

# ADOTE O ARTISTA, NÃO DEIXE ELE VIRAR PROFESSOR

REFLEXÕES EM TORNO DO HÍBRIDO  
PROFESSOR-*PERFORMER*

DENISE PEREIRA RACHEL

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

CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO  
Responsável pela publicação desta obra

Rejane Galvão Coutinho  
Rosangela da Silva Leote  
Omar Khouri

DENISE PEREIRA RACHEL

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

REFLEXÕES EM TORNO DO  
HÍBRIDO PROFESSOR-  
*-PERFORMER*

**CULTURA  
ACADÊMICA**  

---

*Editora*

© 2014 Editora Unesp

**Cultura Acadêmica**

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.culturaacademica.com.br

feu@editora.unesp.br

CIP – BRASIL. Catalogação na Fonte  
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

---

R118a

Rachel, Denise Pereira

Adote o artista, não deixe ele virar professor [recurso eletrônico]:  
reflexões em torno do híbrido professor - performer / Denise Pereira  
Rachel. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

recurso digital

Formato: ePDF

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-599-5 (recurso eletrônico)

1. Desempenho (Arte). 2. Artes – Linguagem. 3. Livros eletrônicos.  
I. Título.

14-18670

CDD: 709.81

CDU: 7.038.6(81)

---

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias  
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de  
Editoras Universitárias

*Caminhando em tropeço contínuo*  
*Mergulho no caos...*



## 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 à contrapelo, 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.

# SUMÁRIO

Prefácio	13
Introdução	17
1 Entre artistas e professores	25
2 Pedagogia(s) da <i>performance</i>	65
Referências	163
Anexos	169





Figura 1 – Panfleto publicado pelo artista visual brasileiro Ivald Granato, em 1977.

Fonte: <<http://www.art-bonobo.com/ivaldgranato/>>



## PREFÁCIO

A história da *performance* no Brasil ainda não tem uma definição. Temos grandes referências: Flávio de Carvalho, sem dúvida, é o pioneiro, se tivermos em conta que a *performance* advém de um teatro crítico e idiossincrático; Hélio Oiticica e Lygia Clark, se o corpo for a questão primordial, e Antonio Manuel, para discutir os deslocamentos entre sujeito e objeto no espaço museal.

Em tempos diversos, Oswald de Andrade, quando atuava com a ousadia dos dadaístas, poderia ser considerado um dos nossos proto-*performers* por excelência, numa linha cronológica que parte de sua produção antropofágica, esbarra em Flávio de Carvalho e não deixa passar, chegando a Hélio Oiticica, com toda a sua abrangência e importância nos dias atuais, tão performáticos.

Artistas como Caetano Veloso fizeram *performances* que devem figurar com destaque: *Eu digo, não ao não* foi performatizado durante o Festival da Canção em 1968, aos berros coletivos do público, dos Mutantes e de “toda imbecilidade que” reinava “no Brasil”.

Tom Zé, Novos Baianos e Walter Smetak podem ser perfilaridos como nomes-eventos importantes nessa história. Também Zé Celso, Chacrinha, Boal e Paulo Freire contribuíram enormemente para que a atitude e o pensamento pudessem estar conectados em

busca de transformações na ideia de arte, de sujeito e objeto que a *performance* insiste em pensar e discutir.

Nesta história, fragilmente recortada, as universidades, os fóruns e as mostras vêm produzindo espaços para novas aparições e intervenções de jovens artistas, coletivos de criação e professores-*performers* a se manifestarem no cenário paulista, pernambucano, baiano, mineiro, cearense, brasiliense, paraibano, paraense; Marcus Vinícius (*in memoriam*), Maira Spanghero, Eleonora Fabião, Vicente Martos, Ana Rizek, Sociedade T e Coletivo ES3, no Rio Grande do Norte; Fred Nascimento e o Grupo Totem, em Recife; Orlando Maneschy e Oriana Duarte, no Pará; e o coletivo Balbucio, em Fortaleza, foram estimulados pela emergência artística, situações, condições ambientais e experiências acadêmicas.

Renato Cohen, Artur Matuck, Otávio Donasci, Lúcio Agra, Bia Medeiros, Fernando Villar, Marcos Bulhões, Wellington Jr. e o Coletivo Parabelo, em São Paulo, do qual Rachel faz parte; professores e *performers*, como eu, que contribuem para disseminar a *performance* como pensamento, ação, produção coerente e profissional em ambientes diversos: o teatro, a universidade, a dança contemporânea, as tecnologias, a literatura.

Denise Rachel quer também a provocação de Nelson Leirner – o que me parece aqui muito apropriado – e Ivald Granato, para mostrar que essa situação da arte e da escola é tragicômica, ou melhor, melodramática.

Renato Cohen, neste livro, é considerado um professor-*performer*; eu, Naira, entro aqui como teórica da educação, não creio que seja exatamente isso que eu quis fazer na minha pesquisa, mas sim apontar, como a autora desta obra, que, provavelmente, também não se considera teórica da educação e sim artista, que é possível conciliar a *performance* e a pedagogia e que, talvez, exista uma proximidade ontológica entre ensinar e performar.

A *performance* provoca mudanças no olhar e na sensibilidade das singularidades, tem uma função pedagógica ou, segundo Bishop, a arte contemporânea tem variados impulsos em formatos pedagógi-

co. O professor-*performer* propõe uma pedagogia sobre questões da arte contemporânea em nossas escolas, tão precárias.

Já não se trata de uma minoria de artistas, a Universidade, em particular, os cursos de artes cênicas, teatro, dança, poéticas contemporâneas e tecnológicas reagiram favoravelmente à entrada da *performance* como uma instância, uma espécie de dispositivo de contemporaneidade para fazer ativar suas agendas. Adoro a síntese que Denise Rachel fez de minha pesquisa e acho que encontrei uma parceira nela, na sua orientadora e na Unesp. A cada dia nos tornamos mais *performers*: pesquisadores, professores.

Professora dra. Naira Ciotti





# 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 impossível conciliar os ofícios de professor e artista? Qual o sentido, ou quais os sentidos, desse panfleto lançado por um artista contemporâneo que, durante certo período de sua vida, também exerceu o ofício da docência? Granato, durante a entrevista concedida para o presente trabalho, afirma

---

1 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.

que esse panfleto não necessita de explicação, pois é autoexplicativo. E, talvez, essa 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*<sup>2</sup> 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 essa prática artística justamente escapar à rigidez imposta pelo modelo científico de conhecimento, que busca quantificar, qualificar, padronizar o saber. E, nesse 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 lei-

---

2 Optei por utilizar os termos *performance* e *performer* na presente publicação, apesar de saber que artistas e teóricos de diferentes partes do mundo cunharam outras nomenclaturas para denominar suas práticas artísticas que apostam no hibridismo que desafia fronteiras. Pois, foi através destas denominações que entrei em contato pela primeira vez com este tipo de arte e, também, porque grande parte dos estudiosos que fundamentam as ideias desenvolvidas neste trabalho usam estes termos ao se referirem a esta práxis tão abrangente. Além disso, esta discussão terminológica exigiria um aprofundamento maior em diferentes aspectos das genealogias possíveis de serem traçadas a partir da chamada arte da *performance*. Como introdução a esta ampla discussão indico os artigos de: Ehrenberg, F. El Arte de La Performa: Taller Teórico-Práctico. In: *Conceição, Revista do Programa de Pós-Graduação da Unicamp*. em: <http://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/ppgac/article/view/54/86>. Acesso em Abr. de 2013. Gomez-Peña, G. En Defensa Del Arte Del Performance. In: *Horizontes Antropológicos*, v.11, n. 24, Julho-agosto 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n24/a10v1124.pdf> Acesso em: abr. de 2013.

tura do panfleto de Granato se potencializa se levamos 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, que enfatizam a ação do corpo no tempo-espaço presente (Cohen, 2009). Essa 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, que podem ser reunidos na composição de ações performáticas exemplificadas e discutidas principalmente na segunda parte deste livro.

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 assumiram 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 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 de 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 esse 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 nessa 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 e muros para datas comemorativas e festas escolares? Seria o espaço para a releitura de obras de artistas reconhecidos histórica e mercadologicamente? No fluxo desses 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 sociopolítico-econômico ao qual estamos submetidos, ao promover uma aproximação entre

arte e vida e utilizar como extensões do próprio corpo e da ação, 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, que 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 essa 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. Nessa 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 déca-

das de 1950 e 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 esse 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, Ivaldo 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.

Nessa perspectiva, o presente trabalho se apresenta como um exercício de escrita, o qual 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 essas atividades, evitando subtraí-las ou separá-las, buscando trabalhar sempre no sentido de somá-las e enriquecê-las. Como ponto de partida para esta práxis, que 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 ela 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.





# 1

## ENTRE ARTISTAS E PROFESSORES

### Primeiros passos

*Western art actually has two avant-garde histories: one of art like art and the other of life like 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... art like art holds that art is separate from life and everything else, whereas life like 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 art like art tends to be a specialist; the maker of life like art, a generalist.*

(Allan Kaprow)<sup>1</sup>

---

1 “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

Muitas podem ser as motivações para o trabalho em forma de panfleto lançado pelo artista brasileiro Ivaldo Granato (1949), que contém a frase que dá a ignição para o desenrolar das discussões desta primeira parte do livro. 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, deflagrou a invenção de diversas formas de resistência, que variavam desde as táticas de guerrilha até as manifestações artísticas consideradas subversivas. É nesse contexto que a chamada arte da *performance*, o *happening*, a *body art*, o *site specific*, a *mail art* entre outras modalidades, que compõem a 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 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>2</sup>

---

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.

- 2 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 desse sistema. Alguns dos aspectos que caracterizam o movimento neoli-

Nessa perspectiva, *Adote o artista*, de Granato, surge como denúncia e questionamento da condição marginal de dois ofícios, o do professor e o do artista, no Brasil. 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), José Roberto Aguilar (1941), o coletivo Viajou sem Passaporte (1978-1982), Waly Salomão (1943-2003), entre outros, ao organizar o acontecimento intitulado *Mitos Vadios*, em novembro de 1978, em um estacionamento localizado na Rua Augusta, em São Paulo – fato que demonstra o engajamento desse artista com as questões do produzir e veicular arte em um contexto ditatorial. Esse 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 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

---

beral 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. Desse 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 nessas 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.

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>3</sup> como uma tentativa de delinear o que os artistas desse 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 ART AND 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

---

3 “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, SEMPOSSUIR 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/>>. Acesso: fev. 2013.

virada do século XX, com o movimento das chamadas vanguardas históricas (futurismo, dadaísmo, surrealismo...), que reverberaram no Brasil através de movimentos como o da Semana de Arte Moderna em 1922 e da antropofagia, proposta por Oswald de Andrade.<sup>4</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 autoafirmativa 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 dessas 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

---

4 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 catequese. (...) 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 em, Teles, 1986.

pelo próprio Granato “O artista em busca de uma profissão”.<sup>5</sup> O artista precisaria ser adotado de que forma para ter uma subsistência 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 valorização excessiva 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 assim 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>6</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.

Disso derivaria outra possível interpretação do panfleto, aproveitando esse 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 levá-lo para o caminho que o prazer indica, sem grandes preocupações; enquanto o professor é

---

5 Uma cópia deste texto consta, na íntegra, na parte de Anexos.

6 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.

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 essa 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 ensinar e consequentemente 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 ambas as figuras por essa perspectiva, é possível sugerir que um invejasse o outro em uma oportunidade de confronto, por serem opostos complementares: o artista leve, criativo, desregrado o professor pesado, reflexivo, disciplinado. Talvez aí, nessa brincadeira entre tipos opostos, apareça a figura do artista/educador, aquele que tem a possibilidade de estar entre um e outro.

Essa proposição de Granato pode ser encarada de outra forma, ao pensarmos 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, que 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 nesse mundo, caminhante ao rés do chão, através de seu ofício, que 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 desse ideário não seria manter-se distante, mas aproximar-se, romper com hierarquias, desburocratizar o acesso ao conhecimento. Dialogar em vez 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 apega 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 descobrir. (...) 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 dessa 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 levado às últimas consequências, 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 esse 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)

Esse 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 que 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, e 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 essa 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, que dá início a este texto, 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 decorrer desse livro 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.

## 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. Porém, nesta 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 esses 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, que, 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 que nos remete à ideia de um saber incorporado, que abordarei com maior detalhamento no decorrer da segunda parte deste livro. 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>7</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 experiên-

---

7 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.

cias da artista e da professora dentro e fora da sala de aula? Atuando em um contexto sócio-histórico-cultural no qual 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. Está aqui, talvez, o primeiro grande dilema.

No entanto, se retornar a um dos momentos fundantes que levaram a esse limiar crítico, algo me diz que essa cisão não contribuiu 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 desses momentos o de quando folhee, 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, aclopado a funis menores, repleto de pessoas, com uma grande abertura lateral pela qual a multidão escapa – ao final da sequência, 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 contém aberturas circulares... Essas 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!*

Uma das figuras emblemáticas desse livro, em que o professor é uma boca e os alunos são ouvidos (Ceccon et al, 1992, p.48), causou-me grande espanto. Ela 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 dessa dinâmica será aprofundado na segunda parte do livro, mas já aparece neste momento para exemplificar a metodologia predominantemente exercida no espaço escolar, que 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 que funciona como mecanismo de silenciamento de diferentes narrativas e perspectivas de mundo que 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 de *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>8</sup> de *performance* e intervenção urbana, e reencontro agora no mestrado como orientadora: Carminda Mendes André. Nesse 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 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. Essa instituição foi inspirada nas ideias desenvolvidas pelo Colégio de Patafísica,<sup>9</sup> que emergiu no período das chamadas vanguardas históricas artísticas europeias, no qual a academia, as ver-

---

8 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, Thais Carvalho e Vinícius Alcadiapani.

9 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 através

dades científicas, a institucionalização do saber, eram questionados de forma bem humorada. Nesse evento, usamos e abusamos do recurso do *Power Point*, programa de computador amplamente utilizado em aulas, seminários, simpósios, congressos etc. 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 nos 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 com que nos acostumamos a lidar dentro da universidade.

A partir dessa experiência, levanto uma questão: a passagem pela academia é uma experiência necessária para a formação do artista e do professor? No caso do 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, nesse 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 dessa 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>10</sup>

---

de revistas, panfletos e postais, artistas como Joan Miró, Marcel Duchamp, Eugène Ionesco e Max Ernst declararam-se membros do Colégio.

10 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 um momento mais recente, junto ao Coletivo Parabelo,<sup>11</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* 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 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 em promover efetivamente um espaço de troca de experiências, um ensino calcado na técnica e não na (re)invenção. Essa invenção vai ao encontro do pensamento de Hélio Oiticica, artista visual brasileiro que participou do período denominado tropicalista entre as décadas de 1960 e 1970, importante movimento da contra-

---

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, 1996. Vide também esse artigo, publicado há pouco mais de dez anos atrás, mas que traz importantes aspectos desta discussão: Rainho, 2001.

- 11 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: <<http://www.coletivoparabelo.com>>. Acesso em: mar. 2013.

cultura nacional que se desenvolveu durante o regime militar; este pensamento é exposto por André no seguinte trecho:

Oitica 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, Oitica 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 Oitica 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, 2011, 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 delas. A capacidade para inventar em um aspecto amplo, que 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 não há mágica para criar, lecionar e aprender, nem genialidade que dê conta de processos tão fugidios e subjetivos como esses, 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, as quais 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.

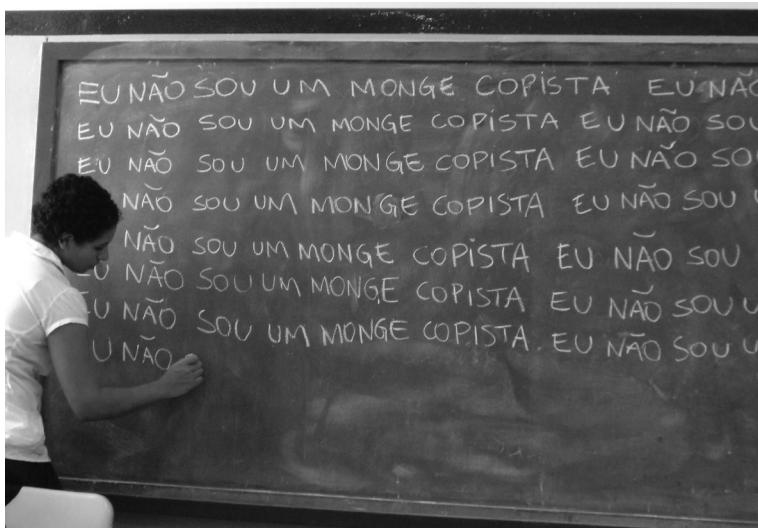


Figura 2 – Eliane Andrade em *performance Cuidado! Escola* – julho 2011.

Fonte: Arquivo Coletivo Parabelo.

Uma experiência emblemática, nesse 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. Nesse evento, o Coletivo Parabelo propôs uma profanação do espaço (espetacular/sagrado) escolar, através da *performance Cuidado! Escola*, inspirada em obra homônima já citada anteriormente, que consistia em uma sequência de ações realizadas nas delimitações da sala de aula. Dentre elas, 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 que 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 que é 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 dessa ação não ter ocorrido durante um dia letivo comum, causou reverberações nesse espaço aparentemente fechado para a contestação e para a presença de diferentes posicionamentos.

Ao vislumbrar e recolher esses 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 modelos possíveis de professor. A ideia de cartografia utilizada neste trabalho almeja aproximar-se do conceito provisório<sup>12</sup> desenvolvido pela psicanalista brasileira

---

12 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. Dessa forma, ela demonstra que mesmo os conhecimentos mais sedimentados possuem uma zona obscura de incertezas e, portanto, possibilidade de serem modificados.

Suely Rolnik (1989), a partir do pensamento dos filósofos franceses Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992),<sup>13</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 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 desses modelos de subjetividade relacionados ao ofício do educador. O intuito dessa 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, nesse caso o professor, possa transitar entre um modelo e outro, mesclando-os conforme suas necessidades. A intenção, a partir desse 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.

## 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>14</sup> papéis a

13 Deleuze e Guattari aprofundam este conceito de cartografia em uma série dividida em cinco volumes, intitulada, na versão brasileira, *Mil Platôs* (2012).

14 Utilizo aqui os termos *performar* e *performance* a partir da concepção relacionada aos estudos culturais, vinculados ao entendimento de *performance* como desempenho de um papel na sociedade conforme as convenções socioculturais às quais estamos submetidos. Esses 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 transfor-

partir de uma convenção elementar, que assinala que esse 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, que reunidos podem criar uma zona de conflito por conta da profusão de diferenças que, obrigatoriamente, coabitam este espaço. A partir dessa 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, as quais atuam em contextos de educação formal, como um exercício de reflexão a partir de minha própria prática docente.

## 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. Ele foi 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. Essa denominação também remonta a uma genealogia da escola a partir do período moderno europeu, na qual é possível descrevê-la como uma instituição construída pela necessidade e interesses religiosos na transmissão de conhecimentos ou dogmas, através da cultura letrada, para um determinado grupo de pessoas pertencentes ao clero

---

madores), por meio 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 dessa perspectiva.

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, que 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 dessa 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 eles. Nessa 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 esse 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 essa postura para o contexto de um professor que leciona artes, possivelmente encontraremos aulas que valorizam o fazer artístico por um viés romântico. Nessas 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 nessa 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 participam e/ou realizam cotidianamente fora do contexto escolar, com o intuito de moldá-los, iluminá-los com

o saber correto, verdadeiro e universal, que desqualifica qualquer outro que dele difira.<sup>15</sup>

## Professor-mediador/provocador

Uma alternativa a esse 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 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>16</sup>

---

15 No entanto, Silvio Gallo aponta para uma obsolescência desse 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)

16 Para saber mais sobre o conceito de professor-mediador, vide: Chiovatto, 2000.



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 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, que 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, na qual as diferenças são liquefeitas para se chegar a uma conclusão ordenada, sob o comando do professor. Se compreendida dessa forma, a ação mediadora acaba por apontar para a construção de um saber padronizado, que depende do aval do docente, já que ele possui autoridade para desqualificar e para legitimar os discursos com os quais compactua. Nesse aspecto, justamente 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 desse 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. Esse 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, em vez 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.

## Professor-pesquisador/reflexivo

Outras adjetivações propostas no intuito de tecer essa breve cartografia da *performance* docente, que trazem uma ideia de constante aperfeiçoamento para esse ofício, são a do professor-pesquisador e do professor-reflexivo. Ambas surgem, por 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-históricoculturais vigentes, além das mudanças no âmbito micropolítico na composição de cada sala de aula. Essas 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>17</sup> fato que consiste em outra forma de acomodação por parte do docente.

Nesse âmbito, a concepção de professor-pesquisador emergiria como alternativa para se promover uma melhoria efetiva da qualidade de ensino, isso se daria devido à aposta na formação e autoformação 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 transformação. Fundamentasse, 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 conhecimento instrumental e, mesmo que

---

17 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, 2001.

envolva o caráter crítico, geralmente permanece restrita ao âmbito da racionalidade em detrimento das demais potencialidades (emoção, intuição, sensações, sentimentos...) relativas ao ser humano. A partir dessa 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, as quais apresentam divergências em relação ao sistema vigente. Esse 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. Essa genealogia está ligada à ascensão da burguesia como classe social dominante, que utilizou e ainda utiliza a escola como recurso para difundir seus ideais e modos de vida, que, por exemplo, deflagraram fenômenos da ordem da Revolução Industrial. Também faz parte dessa 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 e ao 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>18</sup>

---

18 As ideias de roteiro e de subordinação a estruturas superiores de poder serão desenvolvidas mais detalhadamente na segunda parte deste livro, por meio do

que 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>19</sup>

A partir dessa 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, esse professor está preocupado com o tipo de manutenção ao qual o seu saber/fazer está contribuindo. Se essa ideia for transposta para o campo da arte-educação, por exemplo, o docente levaria em conta 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. Nessa perspectiva, o arte

---

entendimento do conceito de sociedade do espetáculo apresentado por Guy Debord.

19 Trecho retirado de artigo presente no livro citado anteriormente: Nacarato; Varani; Carvalho, 2001.

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. Essa práxis é realizada e atualizada diariamente na relação estabelecida entre educador, educando e saber, de forma inesperada em muitos momentos, emocionada e emocionante, carregada de afetos e diferentes percepções que 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 Sílvio Gallo, o do professor-militante. Esse 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, que podem ser encontradas em um país de extensões continentais como é o caso do Brasil.

## **Professor-artista**

Uma das metáforas que poderia ser considerada a mais precisa em relação à figura do arte educador é a do professor-artista. Ela 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 dessa denominação está relacionada à disponibilidade que o docente que performa o 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). Essa afirmação posiciona o professor-artista em um âmbito experimental que contraria o aspecto predominantemente ordeiro,

projetado e planejado da prática pedagógica, que encara o imprevisto e o imprevisto como acidentes de percurso que devem ser evitados. Nesse 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, essa adjetivação atribuída ao docente de artes, segundo Pineau (2010), foi apropriada de forma simplificada e reducionista por parte de professores e teóricos da educação. A 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 dessa abordagem ao desempenho do professor e sua preocupação em garantir que “sua aula funcione”. Dessa 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 está relacionado ao pronome possessivo utilizado na premissa, indicando que a posse da aula e a responsabilidade associada ao sucesso ou fracasso dela 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 que é 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, nesse 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 desse tipo de interpretação, a adjetivação professor-artista também possui o potencial de transformar o espaço da sala de aula em um local menos opressor ao abrir espaços para relações que não se limitem à hierarquia entre quem ensina e quem aprende. A arte e o artista podem fazer-se presentes na sala de aula e promoverem uma ressignificação do 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. Esse 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 performado pelo docente, depende da(s) ideologia(s) incorporada(s) por ele para definir se essa práxis artístico-pedagógica terá um caráter emancipatório, (Freire, 1981, 2007; Rancière, 2002) ou atuará como forma de manutenção do sistema vigente e reprodução padronizada de modos de ser e estar no mundo.

## **Professor-performer**

A última figura que irei destacar como possível papel performado por um educador ou, mais especificamente, um arte educador, é a do híbrido professor-*performer* proposto por Naira Ciotti em sua dissertação de mestrado intitulada *O híbrido professor-performer: uma prática*, defendida em 1999, na PUC-SP; com a qual possuo maior identificação e, por isso, tornou-se uma práxis 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, da Academia de Arte de Düsseldorf, Joseph Beuys,<sup>20</sup> que afirmava que “ser professor era a sua maior obra de arte”. Da narrativa que pude ter contato a respeito de sua atuação como professor e *performer*, há atitudes emblemáticas como o fato de ter assumido riscos e provocado sua demissão da Academia, por não restringir suas aulas apenas aos estudantes 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 esse 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

---

20 Joseph Beuys (1921-1986), artista e professor alemão, que através de sua prática, a qual desafiava os limites tradicionais da arte institucionalizada, afirmou que “toda pessoa é um artista”. Trabalhava com materiais simples como feltro, gordura e mel, produzindo esculturas, objetos, ambientes, múltiplos e ações (*aktionen*) – denominação dada pelo artista, a partir de sua perspectiva como praticante de uma modalidade artística que, por suas características, também poderia e ainda pode ser lida como *performance*. Para mais detalhes a respeito da arte da *performance*, acompanhar as discussões desenvolvidas principalmente na segunda parte deste livro.



do Brasil e de grande parte da América Latina, poderíamos situar o movimento estudantil na luta contra os governos ditatoriais.<sup>21</sup>

As ações de Beuys e outros militantes do mesmo período podem servir como inspiração para reformular práticas educativas, no entanto é necessário atentar para o processo de cooptação, pelo sistema vigente, das formas alternativas de existência, as quais facilmente se transformam em produto para ser consumido, em pretexto para se vender determinada mercadoria, em um discurso apropriado por parâmetros curriculares e planejamentos das instituições de ensino e readequados ao Estado/empresa interessados na formação de sujeitos flexíveis (facilmente adaptáveis a diferentes contextos) e criativos, no sentido de otimizar diversas formas de produção, circulação e consumo de mercadorias. Tanto a figura do professor quanto a do *performer* precisam negociar com essa ideologia social e culturalmente incutida para poderem propor ações que discutam e experimentem limites e potências para resistir, ao menos, dentro de seus campos de atuação pedagógico e artístico.

A partir desse 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. Nesse 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 as interações e pesquisas acon-

---

21 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://ununomade.net/caravana-nomade/>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

teçam 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 a que 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*, que 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 dessa perspectiva, não significa que o professor de artes deva sempre trabalhar com as referências relacionadas às experiências dos educandos, mas sim compreender que elas 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>22</sup> tanto do educador quanto dos educandos.

---

22 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 por meio de experiências corporais, nas relações estabelecidas diariamente que 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, aqui, 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, optei aqui 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 um longo período de tempo e que,

A arte da *performance* participa, nesse caso, como linguagem capaz de promover 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 no 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 desse 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

---

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. Esses termos serão discutidos no decorrer da segunda parte deste trabalho e também podem ser estudados com maior profundidade no livro de Taylor, 2013.

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 desse 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 no 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 desse 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 do processo, da passagem do tempo, das rápidas mudanças, do desenvolvimento tecnocientífico, 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 absoluta e de métodos inquestionáveis. Desse processo emerge a arte contemporânea<sup>23</sup> e a *performance*, como uma de suas manifestações,

---

23 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.

que encarna (traz para o corpo) os embates e incertezas que eclodem nesse 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 por meio da ação, como forma de resistência política à homogeneização dos modos de habitar o mundo. Nesse 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 intervenção das autoridades no intuito de garantir a manutenção da ordem preestabelecida.

Nesse contexto, a presença do híbrido professora(a) *performer* nas aulas de artes, não diz respeito a “saber a matéria”, a ter um “domínio maior” da 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. Porém, diz respeito a 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 essa 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* esteja 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. Esse 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 pela 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), em vez da excessiva valorização dos prováveis produtos oriundos deste.

Por essa 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, que 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: 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>24</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. Isso parte 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). Essa perspectiva é diametralmente oposta à associação que pretendo fazer da arte da *performance* com a educação, ao considerar que essa linguagem artística se constituiu em um contexto de contracultura, nas décadas de 1960 e 1970, 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 faz por meio de uma ação direta no tempo-espaço presente, pela invenção de um vocabulário próprio do *performer* a partir de suas idiosincrasias, 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*, pretendo, na segunda parte, aprofundar a reflexão acerca de duas proposições de aula: a aula de *performance* e a aula performática. Nesse âmbito, destaco um questionamento proveniente da fala de Nelson Leirner<sup>25</sup> em um vídeo institucional

---

24 Para estudo mais aprofundado em torno das diferentes acepções do termo *performance*, vide: Schechner, 2002.

25 Nelson Leirner (1932) se autodenomina artista intermídia. 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 mate-

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 a ignição das reflexões desenvolvidas no decorrer da próxima parte do livro, como reflexo desse breve esboço em torno das diferentes formas de atuação do professor de artes em sala de aula.

---

rial 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.





## 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” dessa palavra ou 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 à penumbra povoada por incertezas, pelo desconhecido, pelo errático, áreas, como a educação, podem chocar-se e conflituarem, em um primeiro momento, mas também podem, através desse contato, abrir diferentes perspectivas no que concerne, por exemplo, 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:



Essas palavras performatizam ideários bem diversos, relacionados à mesma terminologia, e podem estabelecer uma variada rede de relações. 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 "explosão" remete à catástrofe e destruição, a palavra "espetáculo" sugere a apresentação de um ato criativo e a contemplação. De forma que, a partir dessa 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 envolvem

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, contraditórias inclusive, sem que uma possibilidade de entendimento anule a outra, mas fazendo com que as 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 estão inseridos. Pela maleabilidade do termo *performance*, ele tem sido relacionado aos mais variados campos de conhecimento. Entretanto, como enfoque desta segunda parte, pretendo 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 construção de saberes relacionados à pluralidade dessa 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 enfoque específico deste livro, é preciso salientar uma abordagem importante ligada à concepção de *performance* nos estudos culturais, feita por Diana Taylor (2012, p.31), que 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, nesse 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. Busco cons-

truir 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>1</sup>

Eleonora Fabião, atriz, professora e *performer* brasileira, escreveu em artigo, intitulado *Performance e Teatro* (2008) a respeito da ideia de conhecimento por meio de uma perspectiva que se conecta com os conceitos de arquivo e repertório desenvolvidos por Taylor. No 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* em conexão com o ambiente em que está imerso e que, nas relações estabelecidas com os outros, conhece e reconhece, 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 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 à de experiência, a qual é discutida por diversos autores, entre os quais destaco o filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940), que relaciona a 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

---

1 Vide: Phelan, 1996, p.146-166. Nessa parte do livro, a autora versa a respeito da indocumentabilidade da *performance* como uma característica ontológica 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...)

vida, e não uma preparação para lidar com as experiências da vida após o período de escolarização. 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 dessas experiências, que deixam vestígios na composição de trajetórias de vida.

A partir desse aspecto de 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, que o ato de aprender, a respeito do processo de aprendizagem, escapa 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 do processo de ensino aprendizagem, na tentativa de provar empiricamente que alguma transformação aconteceu. Ao utilizar esses 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 transformar.

## 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

dessa 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. 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. Os vínculos entre essas 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 da 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 esse processo de invenção de práxis artístico-pedagógica. O professor-*performer*, nesse entendimento, estabelece a conexão dessas 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 dadaísta e surrealista, pode ser considerado, também, como um dos precursores da 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. Essa 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 uma sociedade acadêmica e inútil. Estudiosos como Popper<sup>2</sup> e Feyerabend,<sup>3</sup> não necessariamente influenciados pela Patafísica, irão justamente se deter nesse 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 da 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 uma filial em Londres. O colégio atualmente conta com filiados do porte de Umberto Eco, Jean Baudrillard, Fernando Arrabal, entre outros.<sup>4</sup>

Junto à proposta imaginária e festiva do Colégio de Patafísica, que 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. Essa instituição de ensino superior contribuiu diretamente para o desenvolvimento da arte da *performance*, nesse caso, com perspecti-

---

2 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.

3 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.

4 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>> e <<http://www.atlaspress.co.uk/theLIP/>>. Acesso em: fev. 2013.



vas reais e reconhecimento acadêmico. Em 2013, completou oitenta anos de fundação, e está localizada na Carolina do Norte, Estados Unidos. Funciona, hoje, como museu, tendo encerrado suas atividades ainda em 1957. A Black Mountain se constituiu como iniciativa de John Andrew Rice (1888-1968), que não havia se adaptado às instituições que funcionavam nos moldes tradicionais, recebendo apoio de John Dewey, que juntou sua inadequação ao fato de ter ocorrido o fechamento da importante e inovadora escola de artes e design alemã Bauhaus (1919-1933),<sup>5</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. A instituição se configurava na fronteira entre arte e vida, pois propunha formas de viver em comum, em vez de cumprir somente a função de oferecer uma formação em artes. Além disso, os estudantes e professores tinham espaço e liberdade para desenvolver experiências individuais e coletivas, dentro e fora da Black Mountain, como parte integrante de sua formação. Dessas experiências derivaram novas modalidades artísticas como a *assemblage*, proposta por Robert Rauschenberg (1925-2008) e outros artistas – composição realizada por meio da colagem e sobreposição de objetos em diferentes suportes – e o *happening*, proposto por diversos artistas

---

5 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 dessa 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 dionísias (prática, ética).

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. Essas 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>6</sup>

A partir dessa afirmação é possível levantar uma série de discussões em torno do saber/fazer artístico. Uma delas é a questão da

---

6 “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=>](http://blackmountaincollege.org/history/radicalvision?showall=&limitstart=). Acesso em: fev. 2013.

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 onde 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 esses fatores com questões como dificuldades financeiras para manter a instituição em funcionamento em um edifício alugado e em constante risco de despejo, eles 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, tivemos experiências semelhantes. 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 São Pedro, por conta de uma obsessão pelo ato de escrever. Jozé Joaquim de Qamos Leão Qorpo-Santo<sup>7</sup> também não

---

7 Grafia proposta por Qorpo-Santo de seu nome, originalmente: José Joaquim de Campos Leão. Por conta de crenças em torno de uma espécie de santidade relacionada à sua pessoa, o artista se autodenominou Qorpo-Santo.

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. Na *Ensiqlopédia*, Qorpo-Santo organizou seus pensamentos, propostas de reformas em âmbito social, textos teatrais, poemas e artigos jornalísticos – que não tinham espaço para publicação nos jornais de Porto Alegre, onde 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>8</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*, 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>9</sup>

---

8 Termo utilizado para designar os educadores de ensino primário ou preceptores que iam até a casa do aluno para lecionar todas as matérias.

9 Trecho retirado de Qorpo-Santo, 1980.

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 experiência inovadora que ocorreu 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 da 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*. Entre as atividades dessa galeria estavam exposições, eventos e palestras, dentre elas 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>10</sup> Pelo caráter experimental de seu trabalho, faz parte da

---

10 *Experiência nº 2* foi uma ação realizada por Flávio de Carvalho, no centro de São Paulo, durante a procissão de *Corpus Christi*, que pode ser lida como uma *performance*, apesar de o próprio artista chamar 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 dessa experiência, um livro em que faz uma análise psicológica do comportamento das massas: Carvalho, 2001. Flávio de. *Experiência nº 2: uma possível teoria e uma experiência*. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

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). Nesse ciclo de palestras, Flavio 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 nº3, que propunha a criação de um traje tropical 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 conhecia Flavio de Carvalho e, portanto, tinham contato com suas ideias dez anos após a realização da *Experiência nº3*.

Por meio das 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, nessa área entre o período considerado moderno para o contemporâneo, nas décadas de 1950-1960. Entre elas 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 não-exposição*, na qual os integrantes anunciaram que todas as obras poderiam ser adquiridas gratuitamente, acontecimento 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: Essa 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: que não estava dissociada de sua vida e tão pouco de sua produção como artista. 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, dá 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 na 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, visto 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. Os professores-artistas propuseram, entre 1970-1974 uma práxis artístico-pedagógica na qual 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 o acompanhar no 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. A educação se associa à arte para garantir um espaço de transformação e difusão do saber/fazer artístico.

## Trajetórias na(s) pedagogia(s) da *performance*

A partir das 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 essa linguagem. Dessa forma, constituíram um espaço para reflexão e garantiram a “sobrevivência” dessa 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. Por meio de apontamentos da 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 socio-cultural e artístico, elencando autores, principais pontos de convergência e características. Ele 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.



Quadro 1 - Linhas pedagógicas próximas aos estudos da performance nos âmbitos sociocultural e artístico (Vidiella, 2010, p.193-196)

Pedagogias do espetáculo	Pedagogias performáticas	Pedagogias do excesso	Pedagogias do oprimido	Pedagogias feministas do toque e da corporificação	Pedagogias <i>queer</i> do mal-estar	Pedagogias do devir	Pedagogias de contato
Garoian e Gaudelius (2008) retomam as contribuições de Guy Debord sobre a noção de espetáculo, no que denominam 'pedagogias do espetáculo'. Elas estão centradas na perspectiva da Educação Crítica para a compreensão	Garoian (1999). E também os autores que apresentaram uma conexão entre <i>Performance</i> e Educação: Gómez-Peña (2005); Keith Alexander, Anderson e Gallegos (2005); Dolan (2001); Denzin (2006, 2003); Sedgwick (2003);	Springgay (2008) e Ellsworth (1989). Pode-se incluir também Phelan (1998; 1993); Gómez-Peña (2005) e Britzman (2002) por seu enfoque sobre as práticas políticas de experimentação identitária subversivas, baseadas em	Freire e também o <i>Teatro do Oprimido</i> , de Augusto Boal, ou as Metodologias de Oprimido da feminista Chela Sandoval (2000).	Springgay (2008); Springgay e Friedman (2007) e Ahmed (2006, 2001, 2000) por suas formulações sobre o toque e a fenomenologia. Também as feministas Hooks (1994); Spivak (1993); Pierre e Pillow (2000); Dolan (2001); Sedgwick (2003);	Mayo (2007); Britzman (2002); Talburt e Steinberg (2005); Sedgwick (2003) e Gómez-Peña (2005) e também outras referências que sem abordar explicitamente marcos pedagógicos, tem contribuído com reflexões relevantes	Giroux e Simon (1989) e também Deleuze e Guattari (2003) por suas teorias do devir e da potencialidade, assim como as contribuições de Bhabha (1994) sobre as políticas de tradução e a noção liminal de 'Terceiro Espaço'.	Vidiella (2009a, 2009b, 2010). Para a elaboração desta perspectiva, tem-se retomado as contribuições sobre a noção de contato de Piper (1990); Pratt (1999); Van Manen (1998), etc. ou a prática de contato de improvisação na dança.

Continua

Quadro 1 – Continuação

da Cultura Visual (Freeman 2003) ou no contexto espanhol, com Hernández (2007, 2000) e Rifa-Valls (2009), entre outros.	Pineau (1994); Jackson (2004) McLaren (1993); McMahon (1995); Giroux e Patrick (1997).	estratégias imaginárias e paródicas.	Propõe incentivar a capacidade re-flexiva e crítica dos sujeitos para produzir uma prática de autoconsciência das opressões pelo poder. Boal a fez através de práticas	Jones (1998) e Schneider (2001) por suas contribuições relacionadas aos corpos.	como Anzaldúa (2004); Blake, Rinder e Scholder (1995); Halberstam (2005).	Similar às outras, esta perspectiva coloca ênfase na compreensão das múltiplas formas de poder e experiência que se estruturam e se posicionam em relação aos diferentes	Esta perspectiva retoma também as aproximações anteriores que partem da <i>performance</i> como prática pedagógica, com a finalidade de convocar a presença dos corpos e das
Garoian e Gaudelius caracterizam a ideologia da Cultura Visual como uma 'pedagogia do espetáculo'. Segundo a qual as imagens nos instruem sobre o que e como vemos,	Garoian situa três formas de compreensão: a) a <i>performance</i> , como prática cultural encarnada, vinculada aos ritos sociais; b) como performatividade de e c) como arte da <i>performance</i> .	Não somente analisam a produção de normalidades, mas também o que é ininteligível, abrindo possibilidades para a fantasia e o devir, quer dizer, para novas formas de existência	propõe incentivar a capacidade re-flexiva e crítica dos sujeitos para produzir uma prática de autoconsciência das opressões pelo poder. Boal a fez através de práticas	As contribuições feministas, especialmente as influenciadas pela fenomenologia, têm recuperado a importância do corpo no processo de aprendizagem.	Mayo (2007) defende a necessidade de produzir uma análise crítica do contexto social do qual fazemos parte, ao mesmo tempo que promove ações que o modifique.	Similar às outras, esta perspectiva coloca ênfase na compreensão das múltiplas formas de poder e experiência que se estruturam e se posicionam em relação aos diferentes	Esta perspectiva retoma também as aproximações anteriores que partem da <i>performance</i> como prática pedagógica, com a finalidade de convocar a presença dos corpos e das

Continua

Quadro 1 – *Continuação*

pensamos as imagens nos instruem sobre o que e como vemos, pensamos e compreendemos o mundo e os outros/a nós mesmos. Essas representações, discursos e construções internalizadas, se naturalizam em nossas posturas corporais (p.24). Essa perspectiva pode perpetuar a noção de 'espetáculo' através de um enfoque	Daí se conclui que as duas primeiras se constituem de forma contraditória: 1) como forma de representação da cultura midiática e capitalista com um forte poder de mediação em nossos desejos e escolhas. 2) como uma prática democrática que permite agenciar e rever a crítica dos códigos e ideologias implícitas.	é imaginários. Fornece múltiplas e contraditórias imagens corporais; abertura para o toque; o desejo e o emocional; aos meios; às diversidades e diferenças; Não se trata de se 'encontrar' (em uma) identidade estável, porém, e sim de se descentrar, se utode-nominar e reimaginar-se.	teatrais, e San-doval median-te estratégias semióticas, estéticas e re-presentacionais, que recuperam a capacidade de reivindicar as identidades oprimidas. Em contextos institucionali-zados, como o escolar, podem permitir uma abertura e reescrita do currículo. San-doval (2000) propõe uma Metodologia do Oprimido	Para isso, têm reivindicado a explicitação do saber situado (Haraway, 1991), assim como a que convoca a historicidade do sujeito e suas condições materiais (Butler, 2002). Em termos educativos, recuperam-se práticas encarnadas de pesquisa que trazem experiências de vida, seja de docentes e/ou dos alunos,	Partindo da linguagem performativa, produção de uma teoria e prática autobiográfica a pedagogia do 'mal-estar' pretende gerar situações educativas que interpelem e demandem respostas, forçando uma virada da passividade à implicação e à responsabilidade.	grupos sociais em uma série de relações, que devem ser questionadas constantemente como parte de um projeto de melhoria social. Essa pedagogia reconhece que o ensino aprendizagem está sujeito a processos de desconstrução de significados e relações que se produzem através de formas de poder,	experiências situadas dos sujeitos na formação de subjetividades. Convida à experimentação de estratégias performáticas entendidas como práticas reflexivas e críticas, ressaltando o papel do sujeito como construtor de conhecimentos. A partir de práticas feministas- <i>-queer</i>
---	---	---	--	---	---	---	---

*Continua*

Quadro 1 – *Continuação*

negativo (os Estudos da Performance o revisaram de modo complexo). Ainda pode produzir uma dualidade entre: a) as expressões estereotipadas do 'self' na Cultura Visual e b) as expressões da subjetividade através de práticas artísticas. Onde estariam as contradições do prazer, da experiência ou do desejo aqui?	Suas estratégias são etnográficas, linguísticas, políticas, sociais, tecnológicas e estéticas (p.112, 142). Entretanto, McKenzie (2004) ou Phelan (1993) alertam que nada previne que a terceira, a prática crítica da arte da <i>performance</i> , se normalize neutralizando a capacidade transgressora	baseada nas contribuições do Feminismo do Terceiro Mundo que se baseia em 5 práticas: a semiótica, a desconstrução, a Meta-ideologização; as práticas democráticas e os movimentos diferenciados.	sobre como as estruturas discursivas afetam, se contradizem, negociam, incorporam e/ou subvertem experiências diárias dos sujeitos. Também recuperam a capacidade de resistência, o desejo e o insciente nos processos de aprendizagem.	Em contextos educativos, isso pode gerar Resistências (ver Ellsworth, 1989), especialmente em relação a questões de identidade sexual, com o risco de cair em práticas confessionais e de <i>outing</i> (Foucault). Outros teóricos <i>queer</i> têm optado pelas políticas de experimentação e abrem novas	recuperando experiências e identidades que têm um peso político e cultural relevante. Citou e Denzin recuperam os apontamentos dos Estudos da <i>Performance</i> assim como Deleuze e Guattari, para reivindicar um espaço potencial onde emergem novas inteligibilidades e relações pedagógicas mais democráticas.	de experimentação, políticas prazerosas e lúdicas, como o contato e a <i>performance</i> , os discursos e representações normativas podem se desfazer, desconstruir e ressignificar. Mas também é necessário produzir novos conceitos, representações e práticas para se repensar, imaginar-se, identificar-se, autode-nominar-se, encarnar-se.
--	---	---	---	---	---	---

*Continua*

Quadro 1 – Continuação

					categorias de existência ao subverter as categorias dualistas.		
<p>As estratégias de atuação dessas perspectivas tem muitos pontos de con/tato entre si: desconstrução; descentralização; distanciamento; desidentificação (Muñoz, 1999); <i>counterspeech</i> ou inversões enunciativas (Butler, 2004); autodenominação; intertextualidade; <i>mimeses</i> ou repetição subversiva; máscara; personificação; caracterização de personagens; estratégias <i>drag</i>; figurações; práticas de contato; experimentações excêntricas e limiares; olhares desviados ou excêntricos (De Lauretis, 2000); paródia, excesso, hiperbole e caricatura; políticas de experimentação e autoconsciência; <i>role playing</i>; <i>tableaux vivant</i>; <i>performance</i>; práticas lúdicas de improvisação, oficinas de experimentação com objetos, etc. Todas elas se desdobram tanto em contextos ativistas, mediante políticas de experimentação e sobrevivência nas mãos das minorias, quanto em contextos educativos, especialmente nas áreas artísticas, nas quais está se experimentando outros modos de fazer pesquisa (encarnada), como a pesquisa Baseada em Artes (IBA) [Arts Based Research ABR], ou a Artografia [A/r/tography] (ver Irwin, Grouzouasis e Grauer, 2006; Sinner AT et al., 2006; Springgay, 2008; Springgay e Freedman, 2007). (Tradução da autora)</p>							

Ao apreciar o quadro, obtém-se um amplo panorama das propostas pedagógicas que vê se desenvolvendo desde a década de 1960, período em que a arte da *performance* se consolidou como mais uma modalidade no campo das artes. Nesse 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 dessas 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. 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, em uma 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 que 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 por meio 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 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 e 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-históricacultural. 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 nesse âmbito. A partir dessa perspectiva, a 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>11</sup> a trupe performática (segundo sua própria definição) com

---

11 La Pocha Nostra é a trupe performática composta por Gomez-Peña, Violeta Luna, Roberto Sifuentes, Michéle Ceballos, James Luna, Gabriela Salgado,

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 quanto pedagógico, está interessado em dar visibilidade aos que, geralmente, não fazem parte do arcabouço visual lançado pelas mídias e instituições. Essa 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 pelas fronteiras. Esse 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), que traz à tona a predominância de determinada cultura em detrimento de outras, nesse caso das culturas anglo-saxônicas/norte-americanas em relação às culturas ameríndias/latino-americanas. 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 a discussão em torno das relações de poder. Esses híbridos envolvem subjetividades ligadas a categorizações como:

---

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.



imigrantes, órfãos, moradores em situação de rua, ambulantes, transgêneros, aqueles que evidenciam a possibilidade de transpor limites e se desterritorializar,<sup>12</sup> como sugere a letra da música *Lugar Nenhum* dos Titãs:

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>13</sup>

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. A impossibilidade de se identificar com o universo de imagens/discursos reproduzidos

---

12 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 a 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.

13 Composição de Arnaldo Antunes, retirada do álbum *Jesus não tem dentes no país dos banguelas*, 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 nesse processo.

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” e “nem aqui” traz uma concepção de entre lugar que 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 desses 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 que pode potencializar a multiplicidade de questões a partir das diferentes trajetórias de vida que estão presentes nele 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 por Valentín Torrens, estudioso da arte da *performance*, 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 é possível identificar pontos de convergência e especificidades concernentes às diversas práticas abordadas. O autor inicia o livro contextualizando a arte da *performance* por meio dos movimentos das vanguardas históricas artísticas europeias, dos movimentos de contracultura das décadas de 1960-1970, dos *happenings* e da arte conceitual desenvolvida a partir das ideias de Duchamp<sup>14</sup> e afirma que:

---

14 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. Isso poderia aproximá-la de uma arte precária ou *arte povera* como denominou o movimento italiano entre as décadas de 1960-1970, por um fazer artístico que priorizasse a simplicidade dos materiais e a utilização de elementos de uso cotidiano.

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>15</sup>

Como trabalhar pedagogicamente com uma linguagem artística aberta a tantas formas de realização e apreensão? Essa poderia ser uma questão inicial diante desse 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 vivê-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 no período. Torrens coloca em discussão, a partir do pressuposto de que a *performance* pode conjugar arte e vida, o paradoxo gerado pela entrada dessa 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.

---

15 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 multiplicá-los pelo número de espectadores, pois, para cada um deles, a mesma ação realizada configura-se semanticamente de diferentes maneiras. (Tradução da autora).

Ao analisar, em linhas gerais, relação entre a arte da *performance* e as instituições de ensino convencionais, Torrens afirma que elas 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, que são mantidos por ambiguidades, contradições e incertezas, assim como a vida. Assim, está preocupada com o desenvolvimento de uma autonomia que chega às práticas de autoavaliação, 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 que essa linha pedagógica ainda está dando seus primeiros passos, Torrens chama a atenção para as modificações propostas em sala de aula a partir da perspectiva diferenciada de ensino aprendizagem encarada como uma prática poética. A partir dessa 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 no qual 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 e Stanley Aronowitz e (acrescentaria também Silvio Gallo);

- a *performance* comunitária, relacionada à estratégias sociais para promover a colaboração e reconhecimento de aspectos culturais relacionados a um determinado bairro. Por meio 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 e Philip Auslander (acrescentaria as autoras brasileiras Diana Domingues e Lucia Santaella);
- a estratégia extática ou *aisthesis*, que 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 e Maurice Merleau-Ponty (acrescentaria também Renato Cohen e Maria Beatriz de Medeiros).

Por meio desses 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, que trabalham principalmente a partir de eixos da relação entre corpo, espaço e tempo, e 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 em três tipos distintos de aula, as quais denomino como: aula espetáculo, aula de *performance* e aula performáti-

ca. A partir dessas três proposições, que serão analisadas a seguir, pretendo discutir possibilidades de ensino ou talvez não ensino em artes.

## 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.

2.

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?

## **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.



Figura 3 – Registro de oficina ministrada durante XXI Confaeb na UFMA, em São Luís do Maranhão, 2011.

Fonte: Arquivo pessoal.

## 2.

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”.

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 essas 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 har-



mônica possível na relação entre ele, 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. Isso 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, e a realidade não se organiza de forma diferente, apesar da 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.



Figura 4 – Registro de aula performática a partir de *Cleaning Piece*, performance de Yoko Ono, realizada pelos estudantes do Cieja Ermelino Matarazzo, em São Paulo, 2013.

Fonte: Arquivo pessoal.

A partir dessa concepção, a escola pode ser encarada como uma máquina composta por engrenagens que envolvem material natural e cultural entrelaçados pela ação humana. A 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, essa 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), o 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 os 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 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.



Figura 5 – Exemplos de espaços que privilegiam uma relação unilateral.

Fonte: Imagem arquivo pessoal do autor.

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 imbricadas 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>16</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

16 Ceccon, C; Freire, P.; Harper, B.; Oliveira, M. D.; Oliveira, R. D., 1992.

Debord,<sup>17</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).

Nas engrenagens apresentadas em uma das ilustrações do livro *Cuidado, Escola!* (Ceccon, 1994, p.40), 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 nesse local. Principalmente, ao levar em conta, junto ao pensamento de Debord, a ideia de sociedade disciplinar desenvolvida por Michel Foucault (1987).<sup>18</sup> Através desse prisma, pode-se considerar o espaço da sala de aula como local escolhido ou inventado como ideal para se estabelecer o processo de ensino aprendizagem.

---

17 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, Debord apresenta, nesse livro, de maneira sintética, o conceito de espetáculo aplicado a este modelo de sociedade. Durante os movimentos de contracultura que eclodiram no período de passagem das décadas de 1960-1970, em diferentes partes do mundo, essa obra começou a ser difundida e desde então reeditada.

18 Michel Foucault (1926-1984), filósofo francês que escreveu, entre outras obras, o livro *Vigiar e punir*, que evidencia os diversos mecanismos de controle instaurados pela, assim chamada por ele, microfísica do poder – por atuarem diretamente nas ações cotidianas e individuais, em seus pequenos detalhes – ao traçar um paralelo entre as normas de funcionamento de instituições como hospitais, prisões e escolas.



Figura 6 – Sala de aula

Fonte: Imagem arquivo pessoal do autor.



Figura 7 – Sala de aula

Fonte: Imagem arquivo pessoal do autor.



Figura 8 – Sala de aula

Fonte: Imagem arquivo pessoal do autor.

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 que 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 6, 7 e 8) 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 – que 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 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. 6), no intuito de olhar, ouvir, ler, escrever e falar, verbos adequados a esse tipo de configuração espacial. Ao menos foram esses 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. O professor assume a função de disciplinador, associando o condicionamento comportamental à predisposição intelectual para aprender, ou melhor, para estar receptivo ao conteúdo transmitido, isso constituiu, portanto, um espaço de relação espetacular com o conhecimento, *performatado* pela figura do professor e, mediada por estes mecanismos de controle, que pretendem promover a docilização<sup>19</sup> dos indivíduos envolvidos no processo de ensino em que cada um aprende a permanecer em sua mínima potência delimitada por um espaço esquadrihado e, portanto, cindido.

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. 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 in-

---

19 Foucault, na mesma obra *Vigiar e punir*, discorre a respeito das consequências produzidas pela efetivação desta microfísica do poder. O intuito é o 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 que determina com precisão aqueles indivíduos que não conseguem se encaixar neste tipo de ordenamento. Os mecanismos criariam inclusive, instituições destinadas a trazer esses sujeitos de volta à ordem preestabelecida, a docilizá-los e formatá-los em busca de um bem-estar social.

competência; 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 que também pode ser encontrado no campo das artes.<sup>20</sup> Esse espaço é isolado e preparado para garantir que nele se ensina e 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 parte, separado da vida”, “Um mundo uniforme”, “Um mundo com papéis predeterminados”.

Se a lógica preestabelecida por esse espaço geralmente frio, retilíneo e de cores cinzentas fosse aplicada a uma aula de artes, por exemplo, seria difícil haver alguma possibilidade de estabelecer uma relação não hierárquica entre estudante, professor e saber/fazer artístico, pois cada qual possui, dentro dessa configuração, lugares e funções predeterminadas e fixas, com o intuito de garantir

---

20 “(...) 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 o 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.



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 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. Porém, uma aula de artes conformada nesse 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>21</sup> separando atores de espectadores; ao evidenciar que, assim como o espaço teatral dramático, na sala de aula também há o espaço de ação do professor e o espaço de ação do aluno. Quando o limite entre esses dois espaços são borrados, questionados, rompidos, há uma sensação de estranhamento, que em diferentes níveis pode aproximar-se daquele proposto por Brecht:<sup>22</sup> o frio na barriga do estudante que ergue o braço

---

21 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.

22 Bertolt Brecht (1898-1956), encenador e dramaturgo alemão, 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 brechtianos com o intuito de quebrar a quarta parede, o enclausuramento simbólico 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

e dirige a palavra 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 assim sejam evitados, aproximando-se do que Freire considera como a função dessas 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 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>23</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 semelhantes 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 reestabe-

---

hábito se lhe afiguram familiares e por isso naturais e imutáveis, se convence da necessidade da intervenção transformadora." (Rosenfeld, 2008, p.151).

23 Proponho o termo (entre)cruzar fronteiras em vez de "cruzar", "ultrapassar", "atravessar", ao pensar na prática performática não somente como possibilidade de romper fronteiras, mas de atuar entre elas, 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.

leça (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.

Debord (tese 18, p.13-14, 1997) 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 dessa 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, convencionada 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 essas 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, que 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 por meio dessa 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 das imagens, os estudantes assimilam 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. Nessa 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, que instituem a sequência e a forma como os 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 das 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 essa lógica e promovem a instauração de situações caóticas no espaço escolar, que são genericamente denominadas de indisciplina. A 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, que, através das brechas encontradas cotidianamente, pode ser transformado e pode estar aberto para diferentes olhares e formas de habitar o 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, encontram-se afirmações como a seguinte:

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 nesse 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, que, 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 deman-

das 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, só então poder consumir momentos de lazer. Dessa 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 desta aparência de ordem harmoniosa inventada para a produção, circulação e consumo de mercadorias. A indisciplina nas escolas e 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 o 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, que portanto, estão em busca de outros paradigmas que instabilizem esta perspectiva disciplinar e espetacular da escola e consequentemente da vida em sociedade. É nesse 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, por meio da experiência e do levantamento das potencialidades e desejos do grupo envolvido nesse trabalho que não pretende desenvolver cisões entre arte, educação e vida, mas 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. Isso 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 abriam 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 podem derivar em 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.

## **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, as quais 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” como forma de promover uma aproximação entre educador e educandos, que trilham, 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 a 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 Peggy Phelan (1996, p.173-4), teórica norte-americana da *performance*, 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, por fim, 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>24</sup> Segundo Phelan, é na práxis coletiva em sala de aula que o aspecto 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,

---

24 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, reencenação 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 projeto para fundar o *Marina Abramovic Institute* (MAI), organização que visa unir educação e *performance* fomentando pesquisas, residências artísticas, *workshops* e palestras. Na presente publicação, utilizo a *reperformance* como possibilidade de promover o contato mais próximo entre os estudantes e *performances* desenvolvidas por diferentes artistas, em que os estudantes *reperformam* trabalhos destes artistas, levando em conta as peculiaridades de cada coletividade composta em sala de aula. Mais detalhes a respeito desta prática estão descritos nas narrativas de experiências a seguir.

oscilando entre aparecimento e desaparecimento – atos que assinalam o caráter efêmero da arte da *performance*. 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. Essa concepção de fracasso remete à ideia desenvolvida por Silvio Gallo (2008, p.66-7) 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 ariscado 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 todo tipo de violência a que o espaço de convivência está exposto. No entanto, a concepção de mal-entendido, proposta por Phelan, não pretende fomentar estas situações, mas 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 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>25</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 *Museum of Fine 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 al rededor, a la situación actual, a los materiales y la arquitectura de un lugar, a su historia, y especialmente a la gente que está conmigo e nese momento particular. (Arsem apud Torrens, 2007, p.143)<sup>26</sup>

A partir desta afirmação, é possível recolher mais pistas do que poderia constituir uma aula de *performance*. Essa aula pode se constituir como uma forma de pensar, de estar atento ao instante presente e trabalhar com os elementos oferecidos pela situação instaurada como, por exemplo, observar, analisar, contextualizar

---

25 "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)

26 (...) faço *performances* como uma maneira de pensar. Utilizo-as 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).

e propor formas de desconstruir o espaço analítico da sala de aula. Entretanto, Arsem retoma uma importante discussão levantada aqui 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 dessa manifestação artística, que acaba atuando nas bordas das convenções institucionalizadas. Isso torna possível ainda utilizar como referência a *práxis* dos próprios artistas da *performance*, para conseguir acessar os diferentes pontos de vista que emergem dessa 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>27</sup> Através desse enfoque, são desenvolvidas questões relacionadas à história e aos estudos da *performance*, além do acompanhamento de pesquisas individuais dos estudantes, que 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. Porém, é preciso ter clareza de que o foco desta experiência em uma escola de ensino fundamental não é formar artistas, mas fomentar o interesse pelas artes, mais especificamente a arte da *performance*, como um possível campo de atuação e produção de conhecimento no mundo. 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 dessa linguagem aos estudantes, inspirada no movimento de contextualização sistematizado por Ana Mae Barbosa (1994). Durante a 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 possível a emergência do que Regina Melim, em seu livro *Performance nas artes visuais*, denominou como "espaço de performance" (2008, p.57). Ao instaurar o espaço de performance, o processo artístico-pedagógico atinge um limiar entre aquilo que chamo aqui de aula de *performance* e aula performática, pois, para Melim, o 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

---

27 "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).

espaço temporário para que todos os interessados possam tomar parte de um acontecimento<sup>28</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 dessa perspectiva, é possível relacionar o conceito de espaço de performance com o que Hakim Bey (2001) chamou de Zonas Autônomas Temporárias (TAZ), que 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, nesse 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 uma alternativa a ele. Por conta do 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,

---

28 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.

apropriação e utilização dessa 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 no seu conseqüente desaparecimento, algo saia do lugar, provoque uma instabilidade que gere 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 a instauração, torna-se necessária uma força de ignição, um desejo, uma inquietação que detone o processo de construção dessa 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), que propõe a instrução como fator de ignição para o desenvolvimento de pensamentos cada vez mais complexos. Essa 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, "experimentar o experimental". A partir destas possibilidades lançadas em torno da aula de *performance* e da aula performática, proponho a narrativa de 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*.



## 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: enteramos 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)

Agora, 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>29</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

---

29 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 aqueles 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. Esse 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, que estão inseridos no mercado. Destaco como exemplo da 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 à 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.

especificamente da *performance*, no Grupo Alerta! e no Coletivo Parabelo, do qual faço parte atualmente. Dessa forma, proponho começar a 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? Essa 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 esse 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>30</sup> como propõe Bia Medeiros ao escrever a respeito da relação de seu trabalho com *performance* na cidade, junto ao Corpos Informáticos.<sup>31</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*? Essa questão surge como con-

---

30 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 e 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.

31 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 no qual o jogo, o improviso e o acaso são bem vindos. Para mais informações: <<http://www.corpos.org/>>. Acesso em: maio 2013.

seqüência 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 na primeira semana de aulas na escola, o momento de fazer o que, pedagogicamente, se chama avaliação diagnóstica,<sup>32</sup> ter contato com as expectativas dos estudantes em torno da matéria e os conhecimentos prévios que 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

---

32 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 científicista 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. Essa 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 considerá-lo como uma tábula 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.

(aquela que pintou uma pessoa com o pé enorme), Leonardo da Vinci (aquele da Mona Lisa), 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, estaria vinculada às linguagens do desenho e da pintura. Poderia partir daqui 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 (nunca 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. Esse 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?

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>33</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, em vez 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, que 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 desse 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 nesse 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 dessa 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

---

33 Barbosa, 1989.

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 na primeira parte deste livro, poderia escolher algumas obras (geralmente reproduções e/ou vídeodocumentários) para aprofundar 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 essa postura, a aula, muitas vezes, privilegiava a interpretação e discussão por meio da fala, da escrita, da releitura, reprodução. Corria-se o risco de desconsiderar a poética pessoal tanto dos estudantes quanto da professora – via-me, 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-provoador 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?

...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>34</sup>

---

34 Esta *performance*, intitulada *Eróticoelha*, foi realizada junto ao Coletivo Parabelo não só no centro de São Paulo (2010, 2011, 2012), mas também no



Figura 9 – *Eróticoelha*, performance realizada pelo Coletivo Parabelo no II Circuito Regional de Performance BodeArte, em Natal/RN, 2012

Fonte: Arquivo Coletivo Parabelo.

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 ele. Dessa maneira, almejo aproximar-me do que Cohen (2009) considera em relação à figura do *performer* como um "ritualizador do tempo-espço 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

---

II Circuito Regional de Performance BodeArte, realizado em Natal/RN. Em linhas gerais, a discussão suscitada pela *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 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.

espetacular, que divide artista e público e pode ocorrer em espaços institucionais, nos quais há um horário determinado para que a mesma aconteça. Porém, como artista, optei por enveredar pelos múltiplos caminhos da *performance* que atua politicamente no espaço urbano e experimentar formas diferenciadas de compor<sup>35</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. 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 duas atividades a princípio diversas, que podem, no entanto, ser complementares em vez de conflitantes, como descrevi anteriormente em alguns exemplos. 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 que também podem ser associadas, respectivamente, às figuras do professor-profeta e do professor-militante, *sendo que o ú* último procurei traduzir em minha trajetória como professora e *performer* no híbrido professor-*performer*. No intuito de compreender melhor a diferenciação que Gallo faz desses dois tipos de educação, em uma analogia às ideias de literatura maior e menor, pensadas pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari a partir da análise da obra do escritor tcheco Franz Kafka (1883-1924), cito:

---

35 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; Azambuja; Medeiros, 2008.



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, juntos, construir 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 ao espaço de alguns metros quadrados, nem ao tempo regulamentado pelas horas/aula. Extrapolar o 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 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 a “longa jornada noite adentro” dos estudos acerca do que seria o 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>36</sup> elaborado pelo grupo Alerta! e originalmente era aplicado em forma de entrevista, realizada na rua, com uma

---

36 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 em vez 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. Para um aprofundamento nas propostas performáticas do grupo Alerta! vide André, 2011.

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, como “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**

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, pôr em movimento.



Figura 10 – Caminhando, Cieja Ermelino Matarazzo (2013).

Fonte: Arquivo pessoal.

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, que 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). Esse 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. O conceito não se restringe à ligação entre título e obra-ação, porém se expande ainda mais quando a artista não propõe uma “caminha-

da” sobre uma superfície qualquer: a base para este deslocamento parte da confecção de uma fita de Moebius.<sup>37</sup> Lygia Clark justifica essa 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>38</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 experienciar o processo em toda sua plenitude. O trabalho, por seu caráter desconcertan-

---

37 A fita de Moebius é uma superfície desenvolvida a partir do pensamento dos matemáticos alemães August Ferdinand Möbius e Johann Benedict Listing. Desenvolvida em 1858, ela se caracteriza por não ser orientável, ou seja, não é possível reconhecer na sua superfície direita e esquerda, anverso e reverso. Ela 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.

38 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 2013.

te 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 o 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 essas 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.

Por meio dessas 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 a entre eles. Eles 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 essa 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. Isso 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 desse debate, confeccionamos um painel que foi afixado em todas as salas envolvidas nas aulas de *performance*, contendo os seguintes apontamentos em torno dessa 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 desse 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 e saberes constituir-se realmente como suporte de algo? A partir dessa 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>39</sup>

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 enfrentá-la? Como encará-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? Essas são algumas das questões que emergiram a partir da proposta de *reperformance* de *The artist is present* (A artista está presente), da

---

39 “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*.



*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.



Figura 11 – A artista está presente, Cieja (2013).

Fonte: Arquivo pessoal.

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, ao longo de quatro décadas por Abramovic, 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>40</sup>

<sup>40</sup> Os artistas que tomaram parte desta retrospectiva são: Maria José Arjona, Brittany Bailey, John Bonafede, Lydia Brawner, Rachel Brennecke (vulgo

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* que, de alguma forma – a partir da perspectiva de alguma instituição ou da própria artista – apresentam 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 esse objetivo de profissionalizar os artistas e institucionalizar a arte da *performance*, também há a preocupação em desenvolver outras formas de documentar essa 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

---

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 nessa 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.211-4) e registrados no documentário *The Artist is Present*, lançado em 2012.

segundo momento, na década seguinte, o termo cunhado por Marina foi "reencenação", que consistiu em reencenar *performances* eleitas pela própria artista como históricas: *Body Pressure*, de Bruce Nauman (1974, Düsseldorf), *Seed bed* de Vito Acconci (1972, Nova York), *Actionpants: 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, Insbruck) 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 reencenação das *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*, exceto a própria Marina.

Após a realização desse 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, no sentido de atualizá-las, torná-las presente, promover o que a artista chamou de "renascimento da *performance*". Entretanto, a empreitada de Abramovic cria um paradoxo com os pressupostos de seu próprio trabalho, que 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>41</sup>

---

41 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 ressignificar elementos retirados do cotidiano, da obra de outros artistas, da mídia, de outras culturas, para compor um novo trabalho. No caso da *reperformance* a referência é feita diretamente à determinada *performance* criada originalmente por um artista, mas apropriada por outro(s) – alunos e/ou artistas – para uma nova (re)apreensão em um diferente contexto.

e discute o entendimento romântico de arte que valoriza o artista como gênio criador de obras originais, que 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*, que 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) dos 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 dela 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 o 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. A 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 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.

Por meio da 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 nos quais 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-habituar, 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*, que esteve em São Paulo, na Galeria Brito Cimino, no segundo semestre de 2008, que 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 se tornasse 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 modificá-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 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 ina-

dequação 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, 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 para 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 a 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 nesse 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, que trouxe um desafio à 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>42</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  
option.*

---

42 “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 levá-la consigo. A(o) *performer* permanece imóvel durante toda a peça. A peça termina quando o *performer* decidir” (Tradução da autora). A instrução foi retirada de: Munroe, Hendricks, 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.



Figura 12 – *Cut Piece*, Cieja Ermelino Matarazzo (2013).

Fonte: Arquivo pessoal.

Por meio dessa instrução, segue breve narrativa em torno das impressões, que teci pela memória, do acontecimento:

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 cada. 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 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 exaus-*

*tivo 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 eles, poderia se configurar destrutiva.

Os perfógrafos<sup>43</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

---

43 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*.

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>44</sup> perscrutando desejos em busca de estratégias para concretizá-los a partir de um roteiro de preocupações. Preocupações 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.

---

44 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 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 os processos/caminhos estariam diretamente implicados com a potência de vida de todos os envolvidos. Essa 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: <<http://www.coletivoparabelo.com>>. Acesso em: maio 2013.

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, desenham 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 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.



Figura 13 – *A rua era um rio*, Coletivo Parabelo (2011).

Fonte: Arquivo Coletivo Parabelo.



Figura 14 – *A rua era um rio*, Cieja (2013).

Fonte: Arquivo Coletivo Parabelo.

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 na 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 pre-

cário 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 dessas 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 sen-

tido 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 dessa 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 a ação foi a calçada da Avenida Paranaguá, centro comercial de Ermelino Matarazzo, em frente à construção de um empreendimento imobiliário.



Figura 15 – *Gentrificação*, Coletivo Parabelo (2011).

Fonte: Arquivo Coletivo Parabelo.



Figura 16 – *Gentrificação*, Cieja (2013).

Fonte: Arquivo Coletivo Parabelo.

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, identi-

ficando a ação com um protesto, começou a falar da falta que fazia o parque de diversões e o campo de futebol abertos à comunidade, que 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 à 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. Eles a construía com as próprias mãos, mas provavelmente, não teriam acesso ao produto acabado 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 *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 transformação. 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. Nesses 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.

## Narrativas para além dos muros da escola

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 nesse processo, à medida que ambas (arte e educação) podem atuar em conjunto na proposição do inventar, saber, saborear o mundo. Desse modo, este livro se constitui em uma contínua caminhada, um processo de experimentação não somente do como ministrar uma aula de artes (mais especificamente da arte da *performance*), mas de como fazer da aula uma obra de arte, uma *performance*. Nessa caminhada, não há destino certo, objetivos, metas a serem alcançadas, mas 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. Os deslocamentos fazem perceber em vez de ensinar – compreendendo, nesse caso, o ato de ensinar como ação de transmitir conhecimentos. O fazer perceber pode reabilitar a etimologia da palavra pedagogia, do grego *paidós* (criança) e *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 desse 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. Essa linguagem pode acessar a potencialidade transgressora de uma prá-

xis 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. Esse 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 esse modelo permaneceu, com poucas variações (aulas em formato circular, aulas teóricopráticas 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 no 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. Isso não significa que todas as aulas ocorram dessa forma, mas sim, que o espaço da sala de aula corrobora para a construção dessa linha de pensamento/comportamento inerente à instituição escolar.

Dessa 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 dessa 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 estojó de maquiagem ou o último funk do momento. Assim, 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 co-

nhecimento. 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* precisa estar ciente 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 subjugante, no qual o corpo é um produto como qualquer outro. (Taylor, 2012, p.93)

A partir dessa 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, ao tecer discursos dissidentes, 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. Essa 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, nessa 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. É possível perceber, ao analisar a trajetória histórica da instituição, que esse “leito natural” é uma construção cultural de determinada sociedade, oriunda de interesses particulares. Ao contrariar essa lógica, um dos espaços propostos por Beuys para a realização de suas aulas era um parque, espaço 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. A ação poderia modificar e ampliar as possibilidades de experimentação e criação dentro do processo de ensino aprendizagem, no qual estudantes, educador e quem mais se interessar, trabalham juntos, em vez 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 aplicação 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 eles alguns exemplos que utilizam práxis artístico pedagógicas. Em meio às análises em torno desses processos, Bishop traz a declaração do artista contemporâneo Thomaz Hirschhorn – que 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 pedagógicas, 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 pedagógicas melhor se promoveria o espaço para a produção de dissensos. 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 reabilitar jovens delinquentes. Em linhas gerais, o projeto consistia em trabalhar com artistas interessados em promover a arte como ação sóciopolítica, através da realização de *performances* elaboradas em espaços específicos da cidade de Havana. Estas ações sóciopolíticas 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 quais Bruguera considerava imprescindível que fossem constantemente revistos.

A partir dessas experiências, aliadas àquelas que tenho desenvolvido como professora-*performer*, levanto outra inquietação relevante, a qual não pode ser abordada satisfatoriamente na presente publicação: 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 emerjam 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, essas 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 dessa resistência, transformar a vida em obra de arte.

## REFERÊNCIAS

- AGRA, L. Autor/autores: performance no coletivo ou de como a reen-  
cenação 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 (Inven-  
tando Espaços: Estudos Sobre as Condições do Ensino do Teatro em  
Sala de Aula)*. São Paulo: Unesp, 2011.
- Aquino; Azambuja; Medeiros, 2008. *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. Dis-  
ponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/171.pdf>.  
Acesso em: dez. 2012.
- BARBOSA, A. M. *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, H. *TAZ: zona autônoma temporária*. Col. Baderna. São Paulo: Con-  
rad, 2001.
- BISHOP, C. *Artificial hells: participatory art and the politics of specta-  
torship*. New York: Verso, 2012.
- BORER, A. *Joseph Beuys*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

- BOURRIAUD, N. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins, 2009.
- Carvalho, 2001. Flavio de. *Experiência nº2: uma possível teoria e uma experiência*. Rio de Janeiro: Nau, 2001.
- 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.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.
- Chiovatto, 2000. 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
- CIOTTI, N. *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, R. *Performance Como Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Work in Progress na Cena Contemporânea: criação, encenação, recepção*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- DEBORD, G. *Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DOMINIQUE, J. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, n.1, 2001, p.9-44.
- EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Unesp, 2005.
- FABIÃO, E. 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, D. M. L. O dizer da professora para além da indignação. In: *Revista Educação & Realidade*, 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, C. G. 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, P. *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, S. *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, J. A arte da performance. Trad. Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- GOLDBERG, R. L. *A Arte da Performance: do Futurismo ao Presente*. Trad.: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GÓMEZ-PEÑA, G.; SIFUENTES, R. *Exercises for rebel artists: radical performance pedagogy*. New York: Routledge, 2011.
- GOVAN, E.; NICHOLSON, H.; NORMINGTON, K. *Making a performance: devising histories and contemporary practices*. New York: Routledge, 2007.
- GRANATO, I. *Art Performance: 1964/1978*. São Paulo: J.J. Carol, 2008.
- GUATTARI, F. *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*. Trad.: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HOME, S. *Assalto à cultura: Utopia, suversão e guerrilha na (anti)arte do século XX*. Trad. Cris Siqueira. 2. Ed. São Paulo: Conrad, 2004.
- IMPARATO, M. G. C. T. P. *Comunicação em cena: complexidade em tempos de criação*. Tese de doutorado em Comunicação e Semiótica, PUC-SP, 2005.

- JACQUES, P. B. (org.). *Apologia à deriva: escritos situacionistas sobre a cidade*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- LOPES, F. A *experiência Rex: "Éramos o time do Rei"*. São Paulo: Alameda, 2009.
- MEDEIROS, M. B. de. *Aisthesis: estética, educação e comunidades*. Chapecó: Argos, 2005.
- MELIM, R. *Performance nas artes visuais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- Mil Platôs (2012)*. capitalismo e esquizofrenia. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2012.
- Munroe, Hendricks, 2000, p.277.
- NACARATO; V.; C. 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, M. de A. (org.). *Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: ed. UFSM, 2013.
- PHELAN, P. *Unmarked: the politics of performance*. New York: Routledge, 1996.
- PINEAU, E. L. 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 críticoperformativa: 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.
- Qorpo-Santo, 1980. *Teatro Completo*. V.4. Fixação do texto, estudo crítico e notas de Guilhermino Cesar. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro, Fundação Nacional de Arte, 1980, p.207.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- REDIN, M. M. 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, S. *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, A. *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.
- \_\_\_\_\_. *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, R. *Performance studies: an introduction*, second edition. New York: Routledge, 2002.
- SCHMID, W. *Dar forma a nós mesmos: sobre a filosofia da arte de viver em Nietzsche*. Revista VERVE, no. 12, 2007, p.44-64.
- TAYLOR, D. *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, G. M. (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.
- \_\_\_\_\_. *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
- TORRENS, V. (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*. 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, P. B. 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, M. O Professor Mediador. *BOLETIM*, n. 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.

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

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

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

MARQUES, D. *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, J. M. 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.

# ANEXOS

## O ARTISTA EM BUSCA DE UMA PROFISSÃO

Este trabalho não tem a finalidade de explicar a nem de criar uma nova elite cultural; Ele apenas propõe uma realidade de pensamento que pode modificar a valoração do mercado de arte.

Veja como é maravilhoso: você acorda, recebe este boletim, pega Cr\$ 100,00 (cem cruzeiros) que também pode ser em cheque - e envia para - Av. Rebouças 1840, 4º andar, Praça Portugal, São Paulo - CEP 05402 - e você dentro de cinco dias úteis receberá em sua casa um original do conceituado artista IVALD GRANATO, feito especialmente para você. A partir daí você estará contribuindo de uma maneira sutil e inteligente para uma nova comunicação criativa. Sabendo-se que seu nome será incluído no livro fichário que será feito através das documentações transadas. E tem mais, você no final do ano receberá gratuitamente uma fotografia de perfil do artista assinada.

A GRANATTO'S PRODUCTIONS contratou uma psicóloga, um economista, dois laboratoristas e um fotógrafo exclusivo para facilitar as condições de trabalho e oferecer a você o que de melhor existe em nossa época.

Este programa está sendo lançado em 3 países simultaneamente pela GRANATTO'S PRODUCTIONS S/A.

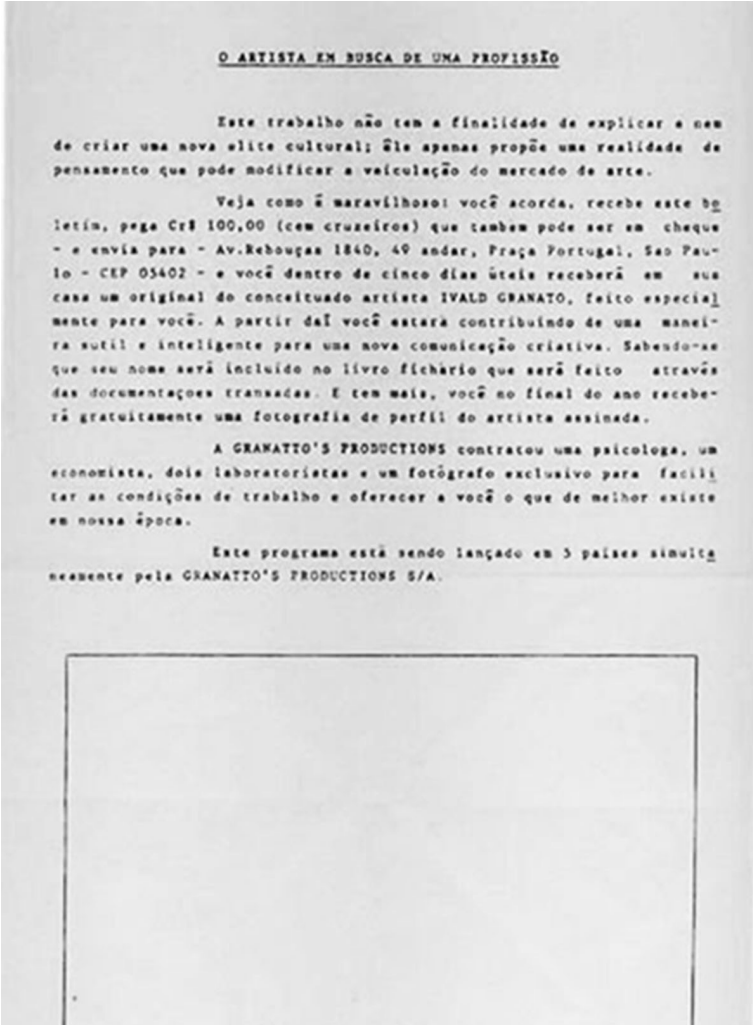


Figura 17 – Reprodução de manifesto feito por Ivald Granato, intitulado *O artista em busca de uma profissão*, em meados da década de 1970.

Fonte: Arquivo pessoal do artista Ivald Granato.



Figura 18 – Entrevista Alerta!, retirada do livro de receitas performáticas "Obrofagia 3.2".

Fonte: Arquivo do Coletivo Alerta!.

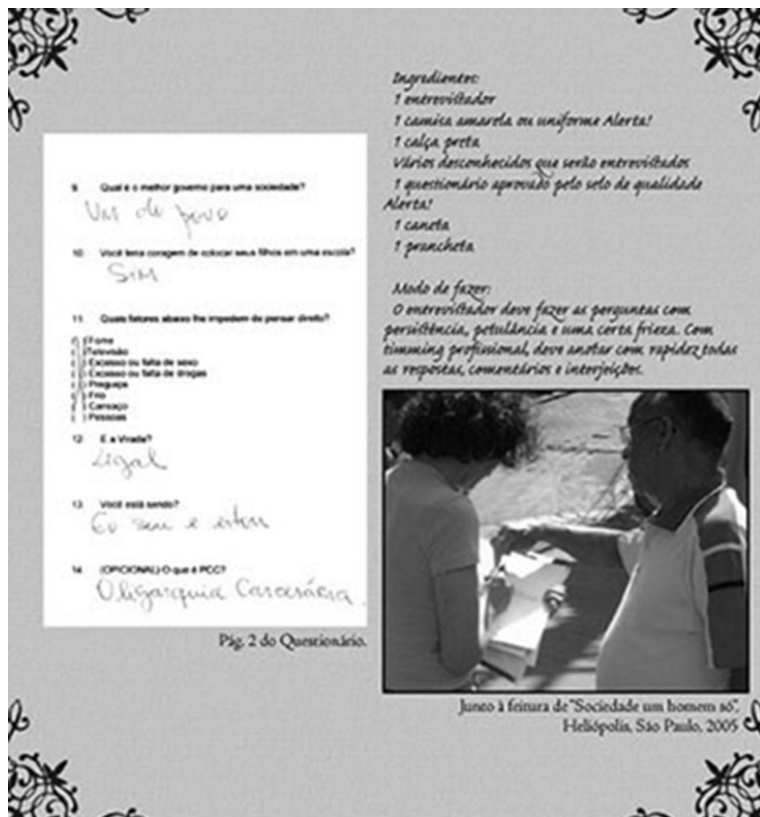


Figura 19 – Entrevista Alerta!, retirada do livro de receitas performáticas *Obrofagia 3.2*.

Fonte: Arquivo do Coletivo Alerta.

SOBRE O LIVRO

*Formato: 14 x 21 cm*

*Mancha: 23,7 x 42,5 paicas*

*Tipologia: Horley Old Style 10,5/14*

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

*Coordenação Geral*

Oitava Rima

