com o modo performativo de fala e escrita é especialmente intensa, porque a mulher não está assegurada pela luxúria falocentrista de fazer promessas linguísticas, já que muitas vezes ela *é* o que promete. Ao comentar o relato de Shoshana Felman em torno do "escândalo de falar do corpo", um escândalo que Felman elucida através da leitura do *Dom Juan* de Molière, Modleski argumenta que o escândalo afeta de forma diversa e tem diferentes efeitos em homens e mulheres. "O verdadeiro e histórico escândalo ao qual o feminismo se reporta certamente não combina com o escritor no centro do discurso, mas com a mulher que permanece fora deste, não com o 'corpo comunicante', mas sim com o 'corpo mudo'" (ibid.: 19). A escrita feminista crítica, argumenta Modleski,

---

<sup>77</sup> AUSTIN, J. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes médicas, 1990. A releitura de Derrida a partir da obra de Austin também traz um interesse pelo elemento performativo na linguagem.

<sup>78</sup> Jacques Derrida. "Signature, Event, Context".

<sup>79</sup> Vide Felman, "Literary Speech Act", para uma leitura deslumbrante de Austin.

<sup>80</sup> Veja meu ensaio "Reciting the Citation of Others" para uma discussão mais completa em torno do ensaio de Modleski e da performance.

“trabalha para que haja um tempo no qual será dado ao corpo tradicionalmente mudo, ‘a mãe’, o mesmo acesso aos ‘nomes’ – linguagem e discurso – que os homens usufruem.” (ibid.: 15)

Se Modleski teve uma visão apurada ao sugerir que o conflito para as feministas que escrevem ocorre entre o “corpo comunicante” do homem e o “corpo mudo” da mulher, para a performance o conflito ocorre entre o “corpo desejante” e, para evocar o título do livro de Elaine Scarry, “*the body in pain*” (o “corpo padecente”). Na passagem da gramática das palavras para a gramática do corpo, move-se do campo da metáfora para o campo da metonímia. Para a arte da performance contudo, a referência mais relevante é sempre a do corpo agonizante do performer. A metáfora funciona para assegurar a hierarquia de valor e reprodutibilidade; serve para apagar a diversidade e negar as diferenças; transforma dois em um. A metonímia é aditiva e associativa; funciona como garantia de um eixo horizontal de contiguidade e deslocamento. “A chaleira está fervendo”, é uma sentença que pressupõe que a água está contígua à chaleira. A questão não é *comparar* a chaleira com a água (como na metáfora do amor é como uma rosa), mas sim expressar que a chaleira está fervendo *porque* há água dentro dela. Na performance o corpo é uma metonímia de si mesmo, do caráter, da voz, da “presença”. Porém, na aparente plenitude de sua disponibilidade e visibilidade, na verdade o performer desaparece e representa outra coisa – dança, movimento, som, persona, “arte”. Como descobrimos na relação de Cindy Sherman com seus autorretratos, o grande esforço para tornar o corpo feminino aparente envolve algo além do “próprio corpo”. Este “além” se torna o objeto diante do olhar do espectador, em grande parte como complemento que assegura e desloca os sentidos fixos do significante (que flutua). Simplesmente como se o corpo dela permanecesse invisível, como se “existisse realmente dentro de si mesmo” e, portanto, o signo falhasse em reproduzir o referente. A performance utiliza o corpo do performer para propor a questão da inabilidade em manter a relação entre a subjetividade e o corpo *per se*; a performance utiliza o corpo para destacar a lacuna do Ser no e pelo corpo – lacuna esta que não consegue tornar-se aparente sem um complemento.

Ao empregar o corpo metonimicamente, a performance é capaz de resistir à reprodução da metáfora e, a que estou profundamente interessada em resistir, é a metáfora de gênero, a qual sustenta a hierarquia de valores que rotula sistematicamente o que é positivo e o que é negativo. Com o intuito de decretar estes rótulos, a proposição da metáfora de gênero é de homogeneizar corpos biologicamente diferentes. Mais especificamente, esses corpos homogeneizados se diferenciam em “um” aspecto, a saber: a diferença está localizada nas genitálias.

Como MacCannell aponta em torno das “histórias de segregação urinária” formuladas por Lacan (*Écrits*: 151), os banheiros para pessoas do mesmo sexo são uma instituição social que promove a função metafórica de ocultar a diferença de gênero/genitália. As genitálias em si estão eternamente ocultas nesta metáfora, a qual é uma “função cultural” que continuamente converte o diferente no Igual. A ação conjunta da metáfora com a cultura é a de reproduzir a si mesmas; realizada ao transformar dois (ou mais) em um.<sup>81</sup> Para valorizar um gênero e rotulá-lo (com um falo) a cultura reproduz um sexo e um gênero, o homo-sexual.

Se isto for verdade as mulheres deveriam simplesmente desaparecer – mas elas não desaparecem. Ou desaparecem? Se as mulheres não são reproduzidas através de metáfora ou culturalmente, como elas sobrevivem? Se isto é uma questão de sobrevivência, por que as mulheres brancas (trabalhadoras aparentemente visíveis culturalmente) participariam da reprodução de sua própria negação? Quais aspectos do corpo e da linguagem das mulheres permanecem à margem da metáfora e dentro da realidade histórica? Ou organizando de outra forma, como as mulheres reproduzem e representam a si mesmas utilizando as figuras e metáforas da representação e da cultura homo-sexual? Será que elas sobrevivem em outro sistema (auto)reprodutivo?

“Nossa *economia de gênero* (a avaliação e divisão mútuas por sexo) está fundamentada na exclusão da *mãe*, mais especificamente do seu corpo e, mais precisamente ainda, de sua *genitália*. A mesma não pode e não deve ser *vista*” (grifo do texto original; MacCannell; *Figuring Lacan*: 106). A “inexistência” discursiva e simbólica da genitália Materna representa o que a cultura e a metáfora não

---

<sup>81</sup> Juliet MacCannell, *Figuring Lacan: Criticism and the Cultural Unconscious*, p. 90-117.



conseguem encarar. Esta deve ser eliminada para permitir que o falo possa operar como aquele que permanentemente rotula, avalia e agride. A castração é uma resposta a esta invisibilidade da genitália materna. Freud, em “O Estranho”, sugere que o medo da invisibilidade é o deslocamento de um medo mais profundo, o da castração, porém seguramente age da mesma forma ou de maneira ainda mais violenta do que este. Desviar o olhar do “vazio” da genitália materna é o que fomenta a castração. Esta é a cegueira de Édipo. Esta cegueira é necessária ao anti-Édipo? À Electra? A metonímia precisa tão intensamente da cegueira como a metáfora necessita?

A ordenação cultural se apoia na renúncia do desejo e do prazer conscientes e *promete* uma recompensa por tal feito. MacCannel se refere a esta promessa como “a gratificação pela castração” e a localiza na ideia de “valorizar” a si mesmo – o desejo de ser valorizado pelo Outro. (Para Lacan, valorizar é ser reconhecido pelo Outro). A perspectiva de tornar-se valorizado instiga o sujeito a cometer sacrifícios e principalmente renunciar ao prazer consciente. Esta disposição para renunciar o prazer implica em uma Ordem Simbólica moral e, que o sujeito obedece a uma Lei (interna) a qual proporciona a este o véu da dignidade. Por que o mesmo véu da dignidade contraria a própria dignidade? Porque o que fundamenta o Outro (aquele que governa a “outra cena” que assombra a cena consciente) é a Mãe Simbólica. Ela é o Outro Ideal a quem o sujeito deseja ser digno; mas ela não pode estar presente como representação da economia fálica, a qual se afirma através da negação de sua Existência.<sup>82</sup> A psique do sujeito performa para um fantasma que lhe concede véus e cortinas – em vez de satisfação.

A performance aborda o Real como resistência à redução metafórica de dois em um. Mas na passagem dos campos da metáfora, da reprodução e do prazer para os da metonímia, do deslocamento e da dor, a performance marca a derrota do próprio corpo. A performance é um atentado aos valores por não se caracterizar nem como representação nem como metáfora. Esta é promulgada através da encenação de um

---

<sup>82</sup> O desaparecimento da Figura Materna também justifica o sucesso e visibilidade (relativos) dos grupos anti-aborto. O deslocamento sutil da imagem da Mãe para a hipervisibilidade do feto até então jamais visto, ocorre justamente porque a Figura Materna está permanentemente excluída da economia representacional. Vide Capítulo 6 para uma elaboração mais aprofundada deste assunto.

falso reconhecimento (gêmeos, atores cujo personagem encena outro personagem, dublês, crimes, segredos, etc.), que às vezes suscita o reconhecimento do desejo de ser visto pelo (e com) o outro. Assim para o espectador o evento performático é a projeção do local em que seus desejos tomam forma.

Mais especificamente, o gênero da performance é chamado de “arte da adversidade” ou “arte do suplício”, na tentativa de promover a distinção entre presença e representação ao usar um corpo singular como metonímia de uma experiência de dor aparentemente sem reciprocidade. Esta performance chama testemunhas para a singularidade da morte individual e solicita que o espectador faça o impossível – compartilhar desta morte como uma preparação para a mesma. (É por esta razão que a performance possui um vínculo fundamental com o ritual. A Missa Católica, por exemplo, é um ritual performativo que almeja lembrar e preparar para a morte do Outro). O compromisso que esta performance evoca, então, é aprender o valor da perda, é aprender não o sentido, mas o valor do que não pode ser reproduzido nem visto (novamente). Este aprendizado começa com o reconhecimento de nossas próprias falhas, do que não pode *ser* alcançado.

## II



*Dança Sem Título (com peixes e outros)*, performance de Angelika Festa (1987)

Angelika Festa cria performances nas quais ela aparece com o intuito de desaparecer (vide figura acima). A sua aparição é sempre extraordinária: ela suspende

seu corpo em uma barra; ela se senta, totalmente vestida, em uma cova profunda, acompanhada por um peixe; ela fica parada em uma esquina movimentada no centro de Nova York (8ª e Broadway), vestida com uma roupa de coelho vermelha, segurando duas baguetes de pão; usando uma máscara de espelho, um vestido preto aparentemente de brechó, com as mãos e os pés pintados de branco, ela segura uma bacia branca com frutas às margens de uma estrada rural. Quanto mais dramática é a aparição, mais perturbadora é a desapareição. Como as performances pressupõem o desaparecimento, o trabalho de Festa delinea a passagem do corpo feminino da visibilidade para a invisibilidade e de volta à visibilidade. O que se torna aparente nestas performances é o esforço e a dor de uma passagem liminar e interminável.

Em sua performance de 1987 chamada – apropriadamente – *Dança Sem Título (com peixes e outros)* na Fundação Experimental Intermedia de Nova York, Festa ficou vinte e quatro horas suspensa em uma barra.<sup>83</sup> A performance aconteceu entre o meio-dia de sábado, 30 de maio e o meio-dia de domingo, 31. Festa estava suspensa por uma barra posicionada em dois suportes de madeira em um ângulo de 80°, seu corpo estava envolvido em um lençol branco, seu rosto e seu peso inclinavam-se em direção ao chão. Seus olhos estavam cobertos com *silver tape*, dessa forma parecia, em todos os sentidos, estar além do espectador. A mais ou menos dois pés e meio, na parte de baixo da barra, estava uma pequena almofada preta que servia como suporte para seus pés descalços. Seus pés, por sua vez, estavam projetados em *close up*, em uma tela posicionada na parte posterior esquerda da sala. A projeção aumentava tanto seus pés que estes pareciam ser do tamanho do corpo de Festa. Em um monitor de vídeo posicionado em frente à Festa, do lado esquerdo da sala, passava um filme em *loop* a respeito da embriologia do peixe. Enfim, um monitor de frente para Festa, transmite em tempo real a dança (re)filmada e (re)projetada durante toda a performance.

As imagens de morte, nascimento e ressurreição estão encobertas; Festa sugere que as mesmas são filosoficamente (e mitologicamente) inseparáveis. O trabalho é primordialmente um espetáculo de dor; como não desejo minimizar a

---

<sup>83</sup> Uma descrição anterior desta performance aparece no meu ensaio intitulado “*Feminist Theory, Poststructuralism, and Performance*”.

performance a este aspecto, começarei discutindo algumas das afirmações que se aplicam à *Sem título*. A performance procura evidenciar a ausência de diferença entre algumas das oposições tácitas da Metafísica Ocidental – nascimento e morte, tempo e espaço, mostrar e esconder. Ao suspender a si mesma em duas estacas (duas polaridades), a performance de Festa sugere que “a mulher” só pode ser representada no espaço *entre* estas oposições. Tal representação é, portanto, necessariamente extrema, nas alturas, quase impossível de ser mapeada e agenciada. Está em um espaço sem superfície, no qual os pés (descalços) não conseguem tocar o chão.

A iconografia da performance é contraditória: cada imagem é minada pela que a sucede. Festa envolve seu corpo para remeter a imagens de múmias e casulos. Ao ler a imagem alguém pode dizer algo como: o ponto crucial desta imagem é a representação da História como Morte (múmia) e do Futuro como o que ainda Não Nasceu (casulo). As vinte e quatro horas de performance definem o Presente (o corpo de Festa) que permanece suspenso e, por isso, impossibilitado de ser arrebatado para tal morte ou para a atraente possibilidade do nascimento. O Presente não pode tolerar nem o nascimento nem a morte, pois existe somente por conta destes dois atos “originários”. Ambos são instados pelo Presente para torna-lo presente, para que o mesmo possa existir entre a motivação suspensa do Passado e do Futuro.

Porém esta obviedade é enfraquecida por outra parte da performance: o vídeo sobre o peixe para justamente no momento em que o embrião rompe o ovo; então a fita recomeça. Dessa forma, o vídeo revisa a definição de História oferecida pela imagem central (História como Morte). A História é representada pelo vídeo como uma interminável embriologia, cujo foco não é no que o embrião se transforma – (a reivindicação onipresente pela “transformação” histórica) – mas sim a contínua repetição do ciclo que gera o nascimento. (“Crescei e multiplicai-vos” torna-se literal de uma forma engraçada através da repetição em loop do vídeo).

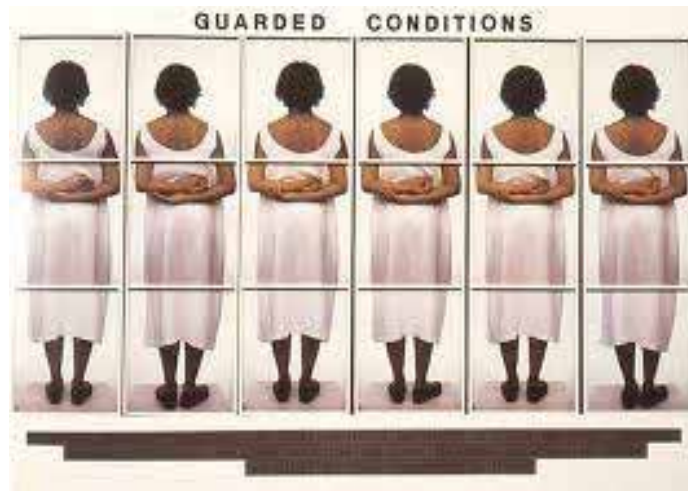
Desse modo, a terceira imagem enfraquece as duas primeiras. A imagem projetada dos pés de Festa parece ser uma alusão meio irônica e meio devota às históricas representações dos pés ensanguentados de Cristo crucificado (Figura 26). Por um lado as projeções são como detalhes fotográficos de uma pintura Maneirista,

por outro lado elas parecem ser a “base” da performance; por conta do tamanho acaba chamando mais a atenção do espectador. A organização espacial da sala – com Festa ao centro, a tela com os pés atrás dela e à esquerda, o vídeo do peixe a sua frente e também à esquerda e o mini monitor no alto, com imagens em tempo real diretamente a sua frente, forçando o espectador a olhar constantemente *para além* do corpo suspenso de Festa. Para conseguir ver a projeção dos pés, é preciso olhar “através” de Festa; para ver o vídeo dos embriões de peixe ou o monitor que está gravando a performance, é preciso virar de costas para ela. Enquanto as imagens projetadas são consumidas, a imagem central é como se fosse uma imagem “cega”, a qual sugere que apenas em um segundo plano de re(a)presentação poderemos “ver” alguma coisa. O corpo de Festa (e particularmente seus olhos) escapa à habilidade do espectador de compreender, enxergar e, portanto, mensurar.

A incapacidade de ver/ser o corpo suspenso de Festa por parte do espectador. A impossibilidade do espectador de fixar os olhos *determina* o corpo do outro como perdido; o sofrimento desta perda, para ambos, o espectador e Festa, é reforçado e se manifesta em consequência do reconhecimento de que o corpo representado está dolorosamente presente. Festa não pode ver seu corpo porque seus olhos estão vendados; o espectador não consegue ver Festa e é obrigado a contemplar conchas envoltas em fita adesiva na deformidade de um corpo sem olhos. Citando Wallace Stevens: “O corpo não é algo pra ser visto/Mas um negro tapa-olho que examina”<sup>84</sup> e *novamente* a venda – a (*hinterfragen*) questão Nietzscheana (Stevens, “Stars at Tallapoosa”).

---

<sup>84</sup> *The body is no body to be seen/But is an eye that studies its black lid.* Tradução livre dos versos de Wallace Stevens, poeta modernista norte-americano os quais, segundo leitura de André Luís Moraes demonstram que: *O olho, aqui, não é mais o órgão do contato e confluência da mutabilidade sempre original da natureza – mas o signo do olhar interno, sensorialmente cego, da recomposição intelectualizada do meio exterior (“an eye that studies its black lid”). O corpo, cujas pulsões a estética romântica buscava integrar às suas criações, desaparece, cedendo lugar às faculdades intelectivas, onipresentes, ao pensamento objetivante, abstrato e impessoal da ciência (“The body is no body [nobody] to be seen”). O verso é uma alusão à fundamentação cartesiana, racional, do espírito e a sua correspondente negligência das pulsões corporais.* (Sentido e Modernidade na poesia de Wallace Stevens, UNICAMP, 2012, p.5). (Nota da tradutora)



*Guarded Conditions*, Lorna Simpson (1989)

Qual é a questão recorrente para as mulheres? Novamente contra a parede. Desista. Cai fora. A propósito da aparência. Recentemente as fotografias de Lorna Simpson tem levantado questões em torno das relações entre o retrato de costas e o retrato de pessoas negras. Em *Guarded Conditions* (Condições de Vigilância), por exemplo, Simpson remontou imagens fragmentadas em polaroide do corpo de uma mulher negra (vide figura acima). Ela está de costas para o espectador; por conta das imagens serem segmentadas em três seções verticais, que se repetem em seis painéis horizontais, o esforço para encará-la sem ocultá-la torna-se impossível. Enquanto o trabalho de Simpson se relaciona de maneira notória com a tradição da fotografia documental, uma tradição que possui fortes ligações com as técnicas e o discurso da criminalidade, em *Guarded Conditions* ela também apresenta uma profunda reflexão psicanalítica em torno da violência de percepção. Abaixo da imagem estão escritas as seguintes palavras: "Ataques Sexuais/Ataques Raciais/Ataques Sexuais/Ataques Raciais". As violências sexual e racial são parte integrante da visão da mulher afro-americana. A sua reflexão em torno da percepção que busca a desapareição ou da estrutura relacionada ao discurso da criminalidade ou da patologia, está no fato de coloca-la de costas. A mulher está com os punhos cerrados no meio das costas, repetindo a pose do modelo masculino na foto de Mapplethorpe, *Leland Richard* (1980), analisada no capítulo 2. Considerando que para Mapplethorpe o gesto do modelo com os punhos cerrados diz respeito a uma autoimagem (os punhos se parecem com os de Mapplethorpe ao controlar o tempo de disparo do obturador), no

trabalho de Simpson, os punhos são uma resposta aos ataques sexuais e raciais que estão ligados às imagens assim como o próprio chão que serve de apoio para as mesmas. Como no trabalho de Festa, há o esforço para ler a representação do corpo feminino, no trabalho de Simpson é preciso uma aproximação bilíngue entre palavra e imagem para sugerir o que pode e o que não pode ser visto. O registro das costas suprime o sujeito nos campos linguístico e visual, os quais requerem que este seja o Mesmo ou o controlável, sempre fixo, Outro. No intuito de combatermos isto, Simpson propõe que precisamos ler e ver o outro/saber.

A obra é ao mesmo tempo imagem e palavra; esta dupla visão é possibilitada por conta da clareza do enunciado e pelo fato do sujeito encontrar um ponto de vista dentro da ótica e da gramática da linguagem. Ao negar esta perspectiva ao espectador, Festa e Simpson também interrompem as assertivas da crítica. Enquanto o olhar fomenta o que Lacan denomina “o aspecto do pertencimento tão semelhante à propriedade” (*Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*: 80) e leva o observador a dominar o desejo pela imagem, a dor inscrita na performance de Festa faz com que o espectador se sinta impotente. No trabalho de Simpson o “aspecto de pertencimento” da tradição documental – e a narrativa de dominação que integra o mesmo – está muito próximo do “aspecto de pertencimento” da escravidão, do trabalho doméstico e da história do trabalho sexual, os quais não podem ser recepcionados com algo diferente de um punho cerrado, de um dar as costas e uma consciência de sua própria “condição de vigilância” a partir da representação visual.<sup>85</sup>

Desatrelada da posição habitual de autoridade, garantida pelas convenções do discurso operante na tradição da fotografia documental, tradição esta cujas funções asseguram que o que é visto *pertence* ao campo de conhecimento daquele que vê, o trabalho de Simpson solicita uma leitura baseada em fragmentos, serialização e o reconhecimento de que o que é mostrado não é o que o espectador quer ver. Nesta perda de segurança, o espectador se sente internamente dividido entre o espetáculo de dor do qual ela é testemunha, mas não consegue localizar e nem expressar a

---

<sup>85</sup> Para uma excelente discussão a respeito destas condições de vigilância das mulheres afro-americanas na televisão, na ficção e na teoria crítica, vide *Invisibility Blues*, de Michele Wallace.

própria dor. Contudo Simpson também sente alívio por poder reconhecer a Realidade histórica que não era exposta e apesar disto é transmitida através do seu trabalho.

No trabalho de Festa ocorre uma cisão similar. *“Sem Título”* é um elaborado jogo de palavras feito a partir da noção de resistência da mulher. O “trabalho” da performance faz alusão ao trabalho da sala de parto – e os lençóis brancos e a touca vermelha são trocadilhos com as cores do processo de nascimento – a luz branca no centro da dor e o sangue vermelho como lágrimas que abrem esta luz.<sup>86</sup> A projeção dos pés ironicamente aumenta a questão da fetichização do corpo feminino – a parte (eroticamente) substituída pelo todo/rombo – no qual a performance é o todo – em busca de confronto. Ao tentar encontrar uma maneira de ler este corpo suspenso e completamente controlado e confinado, imagens de outras mulheres inundam os olhos. Imagens tão absurdamente cômicas como as da donzela Nell amarrada na ferrovia à espera de Dodley Dorigth para salvá-la ao soar o gongo e tão angustiantes quanto a tradicional queima de bruxas e mártires, coexistem com imagens mais comuns como mulheres presas em camas brancas de hospitais em nome da “cura da histeria”, a alimentação forçada para anoréxicas ou qualquer mal-estar clínico pelo qual as mulheres têm sido dolorosamente dominadas e pelas quais permanecemos perversamente fascinados.

O minimalismo austero desta obra (silêncio absoluto, uma performer, nenhuma ação evidente) surpreendentemente incita o espectador a listar imagens similares. As listas começam a se tornar incrivelmente similares até parecer que é quase impossível distinguir entre Nell gritando nos trilhos da ferrovia e um grito histérico no hospital. O enigma está mais relacionado à descoberta de como elas começaram a se distanciar do que de como Festa conseguiu juntá-las.

A anoréxica é obcecada por uma autoimagem esbelta, Nell é a personificação de um drama de desenho animado de cortar o pescoço, a mártir e a bruxa cujo enforcamento/queima são dramatizados como uma lição de moral – para ambas as

---

<sup>86</sup> Na verdade, Festa inicia a performance *Sem Título* usando um adereço branco de coelho na cabeça, mais leve e mais fresco do que o vermelho; ela vestiu em outras ocasiões o vermelho, o tema do “branco” e do “vermelho” é uma constante no trabalho dela. O calor durante *Sem Título* (nos anos noventa) era intenso o suficiente para que ela fosse eventualmente persuadida a abandonar o adereço branco.



partes, a vítima-mártir e o executor de bruxas – que define o que cada um é ou não é – saudável, heroico ou legitimamente poderoso. Estes termos são por si só evasivos, radicalmente subjetivos e historicamente maleáveis, enfatizam a importância da manutenção de certa fluidez e relativa capacidade de percepção. Estas imagens reencenam uma percepção subjetiva e inventiva, que definem A Queda mais profundamente do que o terreno fértil em que normalmente o significado está perdido, como a história insiste. A imagem da mulher é despossuída, ela é uma sem-terra. Mas já que ela “não é tudo”, isto não representa tudo o que há na história. Enfatizando a importância da transformação da percepção, acompanhada pela perda do estado original do Jardim, o trabalho de Festa reforça implicitamente este verso – “Então foram abertos os olhos de ambos” (*Gênesis* 3:7) – como o efeito detalhado da forma mais convincente nesta narrativa em torno da origem.

Acreditar que a percepção pode ser continuamente renovada é uma das principais empreitadas das artes visuais. Mas, em grande parte, no teatro a *oposição* entre quem assiste e quem faz é delimitada; a distinção é feita muitas vezes para parecer eticamente imaterial.<sup>87</sup> Festa, cujos olhos estavam cobertos por uma fita adesiva durante toda a performance, questiona a tradicional cumplicidade desta troca visual. Seus olhos estão completamente impedidos e quanto mais se tenta “vê-la”, mais se percebe que para “vê-la” é preciso ser visto. Em todas essas imagens há um sentido peculiar em que a dramaticidade depende absolutamente da percepção de ver a si mesmo e de ser visto pelo Outro. Ao contrário do filme de Rainer *The Man Who Envied Women*, no qual a protagonista não pode ser vista, aqui a protagonista não pode ver. Na ausência da costumeira troca visual, o espectador pode ver somente o desejo dela de ser vista. A satisfação do desejo é permanentemente contrariada neste espetáculo, porque Festa está tão ocupada se confrontando com uma das regiões de sua própria embriologia que não pode contribuir com a sua parte na troca; o espectador tem que atuar por ambas as partes – ela tem que se tornar espectadora de sua própria performance, pois Festa não atenderá o convite lançado pela performance. Neste sentido, o trabalho de Festa opera do outro lado da mesma moeda em relação

---

<sup>87</sup> Esta é uma das razões pelas quais o “choque” é como se fosse uma estética limitada para o teatro. É difícil ser chocado pelo comportamento/desejo de alguém, que poderia facilmente ser de qualquer um.

ao trabalho de Rainer. Enquanto no filme Trisha se transforma em uma espécie de espectador, aqui o espectador se transforma numa espécie de performer.

Porém, ao passo que Festa, de forma bem sucedida, elimina a convenção associada à maioria das peças teatrais entre quem assiste e quem faz, ela não cria uma performance eticamente neutra. O corpo de Festa está exposto de uma forma completamente privada (no sentido de confinamento) em um espetáculo público. Ela se torna uma espécie de objeto de sacrifício totalmente vulnerável sob o olhar do espectador. Ao assistir a exaustão e a dor de Festa, me sinto canibal, terrível, culpada, “doente”. Mas depois de um tempo outras questões mais complicadas emergem. Há algo quase obscenamente arrogante no convite de Festa a essa exposição. Isto se manifesta no aspecto “imitativo” em que Festa alude à ressurreição de Cristo e seus pés ensanguentados, ela exige a presença de forma latente e a resistência de ambos, dela e do espectador. Esta arrogância, que ela assume abertamente, de alguma forma “cancela” meu canibalismo. Enquanto toda esta adição e subtração acontece diante de meus olhos-contadores, começo a perceber que isso também é superficial. A performance reside em outro lugar – um lugar que se autodetermina e de forma alguma reside na soma e na diferença que envolve a nossa dificuldade de nos relacionarmos com esta. Mas este pensamento não me permite habitar completamente ou com facilidade um terreno de forma democrática ou com equidade, embora acredite que seja parte do planejado. Ao invés disso, esta troca despende uma opressão física, psíquica e visual terrível. Se o trabalho de Festa pode ser visto como uma hipótese a respeito da possibilidade de comunicação humana, isto se torna uma condição inexorável. Não há lugar em que o espectador consiga escapar a imponente sombra dos pés (ensanguentados): se a História é representada através do vídeo em loop, como um círculo vicioso de nascimento, o Futuro é representado como um ciclo implacável de morte. Onde e. e. cummings<sup>88</sup> escreve: “nós nunca podemos nascer o bastante”, Festa contrapõe: “nós nunca podemos morrer o bastante”. Este senso de morte ou do ato de morrer como algo onipresente não é totalmente opressor (embora às vezes fique próximo de), de certa forma porque a performance também insiste na possibilidade de ressurreição. Para fazer com que a

---

<sup>88</sup> Forma como o poeta norte-americano Edward Estlin Cummings (1894-1962) costumava grafar seu nome (nota da tradutora).

morte se repita e se multiplique, Festa a torna menos absoluta, não tanto como a província exclusiva dos deuses – e implicitamente, menos sagrada.

Minha hesitação em torno desse aspecto da obra de Festa não decorre do romance latente com a morte (que é muito comum), mas de sua aparente crença (ou talvez “fé” seja uma palavra mais adequada) de que esta suspensão/entrega de seu próprio ego pode ser realizada *dentro* de uma performance. É esta crença/fé que faz o trabalho de Festa tornar-se extremamente literal. A obra de Festa depende da possibilidade de criação de uma narrativa que reverta a narrativa em direção à Queda; começando com o infralapsarianismo<sup>89</sup> como segunda ordem de Representação, *Sem Título* de Festa almeja dar ao nascimento – através de um processo de esforço físico e mental intenso – uma Presentificação-da-Presença direta e sem mediações. Esta Presença é registrada por um corpo feminino *em sofrimento*, o qual é a concessão que Festa faz à dominação (e à persuasão) da Existência e da percepção infralapsariana. De uma forma extremamente ambiciosa, a performance de Festa deixa ambos, espectador e performer, tão exaustos que nem conseguem se ajudar, mas me pergunto se vale a pena, pelo prazer da presença e da plenitude, se esta é a única maneira de atingi-lo.

Neste espetáculo de resistência, disciplina e quase insanidade que este trabalho evoca, ocorre uma inversão de paradigmas que caracterizam a interlocução performativa. Neste espetáculo de fadiga, resistência e esgotamento, Festa solicita que o espectador primeiro se submeta a um deslocamento paralelo e depois ao oposto disto. A segunda “performance” do espectador é um movimento de acúmulo de elementos, de excesso e de reconhecimento da plenitude da liberação física em contraste com o confinamento e a dor do corpo exposto pela performer.

### III

Em *História da Sexualidade*, Foucault argumenta que “o agenciamento da dominação não reside naquele que fala (ele é constrangido por isso), mas em quem

---

<sup>89</sup> Após o lapso, a Queda da humanidade que necessita do auxílio divino para ser salva (nota da tradutora).

escuta e não diz nada; não por aquele que sabe e responde, mas por aquele que pergunta e aparenta não saber." (*Sexualidade: 64*). Ele está descrevendo o poder-saber que fundamenta o modelo confessional Católico Apostólico Romano, mas como em grande parte da obra de Foucault, isto pode ser transposto e reverbera em outras áreas das relações humanas.

Como uma descrição das forças que operam nos relacionamentos que transcorrem de diversas formas na performance, a observação de Foucault sugere o grau de dominação e controle por parte do espectador nesta interlocução. (Como Dustin Hoffman deixa claro em *Tootsie*, o performer está sempre na posição da mulher em relação ao poder). As mulheres e os performers, com muita frequência, são "programados" para "negociar" ou "confessar" algo para alguém que está na posição de comprar ou perdoar.

Grande parte do teatro ocidental evoca um desejo baseado e estimulado por uma relação discrepante entre o performer e o espectador – e pela dominação (potencial) do silêncio do espectador. A aparente semelhança deste modelo de desejo com (os relatos tradicionais do) o desejo "masculino", não é mera coincidência.<sup>90</sup> Porém, quanto mais centralizada esta relação de desejo entre o performer/falante e o espectador/ouvinte, acaba por revelar como estas posições dependem da visibilidade e de um ponto de vista coerente. Um local que facilite a visualização fornece ao espectador uma estabilidade a partir da qual este pode acionar os mecanismos de projeção, identificação e (a inevitável) objetificação. Os performers e críticos deveriam começar a redesenhar este espaço de estabilidade e de aceitação destas posições relacionadas à recepção teatral.

A questão lançada pelo trabalho de Festa se estende ao que concerne a uma espécie de aversão física ou visual por signos, há um interesse na recusa absoluta em tomar parte de uma economia representacional. Em virtude de possuir espectadores ela aceita por fim o dualismo inicial necessário a qualquer interlocução. No entanto, a performance de Festa é tão "solo", que este trabalho obviamente não é "uma solução" para a problemática que envolve a representação da figura da mulher.

---

<sup>90</sup> Isto talvez explique a intensidade da presença homoerótica masculina na história do teatro.

Festa se dirige à mulher espectadora; seu trabalho não fala a respeito do homem, mas sim sobre a perda e a mágoa reminiscente ao reconhecimento do abismo entre presença e re-presentação. Ao levar em conta a noção de que a mulher não tem visibilidade nas narrativas dominantes da história e dos hábitos contemporâneos da performance, literalmente, Festa propõe novas considerações em torno da “ausência” central da mulher como integrante do modelo de representação patriarcal. Parte da função da ausência da mulher é perpetuada e mantida pela presença do desejo masculino como um desejo – como uma caça incompleta. A partir do momento em que o corpo e a personalidade da mulher não podem ser “encenados” ou “vistos” através de mídias representativas sem desafiar a hegemonia do desejo masculino, isto pode se configurar como uma recusa efetiva por representar política e esteticamente o corpo feminino (imageticamente, fisicamente). A crença, o voto de confiança, em que esta recusa irá trazer por si só novas formas de representação (pensando, meio de brincadeira, apenas na greve de sexo em *Lisistrata*: sem sexo até que a guerra acabe). A performance de Festa trabalha com a ênfase na suspensão do corpo feminino entre as polaridades da presença e da ausência e insiste no fato de que “a mulher” só pode existir no *intervalo* entre essas categorias analíticas.

Redefinir o relacionamento de si mesmo com o outro, do subjetivo com o objetivo, do som com a imagem, do homem com a mulher, do espectador com o performer, é extremamente difícil. Mais difícil ainda é fazer cessar totalmente a representação. Não estou advogando por nenhum tipo de recuo ou esperando por algum tipo de silêncio (a partir do momento em que esta linguagem é atribuída à mulher com tamanha facilidade). A tarefa, em outras palavras, é falsificar a moeda corrente da nossa economia representacional – não pela total recusa em participar desta, mas sim para fazer valer os danos causados pela aversão perpétua às mulheres e que estes sejam mensurados abertamente. Tais formas de exposição precisam começar a interferir nas estruturas do desejo homo-sexual, o qual informa a maioria das formas de representação.

Por trás do desejo homo-sexual e da representação reside o ponto de conexão entre representação e reprodução. Este ponto pode ser re-apresentado ao voltarmos à alegação de Austin de que o discurso performativo não pode ser reproduzido ou representado.

Para Lacan, o surgimento da linguagem é simultâneo ao surgimento do desejo, um desejo eternamente doloroso pela impossibilidade de ser satisfeito. A potencial atenuação desta dor também está sob o jugo da linguagem; deve-se buscar a cura para a ferida das palavras *dentro* de outras palavras – nas palavras do outro, na promessa denominada por Stevens de “a voz da resposta completa” (“The Sail of Ulysses”, no *The Palm at the End*: 389). Porém esta suavização da dor é sempre adiada pela *promessa* da salvação (a performatividade de Austin) por conta da própria salvação, pois as palavras dos outros são substituídas por outras palavras em um interminável *mise-en-abyme*,<sup>91</sup> um intercâmbio metafórico. Desta forma, a economia linguística, assim como a economia financeira, é uma prestação de contas das substituições cuja soma e subtração (o maior e o menor) declara os valores das palavras “certas” no momento certo. Sempre se oferece o que o outro não tem, porque o que se quer é o que não se tem – e para Lacan “os sentimentos são sempre recíprocos” jamais “iguais”.<sup>92</sup> Ao trocar o que não possui pelo que alguém deseja (e, portanto, não possui) nos coloca no domínio da negação e da possibilidade chamada por Felman de “negatividade radical” (*The Literary Speech Act*: 143).

Enquanto as teóricas feministas têm sido extremamente cautelosas com relação a permanecerem aprisionadas pelo que Sue-Ellen Case descreve como “a inércia negativa motivada pelo que não pode ser visto”, penso que a negatividade radical é relevante, em parte, porque resiste à reprodução.<sup>93</sup> Felman comenta que: “a negatividade radical é o que constitui de fato a dimensão *analítica* ou *performativa* do pensamento: uma vez que é o que *faz dele um ato*” (grifo original; *ibid.*: 143). Como

---

<sup>91</sup> Narrativa dentro da própria narrativa, recurso metalinguístico (nota da tradutora).

<sup>92</sup> Lacan, sem citação, retirado de Felman, *The Literary Speech Act*:29.

<sup>93</sup> Sue-Ellen Case, na Introdução de *Performing Feminisms*, ed. Case: 13. Para outras precauções em relação à negatividade da teoria feminista vide: Linda Alcoff, “Cultural Feminism versus Poststructuralism: The Identity of Crisis Feminist Theory”; Laura Kipnis, “Feminism: the Political Conscience of Postmodernism?”, in *Universal Abandon?*, ed. Ross; e Janet Bergstrom e Mary Ann Doane: “The Female Spectator: Contexts and Directions”, *Camera Obscura* (20-21) Maio-Setembro 1989.

um ato, a performance da negatividade não faz uma reivindicação da verdade ou da precisão. A performance busca uma espécie de eficácia psíquica e política, isto é, a performance reivindica o Real-impossível. Assim como o discurso performativo da negatividade não pode ser absorvido pela história por conta de seus afetos/efeitos, da mesma forma que o discurso constativo em torno das pinturas roubadas, o qual Sophie Calle transformou em performativo enquadrando-o na galeria, está sempre mudando, como objetos decididamente variados e instáveis. *“O que a história não consegue assimilar”*, argumenta Felman, *“é então a dimensão analítica de todo pensamento radical ou fecundo, de todas as teorias novas: a ‘força’ de sua ‘performance’ (sempre subversiva de certa forma) e de seu ‘sorriso de canto de boca’ (sempre uma subversão de si mesmo de algum modo)”* (grifo original; *ibid.*).

O sorriso de canto de boca é o lugar do jogo na performance e na teoria. Dentro do jogo de desrespeito aos critérios, a impossibilidade de entendimento é cômica ao invés de trágica. Os riscos são menores, como diz o ditado. Dentro dos limites relativamente determinados pela teoria, os riscos são menores de fato.

São mesmo?

A performance da teoria, o ato de mover-se “como se” para indicar o que “é”, como o ato do deslocamento das descrições das pinturas para a trama das telas roubadas ou emprestadas, é a atualização da relação entre o observador e o objeto, entre eu e o outro. Para substituir a memória subjetiva do objeto pelo objeto em si, Calle começou a redefinir a ordem do museu e do campo representacional. Instituições cuja única função é honrar e preservar objetos – museus tradicionais, arquivos, bancos e, em certa medida, universidades – estão intimamente envolvidas na reprodução de binarismos estéreis do eu/outro, da apropriação/desapropriação, do homem/mulher dentro das fórmulas de representação cada vez mais inadequadas. Estes binarismos e seus defensores institucionais não conseguem explicar o que não aparece entre estas estreitas “equações”, mas, no entanto, são informados por estas.

Estas instituições precisam inventar uma economia que não seja baseada na preservação, mas que seja responsável pelas consequências do desaparecimento. As instituições de investimento e empréstimo dos Estados Unidos perderam a

credibilidade dos clientes pelas promessas de segurança. Museus cujas coleções incluem objetos tomados/adquiridos/obtidos de culturas que agora estão cobrando (e aguardando) seu retorno, devem confrontar a legalidade da sua história de apropriações de uma maneira muito mais repleta de sutilezas e mais complexa do que a que prevalece atualmente. Por fim, universidades cujo domínio seja o da reprodução de conhecimento precisa re-ver o empreendimento teórico no qual o objeto de pesquisa é reproduzido como propriedade com valor (teórico).



## ANEXO 3

Entrevista Alerta! Retirada do livro de receitas performáticas "Obrofagia 3.2"

*Justavo*

# Entrevista

QUESTIONÁRIO DO EXPERIMENTO 225  
Fundamentos para o início da construção de uma nova sociedade!

1. Você é você ou você é alguém disfarçado de você?  
*Disfarçada de outra pessoa fingindo que é ela.*
2. Você serve para alguma coisa?  
*Não, para nada, nem para ninguém.*
3. O que te incomoda?  
*Os home-humano*
4. Neste momento você ganhou o poder de criar um novo planeta. O que você fará?  
*Encheria de seres humanos de novo.*
5. Você acredita que alguém é capaz de te representar na sua ausência?  
*Sim, ela.*
6. Você acredita na Verdade?  
*Não, mas foi enganada por ela.*
7. Liberdade é:  
*Amor.*
8. Você tem mais medo da transformação ou da desgraça?  
*Da desgraça.*

Modo de servir a Entrevista. Pág. 1 do Questionário aplicado na Virada Cultural, São Paulo, 2006

9. Qual é o melhor governo para uma sociedade?  
*Um de povo*

10. Você teria coragem de colocar seus filhos em uma escola?  
*Sim*

11. Quais fatores abaixo lhe impedem de pensar direito?

- Fome
- Televisão
- Excesso ou falta de sexo
- Excesso ou falta de drogas
- Preguiça
- Frio
- Carosço
- Pessoas

12. E a Virada?  
*Legal*

13. Você está sendo?  
*Eu sou o entrevistado*

14. (OPCIONAL) O que é PCC?  
*Oligarquia Carcerária*

Pág. 2 do Questionário.

*Ingredientes:*  
 1 entrevistador  
 1 camisa amarela ou uniforme Alerta!  
 1 calça preta  
 Vários desconhecidos que serão entrevistados  
 1 questionário aprovado pelo selo de qualidade Alerta!  
 1 caneta  
 1 prancheta

*Modo de fazer:*  
 O entrevistador deve fazer as perguntas com persistência, petulância e uma certa frieza. Com timing profissional, deve anotar com rapidez todas as respostas, comentários e interjeições.



Junto à feitura de "Sociedade um homem só",  
 Heliópolis, São Paulo, 2005

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRA, Lucio. **Autor/autores: performance no coletivo ou de como a reencenação da performance é um fator estratégico para sua pedagogia.** . In Sala Preta, Revista de Artes Cênicas, nº 8, p. 247-252. São Paulo: Departamento de Artes Cênicas, ECA/USP, 2008.

ALERTA! (coletivo). **Obrofagia 3.2.** São Paulo: PROEX, 2006.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro Pós-Dramático na Escola (Inventando Espaços: Estudos Sobre as Condições do Ensino do Teatro em Sala de Aula).** São Paulo: UNESP, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 1994.

\_\_\_\_\_. **Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino de arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1989.

BEY, Hakim. **TAZ: zona autônoma temporária.** Col. Baderna. São Paulo: Conrad, 2001.

BISHOP, Claire. **Artificial hells: participatory art and the politics of spectatorship.** New York: Verso, 2012.

BORER, Alain. **Joseph Beuys.** São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional.** São Paulo: Martins, 2009.

CECCON, C; FREIRE, P.; HARPER, B.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. **Cuidado, Escola! – Desigualdade, Domesticação e Algumas Saídas.** 30. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CIOTTI, Naira. **O híbrido professor-performer: uma prática.** Dissertação de mestrado em Comunicação e Semiótica, PUC-SP, 1999.

\_\_\_\_\_. A memória dos objetos. In PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas.** Santa Maria: ed. UFSM, 2013, p. 115-125.

\_\_\_\_\_. (Art)iculações: pedagogias da performance. In Anais do VI Congresso de pesquisa e pós graduação em artes cênicas (ABRACE), 2010, São Paulo. Disponível

em: <http://portalabrace.org/portal/encontros/vi-congresso-sp-2010/anais-do-vi-congresso-da-abrace.html>. Acesso em: 05 dez. 2012.

COHEN, Renato. **Performance Como Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. **Work in Progress na Cena Contemporânea: criação, encenação, recepção**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DEBORD, Guy. **Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DOMINIQUE, Julia. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**, in Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Autores Associados, n.1, p. 9-44, 2001.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

FABIÃO, Eleonora. **Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea**. In Sala Preta, Revista de Artes Cênicas, nº 8, p. 235-246. São Paulo: Departamento de Artes Cênicas, ECA/USP, 2008.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. **O dizer da professora para além da indignação**. In Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 727-746, set./dez. 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade/](http://www.ufrgs.br/edu_realidade/), acesso em: 20 jul. 2012.

FORNACIARI, Christina Gontijo. **Fazer o novo fazer de novo?** Marina Abramovic e a performance para além do documento. In Anais do VI Congresso de pesquisa e pós graduação em artes cênicas (ABRACE), 2010, São Paulo. Disponível em: <http://portalabrace.org/portal/encontros/vi-congresso-sp-2010/anais-do-vi-congresso-da-abrace.html>. Acesso em: 05 dez. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. **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. 2002.

GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance.** Trad.: Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GOLDBERG, RoseLee. **A Arte da Performance:** do Futurismo ao Presente. Trad.: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GÓMEZ-PEÑA, Guillermo; SIFUENTES, Roberto. **Exercises for rebel artists:** radical performance pedagogy. New York: Routledge, 2011.

GOVAN, Emma; NICHOLSON, Helen; NORMINGTON, Katie. **Making a performance:** devising histories and contemporary practices. New York: Routledge, 2007.

GRANATO, Ivald. **Art Performance: 1964/1978.** São Paulo: J.J. Carol, 2008.

GUATTARI, Félix. **Caosmose:** um novo paradigma estético. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012.

HERNANDÉZ, Fernando. **Catadores da cultura visual:** transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Tradução Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOME, Stewart. **Assalto à cultura: utopia subversão guerrilha na (anti) arte do século XX.** Tradução Cris Siqueira. 2. Ed. São Paulo: Conrad editora do Brasil, 2004.

IMPARATO, Maria Gabriela C. T. P. **Comunicação em cena:** complexidade em tempos de criação. Tese de doutorado em Comunicação e Semiótica, PUC-SP, 2005.

JACQUES, Paola Berenstein (org.). **Apologia à deriva: escritos situacionistas sobre a cidade.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

LOPES, Fernanda. **A experiência Rex:** “Éramos o time do Rei”. São Paulo: Alameda, 2009.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis: estética, educação e comunidades.** Chapecó: Argos, 2005.

MELIM, Regina. **Performance nas artes visuais.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

NACARATO; VARANI; CARVALHO. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: ed. UFSM, 2013.

PHELAN, Peggy. **Unmarked: the politics of performance**. New York: Routledge, 1996.

PINEAU, Elyse Lamm. **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. 2010.

\_\_\_\_\_. 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, 2013, p. 37-58.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REDIN, Mayra Martins. **Distrair a educação: a criação como possibilidade de desfazer o rosto e movimentar o espaço**. In Anais do 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas, Florianópolis, p. 1012-1021, 2007.

ROLNIK, Suely. **Subjetividade em obra: Lygia Clark artista contemporânea**. Núcleo de Estudos da Subjetividade PUC-SP, 2002. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/suely%20rolnik.htm> Acesso em: fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SÃO PAULO. **Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem para ensino fundamental ciclo II – Artes.** São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica, 2007.

SÃO PAULO. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de artes.** São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica, 2006.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduction, second edition.** New York: Routledge, 2002.

SCHMID, Wilhelm. **Dar forma a nós mesmos: sobre a filosofia da arte de viver em Nietzsche.** Revista VERVE, no. 12, 2007, p. 44-64.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e repertório: performance e memória cultural nas Américas.** Trad. Eliana de Lima Lourenço Reis. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

\_\_\_\_\_. **Performance.** Buenos Aires: Asunto Impreso Ediciones, 2012.

TELES Gilberto Mendonça (org.). **Vanguarda Europeia e Modernismo Brasileiro: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 até hoje.** 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

TORRENS, Valentín (edic.). **Pedagogia de la performance.** Programas de cursos y talleres. Huesca: Disputación Provincial de Huesca, 2007.

VIDIELLA, Judit. **Escenarios y acciones para una teoría de la performance.** Revista Zehar, n. 65, Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, 2009, p. 106-115. Disponível em:

<http://www.arteleku.net/publicaciones/editorial/zehar/65-performance-edicion>. Acesso em 20 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización.** In DAMIANO, Gilberto Aparecido; PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley C. (org.). **Corporeidade e educação: tecendo sentidos...** São Paulo: Cultura Acadêmica, p.175-202, 2010.

## SITES DE REFERÊNCIA

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm#art4ii](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art4ii). Acesso em: 12 jun. 2012.

JACQUES, Paola Berenstein. **Corpografias Urbanas**. Vitruvius, ano 08, fev. 2008. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.093/165>. Acesso em: 05 set. 2011.

CHIOVATTO, Milene. **O Professor Mediador**. BOLETIM, Número 24, Outubro/Novembro 2000. Disponível em: [http://www.artenaescola.org.br/pesquise\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=13](http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=13). Acesso em: 12 jul. 2012.

INSTITUTO ARTE NA ESCOLA. <http://www.artenaescola.org.br/>. Acesso em: 20 jul. 2012.

GRANATO, Ivald. <http://www.art-bonobo.com/ivaldgranato/>. Acesso em: 15 jul. 2012.

LEIRNER, Nelson. <http://www.nelsonleirner.com.br/>. Acesso em 12 jul. 2012.

MARQUES, Diego. *Cuidado Escola: Em Busca de um Tempo Espaço Relacional*. Disponível no site: <http://coletivo-parabelo.blogspot.com>. Data de acesso: 02/12/2011.

NÚCLEO DE ESTUDOS DA SUBJETIVIDADE. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/>. Acesso em: 12 jul. 2012.

RAINHO, João Marcos. Coisa de Louco. **Revista Educação**. São Paulo: fev. 2001. Disponível em: [http://www2.uol.com.br/aprendiz/n\\_revistas/revista\\_educacao/fevereiro01/capa.htm](http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/fevereiro01/capa.htm). Acesso em: 12 jun. 2012.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Cultura. Projeto Vocacional. <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/vocacional/>. Acesso em: 12 jul. 2012.