

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes - Campus São Paulo

LUMA MARINATTO FERNANDES

**ARTE DA PERFORMANCE NA ESCOLA:
fricções e possibilidades**

São Paulo
2024

LUMA MARINATTO FERNANDES

**ARTE DA PERFORMANCE NA ESCOLA:
fricções e possibilidades**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Arte-Teatro.

Orientadora: Profa. Dra.
Lucia Regina Vieira Romano

Coorientadora: Profa. Dra.
Denise Pereira Rachel

São Paulo

2024

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do
Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

F363a Fernandes, Luma Marinatto (Luma Marinatto), 2001-

Arte da performance na escola : fricções e possibilidades / Luma
Marinatto Fernandes. -- São Paulo, 2024.
64 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucia Regina Vieira Romano.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Pereira Rachel.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Arte-Teatro) –
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Teatro. 2. Performance (Arte) 3. Escolas públicas. 4. Ambiente de
sala de aula. 5. Educação. 6. Aprendizagem. 7. Professores e alunos. I.
Romano, Lucia Regina Vieira. II. Rachel, Denise Pereira, 1980-. III.
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. IV. Título.

CDD 792.07

Bibliotecária responsável: Catharina Silva Gois - CRB/8 11323

LUMA MARINATTO FERNANDES

ARTE DA PERFORMANCE NA ESCOLA:

fricções e possibilidades

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo, para obtenção do título de Licenciada em Arte Teatro.

Área de concentração: Artes

Data de defesa: 26/11/2024

Banca examinadora:

Profa. Dra. Lucia Regina Vieira Romano
Instituto de Artes da Unesp - Orientadora

Profa. Dra. Carminda mendes André
Instituto de Artes da Unesp

Agradecimentos

Ao final deste longo e intenso processo que foi a graduação, dedico agradecimentos:

ao Cursinho Popular Heleny Guariba por me introduzir ao universo acadêmico com tanta atenção e incentivo;

à Prof^a. Dra Carminda Mendes André pela recepção calorosa na graduação;

à Prof^a. Dra Lúcia Regina Vieira Romano pelo acolhimento, incentivo e provocações nessa orientação;

à Prof^a. Dra. Denise Rachel, pela orientação da iniciação científica que culminou neste trabalho, por apontar caminhos de autonomia e por sua generosidade nesse processo de coorientação. Eu celebro sua humanidade e sua dedicação à performance e à arte-educação;

aos professores e instituições pela generosidade, abertura e confiança na minha presença em seu cotidiano. Que consigamos encontrar esperança e alegria nessa trajetória tão desafiadora que é a educação pública;

ao Bruno Canabarro com seu posicionamento e visão de escola que me inspiram. Obrigada por transmitir tanta coragem através da sua escrita.

à Susanna Oliveira, pela parceria e irmandade tecidas pelas linhas da educação e da arte, e pelo incentivo mútuo. Partilhar a vida é amar sem medo.

à Katia Lazarini, por plantar em minha adolescência sementes performáticas que brotaram em forma de sonhos com uma educação mais crítica, poética e de corpo presente;

aos meus pais, por me incentivarem e apoiarem nessa trajetória de estudos.

Resumo

Este trabalho dá continuidade à pesquisa de Iniciação Científica anterior, que observa a participação de professores em aulas de performance, inseridas em duas escolas da cidade de São Paulo, uma no cenário de uma Escola de Iniciação Artística (EMIA) e outro em uma Escola Estadual, comentando os benefícios e os desafios da presença da linguagem da performance no sistema de educação pública da capital paulista. Amplificando a investigação, a escrita busca identificar e descrever desafios e benefícios relacionados à utilização da performance na sala de aula, acompanhando a atuação pedagógica de dois professores, e relacionando com uma entrevista cedida por Bruno Canabarro. A análise das três experiências distintas - em contextos educacionais diferentes - pretende demonstrar como esse tipo de conteúdo e proposta de ensino-aprendizagem depende da singularidade das experiências pedagógicas, na relação estabelecida entre educandos e educandas e educadores, radicalizando a natureza criativa dessa interação nos processos formativos em artes.

Palavras-chave: Educação. Pedagogias da performance. Escola.

Abstract

This work continues a previous Scientific Initiation research project, which observed the participation of teachers in performance art classes introduced in two schools in São Paulo: one within the context of an Artistic Initiation School (EMIA) and the other in a public state school. The study discusses the benefits and challenges of incorporating performance art into the public education system of São Paulo's capital. Expanding on the investigation, this writing seeks to identify and describe the challenges and benefits related to the use of performance art in the classroom, following the pedagogical practices of two teachers and incorporating insights from an interview with Bruno Canabarro. The analysis of these three distinct experiences, across different educational contexts, aims to demonstrate how this type of content and teaching-learning proposal depends on the uniqueness of pedagogical experiences, focusing on the relationships established between students and educators. This highlights and radicalizes the creative nature of these interactions within arts education processes.

Keywords: Education. Performance Pedagogies. School.

Sumário

1. INTRODUÇÃO: QUEM SOU?.....	9
2. PERFORMANCE COMO LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: FRICÇÕES.....	13
3. ARTE DA PERFORMANCE NA ESCOLA: POSSIBILIDADES.....	23
3.1. Escola Municipal de Iniciação Artística.....	26
3.2. Escola Estadual	36
3.3. BRUNO CANABARRO - Entrevista.....	45
3.4. Pontos de encontro.....	49
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
Referências.....	57
APÊNDICE A - ENTREVISTA COM BRUNO CANABARRO.....	60

1

INTRODUÇÃO: QUEM SOU?

Ser artista e ser professora. Dois posicionamentos que muitas vezes parecem opostos para mim. Habitar um lado significaria exterminar o outro? Assim por muito tempo pensei. Assim, às vezes, torno a pensar.

Começo por onde fui fisgada.

Meu primeiro contato com o estudo e a prática de teatro se deu durante um curso de teatro na Fábrica de Cultura do Parque Belém, que foi ministrado pela Katia Lazarini. Na época, com 12 anos, me aventurei em querer fazer teatro porque uma amiga da escola disse que havia começado a fazer o curso de forma gratuita. Neste curso, iniciamos um ciclo de estudos sobre performance em que além de reperformatar algumas obras, passamos por criações individuais. Lembro de me divertir como dificilmente me divertia na escola, ao performar durante o intervalo do curso e ser incompreendida pelos estudantes de violão ou ballet.

Naquele momento eu não consegui perceber o impacto que estudar performance e performar com outras crianças e adolescentes geraram em meus desejos e pulsões artísticas, mas de alguma forma isso me fez seguir por mais alguns anos participando de variados cursos no mesmo aparelho de cultura.

Passando do teatro, ao circo e dança contemporânea, decidi que gostaria de ser professora das artes do corpo para que pudesse provocar e retribuir parte do que me foi apresentado como possibilidade de enxergar o mundo. Assim, cheguei à graduação de Licenciatura em Arte-Teatro.

Em meu fazer artístico, sempre enxerguei a sensibilização como um elemento importante para alimentar um olhar mais atento às nuances do cotidiano, contudo,

ao iniciar minha trajetória como educadora, passei a sentir um desajuste em relação ao ambiente escolar, que parecia não permitir nada além de uma certa "seriedade burocrática". Explico melhor: na escola me sentia menos artista, e isso me levou a questionar como eu poderia conciliar, ao mesmo tempo, os papéis de artista e professora em sala de aula.

Nos encontros com Denise Pereira Rachel¹, docente do curso de Licenciatura em Arte-Teatro do Instituto de Artes da UNESP, artista e pesquisadora das "artes" da pedagogia e da performance, fui apresentada às possibilidades de um *professor-performer* (Ciotti, 2014), noção que nasce como um modo de criticar artisticamente as rígidas estruturas educacionais, podendo promover em sala de aula experimentações de liberdade, experiência e percepções de si e da sociedade.

Em uma das ocasiões, durante a disciplina de "Teatro e Educação: Pedagogias do Teatro", Denise Rachel divulgou que faria uma avaliação. Ao entrarmos na sala de aula no dia da avaliação, as cadeiras se encontravam enfileiradas, diferentemente da roda que costumava ser feita em nossos encontros. Atingidos pela tensão do "dia da prova", a turma foi surpreendida com o início de uma apresentação.

A partir do questionamento "*Eu não sou uma professora?*", nos foi apresentada uma reflexão sobre a imagem e as expectativas criadas em torno do professor, e de que forma essas representações atravessam sua própria história de vida. Ações realizadas, como a de triturar giz de lousa em um liquidificador e espalhar o pó em sua pele utilizando um apagador, explicitavam, através da performance, o preconceito racial envolvido no ideal de professor/a projetado pela sociedade.

Foi um momento marcante. Em sua atitude performativa, a docente entrevistou diretamente no debate da aula, porém, abrindo mão de uma postura expositiva. Ao me deparar com esse acontecimento enxerguei ambas: a artista e a professora, atuando em toda sua potencialidade dentro da sala de aula. Isto despertou interesse em me aproximar do entendimento das possibilidades de um professor-performer (Ciotti, 2014).

Assim iniciei, com a orientação da professora, a Iniciação Científica de nome "Performance na escola: uma cartografia de professores de artes da cidade de São Paulo". Lá, foram tecidas reflexões sobre a presença da arte da performance em

¹ Denise Pereira Rachel é professora-performer integrante do Coletivo Parabelo. É atualmente docente do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da UNESP e do CIEJA Ermelino Matarazzo. Investiga as interseções entre arte, educação e performance.

dois ambientes escolares distintos: em uma Escola de Iniciação Artística (EMIA) e em uma Escola Estadual. Nessa trajetória de acompanhamento do trabalho dos professores de artes, investiguei diferentes cenários em que a performance era discutida e vivenciada na escola.

Este trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Arte-Teatro pelo Instituto de Artes da UNESP nasce a partir das experiências tecidas ali. Contudo, envolvida com o acompanhamento das aulas dos dois docentes, na IC não pude percorrer mais profundamente sobre alguns aspectos teóricos, por exemplo, a história da arte da performance e elementos conceituais e referências bibliográficas que façam a ponte performance-educação, a exemplo de escritos bastante citados na área, como as reflexões de Eleonora Fabião.

Ademais, ao longo da pesquisa anterior, pareceu nos faltar relatos acerca da atuação do professor-performer na educação formal básica. Trago, portanto, neste trabalho a experiência de Bruno Canabarro, um professor-performer que atuava como docente na rede municipal de ensino de São Paulo, como forma de alimentar as possibilidades da presença da performance na escola. Ainda a partir das experiências observadas nas escolas, me propus a criação e compartilhamento de programas performativos autorais que serão também incluídos.

Para englobar esses materiais, o trabalho se estrutura, em seu primeiro capítulo, intitulado "Performance como linguagem e educação: fricções", com o embasamento teórico sobre a arte da performance (história, contexto, características...) e aproximações com a educação. Para tal feito foram articuladas reflexões acerca de autores como Renato Cohen, Diana Taylor, Naira Ciotti, Denise Rachel, Gilberto Icle e Eleonora Fabião.

A seguir, no segundo capítulo, nomeado "Arte da performance na escola: possibilidades" relato o acompanhamento de dois professores, contextualização sobre as escolas e apresento também a entrevista escrita com o Bruno Canabarro. A partir das experiências compartilhadas, discorro sobre as aproximações, distanciamentos e possibilidades da presença da arte da performance na escola, além de apontar a metodologia utilizada. Para esse fim, Naira Ciotti e Denise Rachel são novamente articuladas.

Após, nas considerações finais, reflito sobre as possibilidades e desafios de integrar arte e educação, defendendo a necessidade de resistir e reinventar a arte na escola como um espaço de liberdade e expressão.

Partindo então de um questionamento pessoal sobre as possibilidades de resistência da arte na instituição escolar, essa pesquisa se dispõe a investigar e acompanhar processos de ensino aprendizagem que utilizem a arte da performance como prática educacional - seja como conteúdo temático, material pedagógico ou metodologia. Que esta leitura seja, portanto, uma provocação gentil, uma possibilidade de questionar, construir e, quem sabe, inspirar novas abordagens para uma prática educativa mais viva e pulsante.

2

PERFORMANCE COMO LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: FRICÇÕES

*A performance é criadora de mundos. Precisamos compreendê-la.
(Taylor, 2023, p. 186)*

A arte da performance, muitas vezes, se apresenta como algo difícil de ser definido, além de não haver unanimidade em relação à narrativa de sua origem. Isso não vai contra a ontologia ou historiografia, mas relaciona-se à sua natureza avessa à rigidez e comprova suas qualidades de transformação. Iniciemos portanto pela definição de performance no *Dicionário do Teatro* de Patrice Pavis (2008):

A performance ou performance art, expressão que poderia ser traduzida por "teatro das artes visuais", surgiu nos anos sessenta [...] Ela chega à maturidade somente nos anos oitenta.

A performance associa, sem preconceber ideias, artes visuais, teatro, dança, música, vídeo, poesia e cinema. É apresentada não em teatros, mas em museus ou galerias de arte. Trata-se de um "discurso caleidoscópico multitemático" (A. WIRTH).

Enfatiza-se a efemeridade e a falta de acabamento da produção, mais do que a obra de arte representada e acabada. O *performer* não tem que ser um ator desempenhando um papel, mas sucessivamente recitante, pintor, dançarino e, em razão da insistência sobre sua presença física, um auto-biógrafo cênico que possui uma relação direta com os objetos e com a situação de enunciação. "A arte da performance é perpetuamente reestimulada por artistas que têm de seu trabalho uma definição híbrida, deixando, sem pudor, que suas ideias derivem na direção do teatro, de um

lado; por outro, no da escultura, considerando mais a vitalidade e o impacto do espetáculo do que a correção da definição teórica daquilo que estão fazendo. A performance art. a bem dizer, não quer significar nada" (Jeff NUTTAL). (Pavis, 2008, p.284)

É comum que, assim como na definição proposta por Patrice Pavis, exista uma compreensão de que a arte da performance se manifeste na intersecção entre o teatro e as artes visuais, sendo constante que teóricos defendam a predominância de uma linguagem sobre a outra. Tal compreensão se deve à sua historiografia que perpassa o universo das artes visuais, porém com uma nova materialidade imbricada: o corpo. RoseLee Goldberg (2006) defende que o surgimento das experiências performáticas tal qual conhecemos hoje se originam no século XX, como uma vertente de atuação dos movimentos vanguardistas europeus, como Futurismo, Dadaísmo, Surrealismo e Construtivismo. A autora caracteriza esses "sinais iniciais" como proto-performances, na tentativa de demarcar uma ocasião posterior, em que estaríamos no campo da performance propriamente dita. Em sua leitura, as primeiras aparições e experiências da arte da performance se deram dentro do que hoje enxergamos como o universo das artes visuais, quando os e as artistas representantes dos movimentos de vanguarda na Europa pós-primeira Guerra começaram a entender seus próprios corpos como meio para desenvolver seus trabalhos, assim como passaram a valorizar o processo de criação em detrimento apenas da produção artística final; realizando rupturas radicais nos dogmas da noção de representação - fosse ela pictórica ou escultórica (Ciotti, 2014). No Brasil, artistas como Flávio de Carvalho, foram precursores da arte da performance, assim como Hélio Oiticica e Lygia Clark no campo das artes visuais.

Isto posto, a performance se estabelece como uma forma híbrida de expressão artística, devido ao seu caráter ilimitado de possibilidades, podendo apresentar traços das artes da literatura, teatro, música, poesia, dança, vídeo, etc. (Goldberg, 2006, p. IX). Complementando essa perspectiva, Diana Taylor² sugere que, ainda que a arte da performance carregue elementos de várias disciplinas artísticas, ela transcende esses limites. Em seu entendimento, "Embora se reconheça o poder inerente à nominação e reivindicação, é importante ressaltar que o que foi chamado de 'arte da performance' tem raízes em muitas formas artísticas. No entanto, transcende esses limites, combinando muitos elementos de modo a criar algo inesperado." (Taylor, 2023, p.61).

² Diana Taylor é uma acadêmica e pesquisadora estadunidense, conhecida por seu trabalho em estudos de performance e cultura latino-americana. É docente da Universidade de Nova York, e investiga a performance como resistência política.

Além de sua multidisciplinaridade, Renato Cohen³ (2017) defende ainda a performance como sendo uma “arte de fronteira” por possuir um movimento de ruptura com as formas tradicionais de arte estabelecidas e por percorrer caminhos que até então não eram valorizados como arte “tocando nos tênues limites que separam vida e arte” (Cohen, 2017, p.38). Essa perspectiva de aproximação entre vida e arte aponta para um terreno fértil para a performance: a experimentação e a liberdade de criação.

Pode-se considerar que seu caráter experimental destaca importantes diferenciações entre a arte da performance e o teatro, sendo elas a noção de representação e de narrativa.

O que dá a característica de representação a um espetáculo é o caráter ficcional: o espaço e o tempo são ilusórios (se reportam a um outro instante), da mesma forma que os elementos cênicos (incluindo os atores) se reportam a uma "outra coisa". Eles "representam algo". O público é colocado numa postura de espectador que assiste a uma "história". Tudo remete ao imaginário.

(...) À medida que se quebra com a representação, com a ficção, abre-se espaço para o imprevisto, e portanto para o vivo, pois a vida é sinônimo de imprevisto, de risco. (Cohen, 2017, p. 96)

Seguindo a perspectiva de Renato Cohen, a performance se afasta da interpretação racional e narrativa típica do teatro para construir uma experiência sensorial e emocional. Em vez de “representar” algo específico para o público, a performance permite que o espectador fique imerso no presente, abrindo-se ao inesperado. Dessa forma, o público não é apenas um observador distante, mas um participante sensível que não necessariamente “entende” o ocorrido, mas o “sente”, vivenciando um espaço de fricção e transformação (Cohen, 2017, p. 67).

A arte da performance propõe uma ruptura não apenas com a representação teatral tradicional, mas também com a passividade do espectador. Enquanto no teatro o público se encontra em uma posição de observador, na performance, o espectador tem o potencial de se tornar parte do acontecimento, interagindo com o performer e influenciando o desenrolar da ação artística. Como defende Diana Taylor, essa interatividade permite que a performance se construa em tempo real, incorporando a presença e as reações do público como elementos importantes.

³ Renato Cohen (1956-2003) foi um dos pioneiros dos estudos sobre performance no Brasil, abordando a performance como forma de expressão artística e comunicativa e analisando sua natureza híbrida e questionadora. Oriundo da área teatral, analisou a performance sob a perspectiva da semiótica, em contraste com abordagens provenientes das artes visuais. Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Dessa forma, o significado da obra não está apenas na execução do artista, mas emerge do diálogo entre artista e espectador. Em suas palavras: “A performance é um fazer, uma coisa feita para e com o espectador.” (Taylor, 2023, p.90)

A comunicação com o espectador na arte da performance envolve uma interação crítica e provocadora. Ao contrário de outras formas de arte que apresentam narrativas ou conceitos prontos, a performance propõe um diálogo no qual o espectador é desafiado a interpretar, questionar e até reagir ao que presencia. Esse tipo de comunicação faz com que a ação artística funcione como um catalisador de questionamentos sobre normas sociais, políticas e culturais. A crítica não é apenas implícita, mas frequentemente explícita, direcionada a confrontar as perspectivas do espectador e a estimular uma participação crítica e consciente. Assim, a performance não apenas comunica; ela provoca e desestabiliza, convidando o público a ser co-criador do significado, ao invés de um receptor passivo.

Figura 1 - AAA-AAA



Marina Abramović, 1978. Fonte: <https://www.wikiart.org/en/marina-abramovic/aaa-aaa>

Figura 2 - Tierra



Regina Galindo José, 2013. Fonte: <https://www.reginajosegalindo.com/en/home-en/>

Nas imagens acima, exemplifico alguns elementos da arte da performance por meio do trabalho de duas artistas: Marina Abramović⁴ (1978) e Regina Galindo José⁵ (2013). Embora as duas performances apresentadas se aproximem na maneira como exploram os limites físicos e emocionais do corpo humano, na primeira imagem, existe um confronto direto entre dois corpos criando um diálogo performativo marcado pelo embate físico e psicológico. Já na segunda imagem, é a relação da artista com o espaço em que a performance foi realizada que possui protagonismo. Ambas as performances compartilham a ênfase no corpo como ferramenta central, mas diferem em suas abordagens.

Nesta conjuntura de grandes possibilidades de criação, as experiências suscitaram revisões mais amplas, partindo do que tange ao estudo da presença do corpo na arte e no cotidiano, para criar paralelos entre a arte da performance e a educação, como aponta Denise Rachel:

⁴ Marina Abramović (1946-) é uma artista performática sérvia, considerada uma das principais referências da arte da performance. Sua obra explora os limites físicos e mentais do corpo, a resistência, a vulnerabilidade e a relação entre artista e público.

⁵ Regina José Galindo (1974-) é uma artista e poeta guatemalteca, reconhecida internacionalmente por suas performances que abordam questões de violência, opressão política, desigualdade de gênero e direitos humanos. Sua obra utiliza o próprio corpo como meio de denúncia, explorando situações de vulnerabilidade e resistência para expor as injustiças sociais, especialmente na América Latina.

A partir de 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” (Rachel, 2013, p. 79).

Compreende-se aqui a pedagogia crítica da performance como sendo o emprego da práxis performática como meio de criticar e reformar as instituições escolares tradicionais e disciplinadoras, conforme defende Elyse Lamm Pineau (2013). Se iniciam, portanto, os estudos que apresentam a sala de aula e a escola como ambientes em que a performance pode contribuir para propor rupturas com formas tradicionais de ensino.

Naira Ciotti⁶ (2014), importante nome para a pesquisa dos encontros entre performance e educação, propõe um entendimento da hibridação que passa a ocorrer entre áreas do conhecimento e cuja dimensão está expressa na ideia de professor-performer. Como resultado desse híbrido, explicita-se um ensinar que é, acima de tudo, um processo de criação e experimentação. A autora resume:

A palavra performance refere-se a uma forma artística existente. A performance, como a vida e toda a experiência, é complexa. À medida que vamos adquirindo instrumentos para ler a performance, passamos a nos dar conta de que esse fenômeno é múltiplo, polissêmico e misturado. Mesmo o pintor mais convencional usa o seu corpo. Somos todos performers no sentido geral, mas existem diferenciações. O artista se apropria da performance num sentido de ruptura com padrões tradicionais da arte. E eu, enquanto professor, me aproprio da palavra performance para falar de uma atitude pedagógica diferenciada. Não só corpo, voz e lugar estão imbricados, como também, nessa forma de ver a performance, está implícita uma preocupação pedagógica. (Ciotti, 2014, p. 62)

Em seu livro “O Professor-Performer” (2014), Naira Ciotti relata as experiências do artista e professor Joseph Beuys⁷, que utilizava o espaço da sala de aula para propor ações e interações críticas com seus estudantes, rompendo estruturas enrijecidas do ensino das artes. Também em sua prática artística, Beuys enxergava oportunidades pedagógicas para propor transformações na sociedade a partir de suas obras e dizia que “[...] como artista ele era um professor” (Vicini, 2018).

⁶ Naira Ciotti é artista, professora e pesquisadora. Cunhou o termo professor/a-performer para definir suas práticas docentes, e investiga os diálogos entre arte contemporânea, performance e teatro. É atualmente docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

⁷ Joseph Beuys (1921-1986) foi um artista e professor universitário Alemão. Foi associado ao movimento Fluxus. Suas performances, esculturas e teorias influenciaram a pedagogia e o ativismo artístico, promovendo uma arte que vai além da estética e atua na transformação coletiva.

Ciotti também traz para a reflexão suas próprias experiências em sala de aula, descrevendo o que teoriza como "o híbrido professor-performer" (2013), que exercitou ao apresentar de forma performática as obras da artista Lygia Clark aos seus estudantes. A artista e docente compreende que existem graus dessa interação, que podem ser experimentados em diversas situações de ensino-aprendizado. No caso de Lygia Clark, ela defende, é a própria obra que pede uma atuação "performática" do/a docente sobre o assunto, em suas palavras:

Consequentemente, em nossas escolas tão precárias em termos de material para sensibilização dos alunos, o professor de arte que tem esta maneira alternativa de ensinar, pode conseguir resultados valiosos para provocar mudanças na percepção dos alunos. A própria obra de Lygia Clark fornece todos os encaminhamentos de suas propostas, sem que seja necessário criar qualquer outro método para que isso aconteça (Ciotti, 2016, p. 7).

Figura 3 - "Canibalismo" de Lygia Clark.



Naira Ciotti, 2016. Imagem presente no artigo "Quando um professor está diante de sua obra". Fonte: <http://www.revista.art.br/site-numero-18/06.pdf>

Denise Rachel (2013), em sua dissertação de mestrado *Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer*, aponta outros nomes exemplares, como Valentin Torrens - um importante pesquisador, que realizou um levantamento de práticas pedagógicas em performance desenvolvidas em diferentes contextos pelo mundo - e Judit Vidiella Pagés - organizadora de linhas pedagógicas, que se aproximam artisticamente e socioculturalmente dos estudos da performance. Torrens é autor de "Pedagogia de la performance. Programas de

cursos y talleres” (2007), que comenta variadas criações nessa interface entre performance e pedagogia, com relatos de professores e professoras e programas de ensino, alcançando uma teorização que relaciona essa modalidade de pedagogia à noção de jogo. Judit Vidiella Pagés, artista espanhola como Torrens, é uma artista e pedagoga que investiga a corporeidade do/a docente, aproximando sua condição aos corpos de fronteira, em termos geográficos e simbólicos.

Ainda no campo de autores que discutem as possíveis intersecções entre performance e educação, Eleonora Fabião⁸ (2009), em diálogo com o conceito de professora-performer, posiciona-se sobre a importância da experiência no aprendizado. Para ela, ensinar é propor experiências que ajudem o atuante – seja ele um performer, cidadão ou sujeito histórico – a desenvolver suas capacidades comunicativas e criativas, aumentando sua disponibilidade. Em suas palavras: “Considero a sala de aula um dos mais interessantes espaços performativos, pois que estabelecemos, de antemão, um pacto colaborativo. Trata-se de um espaço de criação e experimentação, um microcosmo político a ser poeticamente e pedagogicamente explorado.” (Fabião, 2009, p.66)

A partir destas referências, constituiu-se um solo conceitual importante para a realização desta pesquisa. Prossegui com a indagação: “Quem são os/as professores/as que se utilizam das pedagogias da performance como prática educacional em seu fazer docente, num território mais próximo ao meu?” Nas minhas vivências como estudante e docente em formação, percebi algumas imagens construídas em torno do/a professor. Estas imagens construídas perpassam a minha experiência da educação infantil ao ensino superior e me acompanharam no período de início de atuação como estagiária e professora. Uma delas, a do/a docente que “representa” o/a profeta, detentor/a do conhecimento, e que está pronto/a para ser o/a salvador/a de seus e suas estudantes, menos instruídos/as (Arroyo, 2013, p. 33). Esse imaginário associa-se a um tipo de educação que Paulo Freire nomeia como educação bancária, em que “(...) os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 2017, p. 80) do conhecimento, sendo que o ato de transmissão dos conhecimentos é mais valorizado que a retenção deles (e o que dizer então, da produção conjunta dos saberes).

É possível identificar esta lógica de depósito de conhecimentos na forma como as nossas salas de aulas costumam ser estruturadas: com carteiras

⁸ Eleonora Fabião é performer, atriz, pesquisadora e professora brasileira. Atualmente, é professora na Escola de Comunicação da UFRJ, onde explora as intersecções entre estética, ética, política e pedagogia em suas ações performativas.

enfileiradas viradas para uma parede onde se encontram um quadro e um único professor, que será o detentor da palavra durante o período de aula. Torna-se evidente, portanto, que se trata de um sistema moldado inclusive pela arquitetura escolar, e que não se refere apenas à atuação individual de professores/as.

Pesquisar aproximações e possibilidades da presença da performance na educação mostra-se oportunidade de questionamento dessas estruturas escolares estabelecidas, pois a performance pode proporcionar o “[...] borramento das fronteiras entre aquilo que chamamos de artista, obra e espectador, ou se preferirmos, professor, aula e aluno.” (Marques, 2016, p. 3321). Enxergo, portanto, possibilidades de que processos artísticos sejam desenvolvidos em sala de aula a partir do borramento consciente e crítico das fronteiras entre linguagens e entre posições de poder. Isso envolve a possibilidade que professores de artes não distanciem suas práticas docentes de suas práticas artísticas, expondo o que existe de incerteza, questionamento e invenção na criação em artes.

Sendo a escola um ambiente que “[...] funciona como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Foucault, 1987, p. 26), a presença da performance na educação tende a valorizar a expressão individual, experimentação corporal e interação entre os participantes; contrapondo-se aos métodos tradicionais de ensino. Assim, ela encoraja os e as estudantes a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem, além de promover uma reflexão crítica sobre questões sociais, culturais e políticas; podendo inclusive, oferecer a chance de questionar as estruturas de poder da escola.

Se a experiência direta e participativa na performance pode ser uma forma eficaz de aprendizado e desenvolvimento, a performance na escola oferece a possibilidade de abertura a novas experiências, onde a chance de romper estereótipos é mais evidente. Gilberto Icle (2013) entende essa potência como um contraponto notável a uma estrutura tradicional de ensino que hierarquiza os conhecimentos, com o objetivo de manter intocado o *status quo*. O pesquisador, docente na UFRGS, aponta também para a intersecção entre performance, corpo e educação, chamando nossa atenção para o histórico da institucionalização da escola, em relação ao aprisionamento do corpo em cadeiras: formaliza-se ali a separação entre corpo e pensamento típica do pensamento moderno, sendo que o pensamento terá evidente protagonismo no ambiente escolar.

A arte da performance, mais uma vez, é fator de oposição, ao propor o corpo como centro da produção de sentidos e rompendo com a ideia de docilização, em

defesa da potencialização do encontro entre presenças. Apesar dessas evidências, entendi que apenas a ida a campo mostraria um cenário mais real, onde poderia reconhecer as dificuldades estruturais a serem enfrentadas pelos/as docentes. Em um ambiente onde as carências extrapolam boas intenções, a escassez (seja de infraestrutura ou pedagógica) parece induzir e moldar muito das experiências pedagógicas que envolvem o ensino de artes e mais especificamente da performance e da atuação do/a professor/a-performer na cidade de São Paulo.

3

ARTE DA PERFORMANCE NA ESCOLA: POSSIBILIDADES

Como nossas disciplinas e metodologias mudariam se levássemos a sério a ideia de que corpos (e não somente livros e documentos) produzem, armazenam e transferem conhecimento?
(Taylor, 2023, p.178)

Inicialmente, quando construímos a hipótese de efetuar um levantamento e mapeamento de professores/as que utilizassem a performance como prática educativa, pensamos apenas na rede pública municipal de São Paulo. Antes da pesquisa de campo ser iniciada, possuía o contato de dez professores e professoras, que, inclusive, se denominavam *professores-performers*. Porém, ao tentar me comunicar com eles e elas, tive a surpresa de que a maioria não estava trabalhando em sala de aula no momento do contato, seja por terem escolhido afastar-se da educação, ou por estarem trabalhando em outras instâncias da área (a exemplo da Secretaria de Educação), ou por motivos de afastamento médico. Foi entendido, então, que o recorte da pesquisa precisaria ser mais abrangente, pois não havia encontrado profissionais que pudessem colaborar com a proposta.

A pesquisa foi estendida para agregar também profissionais da rede estadual de ensino e educação municipal de iniciação artística (EMIA), o que - de certa forma

- mantinha o intuito de compreender o cenário da educação pública. Dois professores, em cenários bastante distintos, foram acompanhados nesse processo. Ambos autorizaram minha presença em suas aulas, assim como as respectivas instituições, porém, a fim de manter suas identidades preservadas adotarei neste trabalho nomes fictícios para me referir a ambos. Utilizo, portanto, o nome André para me referir ao docente da EMIA; e Juliana para me referir à docente da Escola Estadual.

Utilizando a cartografia como método de pesquisa, defendido na obra *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009), comecei a acompanhar os processos pedagógicos empregados e relacioná-los com a bibliografia que abrange performance, educação e pedagogia crítica.

Partindo da revisão bibliográfica acerca de performatividade na educação e pedagogias da performance, e em consonância com a defesa da cartografia como método de pesquisa-intervenção, passei a acompanhar processos e colaborar para o registro do trabalho desenvolvido pelos professores que utilizam as pedagogias da performance em sala de aula.

Para discutir a cartografia, Sylvie Fortin e Pierre Gosselin (2014) historicam as tradições de pesquisa científica positivista e pós-positivista. Enquanto a concepção positivista encara a realidade como sendo observável e mensurável, e tende a analisar amostras representativas, com objetivo de prever e controlar fenômenos; a concepção pós-positivista indica que existem múltiplas construções da realidade segundo os pontos de vista do/a pesquisador/a e, por isso, não reconhece que um conhecimento científico possa ser considerado neutro.

Fundamentando-se nesta perspectiva pós-positivista, Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros (2009, p.17) defendem a cartografia como método de pesquisa-intervenção, que compreende a inseparabilidade entre conhecer e fazer, pesquisar e intervir. Assim, reconhecem que toda pesquisa é intervenção. Para sustentar essa premissa, contudo, é necessário reconhecer que inexistem neutralidade nos processos de conhecimento, pois toda pesquisa está imbuída da subjetividade do pesquisador, que intervém sobre a realidade, mais do que apenas a representa a partir das evidências que possa reconhecer (Passos, Barros, 2009, p. 20).

Em termos das etapas de pesquisa, ou de um método investigativo, a cartografia se utiliza da pesquisa de campo para destacar a importância de habitar

os espaços até então desconhecidos. Também, visa um acompanhamento dos processos de forma participativa, evitando encarar os sujeitos como meros "objetos" a serem observados e representados (Barros, Kastrup, 2009, p. 53). No meu caso, a partir da experiência com o acompanhamento dos processos pedagógicos escolhidos, deparei com a produção de minha própria subjetividade, que não é neutra, em frente ao ambiente que passei a habitar. Neste processo, diante disso, foi ainda importante manter no horizonte que o território a ser acompanhado possuía seu próprio histórico, assim como suas camadas de construção social. A esse respeito, Barros e Kastrup alertam os/as cartógrafos/as:

Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nesta medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual. (Barros; Kastrup, 2009, p.58)

Nessa espessura processual, estão presentes aspectos que saem de um possível controle da cartógrafa, mas que impactam sobremaneira sua vivência no território. Partindo da perspectiva da não neutralidade e da necessidade de acompanhar os processos em curso, o método cartográfico apoia-se na produção de dados. Diferentemente de uma "coleta" de dados, que busca uma visão distanciada e utilitária do processo, seguindo o método cartográfico, assumi que os dados de pesquisa eram percebidos e produzidos por mim a partir de informações que o ambiente e/ou situação já abrangiam de forma "imaneente". Como defende Virgínia Kastrup:

Não há coleta de dados, mas, desde o início, uma produção dos dados da pesquisa. A formulação paradoxal de uma "produção de dados" visa ressaltar que há uma real produção, mas que, em alguma medida, já estava lá de modo virtual. (Kastrup, 2009, p. 33)

Para que os dados fossem produzidos, foi necessário me distanciar de suposições e teorias preexistentes e evitar buscar informações, para que, assim, pudesse tentar me abrir ao encontro (Barros, Kastrup, 2009, p. 57). Percebi que algumas de minhas expectativas teriam que ser deixadas de lado, para que pudesse instigar uma atenção sensível para encontrar o que desconhecia. Para investir nessa atenção sensível e "desfocada", iniciando o processo de registro da experiência e de

criação desses dados, comecei a utilizar registros em diários de campo, fotografias, áudios e desenhos.

A fim de conhecer o trabalho dos dois professores da rede pública, decidimos que o estudo seria realizado dentro das salas de aulas, acompanhando o dia-a-dia das aulas, em parceria com professores e estudantes. O método cartográfico também defende o carácter processual e de acolhimento à subjetividade dos encontros, permitindo abranger a criação de conhecimento em conjunto com os sujeitos e territórios envolvidos.

Os registros cartográficos reunidos no diário e as fotografias serão apresentados a seguir, preservando o anonimato dos professores, crianças e jovens citados/as, aqui identificados/as por nomes fictícios.

Além dos dois professores de identidade anônima acompanhados em sala de aula, a pesquisa também contou com uma entrevista concedida por Bruno Canabarro devido ao interesse em me aproximar de uma experiência realizada por um professor-performer em uma Escola Municipal de São Paulo.

3.1. Escola Municipal de Iniciação Artística

O professor acompanhado e a coordenação da EMIA abriram espaço para que eu pudesse desenvolver este estudo. A instituição localizada na zona oeste de São Paulo trata-se de uma escola pública de educação não-formal de iniciação e formação artística para crianças e jovens. A escola se localiza em um local muito arborizado, o espaço é colorido e sempre habitado por crianças e seus responsáveis, que em sua maioria permanecem em uma sala de espera durante as aulas.

André trabalha com Ana⁹, em uma relação de dupla docência, onde cada um se apresenta a partir de uma linguagem artística diferente, sendo a do André artes visuais e a da Ana, a dança. Juntos, ministram aulas que mesclam ambas as linguagens.

Ana é artista da dança, integrante de uma Cia. de dança afro-brasileira e professora paulistana, formada em Licenciatura em Dança pela Uniesp de São Caetano do Sul. Já André é artista da performance e professor, oriundo de Contagem, em Minas Gerais, e não possui graduação, porque, segundo ele, “[...] até o momento, não acredito em instituições de ensino, pelo menos não em instituições

⁹ André e Ana foram os nomes fictícios adotados ao longo de todo o trabalho.

de ensino formais” (André, 2024, n.p.)¹⁰. Por se tratar de uma escola de ensino não-formal, a Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA) não exige que seus professores possuam formação acadêmica, embora exista uma valorização das pesquisas artísticas desenvolvidas pelos artistas-educadores. Ainda assim, me impressiono com esse relato: nunca havia passado pela minha cabeça a possibilidade de um professor afirmar que desacredita da escola! Sua certeza me instiga a refletir sobre a veemência da crítica à instituição escolar. Em suas palavras: “É preciso destruir a escola que habita na gente, a escola que nos fizeram acreditar” (André, 2024, n.p.)¹¹, para que possamos construir novas possibilidades de ser e atuar na escola.

A princípio, entrei em contato com André por ter conhecido sua pesquisa no âmbito da Drawing Performance (desenho a partir da performance), e pude notar maior protagonismo dele em relação à Ana durante os períodos de aula. Portando em diversos momentos me coloco a analisar a sua atuação particular nos momentos de aula em detrimento de uma análise que leve de fato a dupla docência em consideração.

No período de dois meses em que estive presente acompanhando os processos pedagógicos propostos por André e Ana, compreendi que suas aulas se aproximam da noção de aula performática proposta por Denise Rachel (2014), ao passo que promovem a integração entre educação, arte e vida, além de borrarem as fronteiras entre professor, estudante e aula. Relaciona-se também com a noção de professor-performer proposta por Naira Ciotti (2014), devido à impossibilidade de distanciar sua prática docente de sua prática artística.

Vejamos de onde nasce essa conclusão. Recordo minha primeira experiência acompanhando André e Ana, em uma manhã de quarta-feira, quando fui introduzida pelos professores à turma de crianças entre sete e oito anos, como uma "nova amiga" que estaria presente nos encontros. As crianças, animadas, compartilharam comigo um pouco do que vinham estudando nas aulas anteriores, mencionando suas pesquisas sobre o movimento de Oxumaré, um orixá da tradição Yorubá¹². A aula iria iniciar com um lanche coletivo. André trouxe massa de pão de queijo e uma *airfryer*, enquanto uma das crianças trouxe um bolo de cenoura, resultado de uma

¹⁰ Entrevista concedida à pesquisadora, em 22/04/2024.

¹¹ Entrevista concedida à pesquisadora, em 22/04/2024.

¹² O povo, a cultura e o idioma Yorubá estão concentrados principalmente na região oeste da África, abrangendo partes da Nigéria, Benim e Togo. Exercem uma importante influência nas religiões afro-diaspóricas brasileiras, como o candomblé e a umbanda, e preservam uma rica tradição oral, espiritual e histórica. O orixá Oxumaré é simbolizado pela serpente e pelo arco-íris e “representa” os ciclos e as transformações.

atividade anterior, que envolvia sementes e alimentos. Enquanto o professor preparava as bolinhas de massa e as colocava para assar, convidou as crianças a explorarem a mobilidade do pão de queijo, comparando-a à mobilidade de Oxumaré. As crianças, então, se espalharam pelo espaço, encolhidas, representando as bolinhas de massa. André e Ana me convidaram para participar, e juntos amassamos as crianças-pão de queijo, que depois "cresceram" lentamente, enchendo a sala com o cheiro do pão de queijo recém-assado.

Figura 4 - Crianças-pão de queijo.



Exercício corporal em sala de aula.

Fonte: Autora, 2024.

André, a partir de seus conhecimentos na arte da performance e Ana, baseando-se em sua experiência com a dança, escolheram trabalhar com as crianças uma corporeidade de maneira bastante imaginativa: experimentar "no corpo" as impressões que guardam de um alimento, estimuladas visualmente e olfativamente pela própria materialidade do pão. É interessante perceber que não houve em nenhum momento do encontro uma representação ou exemplificação por parte dos professores, deixando que os e as estudantes encontrassem sozinhos/as suas maneiras de se integrarem à proposta. A articulação dos diferentes sentidos, algo fundamental no encontro, reiterou que não havia ali uma compreensão do corpo como um receptáculo, mas sim como protagonista do ato que ele mesmo protagoniza (Icle, 2013, p. 21). Através de uma proposta lúdica, a performance como

prática educativa com crianças se apresentou potente, à medida que aumentou a atenção em relação aos corpos, fornecendo um meio de pôr abaixo e preceder os hábitos que tomamos por certos ao longo da nossa trajetória na escola.

Nos encontros subsequentes, a prática pedagógica continuou a revelar novas possibilidades de aprendizagem. Ainda na temática de sementes e alimentos, os e as estudantes, inspirados/as na obra “Sementeira Radical”, da artista Rastros de Diógenes¹³, foram convidados/as a recolher sementes no parque, para realizar mandalas em uma colagem em papel. A colagem feita em sala preparou etapas seguintes da investigação. Posteriormente, o grupo realizou com sementes variadas uma intervenção no parque, relacionada ao conceito de arte efêmera, que foi apresentado para as crianças por meio de reflexões acerca da obra de arte que fica dentro do museu e a obra de arte que fica fora.

Figura 5: Mandalas de sementes em sala.



Exercício de colagem em sala de aula.

Fonte: Autora, 2024.

¹³ A obra e descrição da atividade podem ser encontradas no livro *Arte Decolonial para Crianças*, de Sílvia Chiavone (2023).

Figuras 6 e 7: Mandalas de sementes no parque.



Registros das intervenções realizadas pelos e pelas estudantes.

Fonte: Autora, 2024.

Em outra ocasião, as crianças compartilharam suas experiências da semana, quando revelaram que o nome da turma era "Companhia das Cobras", inspirado em uma atividade em que haviam explorado a corporeidade de Oxumaré. A atividade foi elaborada a partir de uma história pessoal de André. A história contava sobre o encontro do professor com uma cobra e suas reações diante do encontro. A partir destas reações, comandos eram dados aos estudantes que deviam reagir corporalmente como a cobra agia na história. Ao jogar água na cobra, ela se enrolava e ficava dura; ao jogar óleo, ela se arrastava e subia na cerca (ou parede); ao passar a vassoura, ela se desenrolava e rastejava pelo chão; e no comando "fui picado!" os e as estudantes se agachavam e seguravam o local onde haviam sido picados. As "cobras" se enrolavam e os professores, ao tentar soltá-las, comentavam que estavam "muito duras", o que reforça a seriedade com que as crianças encararam as corporeidades exploradas e a missão desdobrada pela brincadeira. Na figura 8 é possível observar as crianças em movimento durante a brincadeira.

Figura 8: Companhia das cobras em deslocamento



Exercício de deslocamento desenvolvido em sala de aula.

Fonte: Autora, 2024.

Esse cenário pode ser compreendido como um jogo simbólico, onde, "(...) o jogo constitui, assim, um conjunto de seres ou eventos representados pelo símbolo; (...) são evocados e pensados graças ao símbolo" (Freitas, 2010, p.149). Aqui, as crianças utilizam o jogo para criar significados e dar vida aos elementos fictícios, permitindo que experiências e corporeidades sejam exploradas através dos símbolos presentes na brincadeira.

Nesta atividade, uma das crianças-cobras propôs "matar a Luma", e nesta circunstância fui picada e fiquei desacordada até que curativos e remédios fossem me dados pelas crianças.

Neste mesmo encontro, ao final da aula, os docentes pediram para que as crianças organizassem o espaço e se direcionassem para a porta. Prontamente, uma fila foi formada. André, então, provocou: “Eu não pedi para que vocês formassem uma fila, só pedi que ficassem perto da porta, vocês aprendem isso na escola?”. A formação de uma fila é recorrentemente sugerida (ou ordenada) por professores/as no ambiente escolar, em momentos de descontrole da turma, ou para que um deslocamento pela escola seja realizado, supostamente, de uma maneira mais “organizada”. Porém, chamou nossa atenção a cena da fila, que foi formada mesmo sem indicação, exemplificando a presença de uma codificação do corpo, já disciplinado pelos gestos impostos (Foucault, 1987).

André, através de sua indagação sobre onde aprenderam a formar uma fila, automaticamente, manifestou uma oposição a esse modelo de docilização dos corpos dos e das estudantes. Em suas aulas, percebi que essa “organização” não era exigida, tampouco valorizada. Percebo em seu posicionamento e indagação uma criticidade, pela concepção de que “Educadores críticos acreditam que a intervenção é necessária, que a renovação é possível e que a nossa posição privilegiada como educadores faz-nos pessoalmente responsáveis pela ordenação de ambas em cada nível de nossas vidas” (Pineau, 2013, p. 41). Em contraposição, admirei a maneira com que André chamou a atenção da turma em momentos de dispersão, gritando a frase “FUI PICADO”, um dos comandos do jogo da cobra, em que os e as estudantes se agachavam no chão; de modo que, sem romper o estado de jogo, o professor conseguia se fazer ouvir.

Em um encontro subsequente, me deparei com uma situação marcante. Durante uma conversa em que falávamos sobre cremes para pele, uma criança expressou de forma preconceituosa o desejo de possuir um “creme anti-Carlos”, referindo-se a um colega autista. Os professores, com sensibilidade, transformaram essa situação em uma oportunidade de aprendizagem, conduzindo uma conversa profunda sobre neurodiversidade. A roda de conversa, que durou cerca de uma hora, proporcionou um espaço de acolhimento e respeito, onde uma das alunas se sentiu à vontade para compartilhar que também havia sido diagnosticada com autismo recentemente. Cito a observação de bell hooks, que resume que “A pedagogia crítica procura transformar a consciência, proporcionar aos alunos modos de saber que lhes permitam conhecer-se melhor e viver mais plenamente no mundo” (hooks, 2017, p. 257): foi por se sentir ouvida, acolhida e respeitada, que a

estudante que compartilhou seu diagnóstico pôde dividir sua identidade com os e as colegas de turma.

A partir desse compartilhamento e da conversa sobre neurodiversidade, abriu-se a possibilidade de que os e as demais estudantes tivessem maior compreensão de si e do/a outro/a. Este episódio exemplificou a eficácia da pedagogia crítica em criar um ambiente onde os alunos e alunas sentem-se valorizados/as e respeitados/as, permitindo uma compreensão mais profunda e vivenciada da diversidade. Acredito que esta conversa só foi possível devido a seriedade e criticidade de Ana e André em se aprofundarem nas questões que os e as estudantes trazem à sala de aula.

Em outro encontro, iniciamos a atividade na entrada do parque, de frente para a rua. André e Ana saudaram as crianças com entusiasmo, gritando "bom dia" para todos e todas que chegavam. As crianças soltavam das mãos de seus pais e corriam alegremente em direção a nós, evidenciando a conexão afetiva estabelecida com seus professores. Diante do gesto, pensei sobre o que os pais e mães achariam, de fato, sobre as crianças soltarem suas mãos e correrem, sozinhas, em direção aos seus professores. Certamente, não é um comportamento desejável em outros contextos das ruas da cidade de São Paulo. Porém, ali se mostrou um ato poético marcante, sabendo que a EMIA está inserida em uma realidade bastante diferente das escolas públicas de ensino regular. Perceber a espontaneidade das crianças, chegando correndo e felizes na escola, escancarou uma conexão afetiva entre professores e estudantes que, infelizmente, não é comum em todos os ambientes educativos.

Mais tarde, durante a roda de conversa, compartilhei minha surpresa, ao saber que André e Ana haviam estado na plateia para me assistir numa cena que apresentei na faculdade. Ao recebê-los na plateia do teatro, percebi que, para eles, arte, docência e vida eram mesmo indissociáveis. Prestigiar o trabalho de uma colega de trabalho fazia parte também do fazer do e da arte-educador/a, assim como comemorar o aniversário de todos os e as estudantes, construindo a conexão afetiva como um pilar importante do trabalho desenvolvido por ambos.

Neste dia, a atividade envolveu a criação de estandartes para a festa junina, utilizando tinta guache e giz de cera. André, ao dar um exemplo da utilização dos materiais, surpreendeu as crianças ao aplicar tinta na parede da sala, observável na figura 9. Na EMIA, a utilização das paredes das salas e corredores para realização

de atividades é algo frequente, sendo comum encontrar a parede tomada por traços de lápis e tinta. Porém, o movimento de André, mais uma vez, se mostrou um gesto de desafio às normas tradicionais e chocou positivamente os pequenos.

Figura 9: Tinta sobre parede



Desenho de André na parede da sala de aula.

Fonte: Autora, 2024.

Em mais um de nossos encontros, André apresentou à turma a obra “15cm, 30cm”, de Thaise Nardim¹⁴. Introduziu assim a obra: “Hoje vamos assistir algo incrível!”, e então assistimos duas vezes à apresentação da performance gravada. Ao fim, uma criança declarou: “Eu gostei, só não achei incrível...”¹⁵. André, ao invés de desaprovar o comentário, indagou a turma: “É possível enxergar algo de incrível nessa obra?”, ao que outra criança respondeu: “Pode ser incrível pras pessoas pararem um tempo da vida delas e observarem a gota caindo, porque às vezes todo mundo anda muito rápido, porque não tem tempo”¹⁶. Na discussão que se abriu, ficou evidente o que afirmam Elaine Conte e Marcelo de Andrade Pereira (2013),

¹⁴Thaise Nardim é uma artista brasileira, pesquisadora e educadora brasileira, cujo trabalho explora as interseções entre arte, performance e pedagogia. Sua performance 15cm, 30cm pode ser encontrada em seu canal do YouTube.

¹⁵ Registro oral em aula. 26/06/2024.

¹⁶ Registro oral em aula. 26/06/2024.

quando discutem que “A performance abre possibilidades interpretativas, porque se insere na mobilidade da linguagem, irradiando múltiplas significações para a realização do que se expressa” (Conte; Pereira, 2013, p. 102). A roda de conversa foi também fundamental para que os e as estudantes pudessem, após isso, performar a obra com um olhar transformado, resultando em uma atividade onde as crianças mostraram bastante entusiasmo e envolvimento, podendo ser observado nas figuras 10 e 11.

Figuras 10 e 11: Reprodução de 15cm, 30cm.



Gota sendo observada na parede da sala e André sendo receptáculo da obra.

Fonte: Autora, 2024.

Apesar de terem conseguido desenvolver um cronograma de atividades bastante conciso, as aulas de André e Ana tiveram muitas interrupções, por conta de atividades pré-definidas pela escola que, em parte, dificultaram o andamento do curso. No entanto, as aulas foram ajustadas a essas demandas inevitáveis.

Essas experiências com esses professores me proporcionaram uma visão ampliada sobre o potencial transformador da performance na educação. Acompanhando suas aulas, pude criar aproximações com o conceito de

professor-performer proposto por Naira Ciotti (2014), ao passo que André, artista da performance e professor, não propõe uma separação entre suas práticas e seu fazer artístico e pedagógico em uma única perspectiva: a de não limitar sua atuação.

Pude também criar pontes com o conceito de aula performática, conforme proposto por Denise Rachel (2014), uma vez que ao longo dos encontros identifiquei a tentativa de criação de um espaço de performance¹⁷, conforme define a autora, “(...) 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.” (Rachel, 2014, p. 118). As aulas, enfim, podem ser muito melhor definidas como encontros, pois a experiência vivida em coletivo cumpriu o papel de integrar a escola, os e as estudantes, o professor e a professora, o contexto e todas as “bagagens” pertencentes a essa jornada.

3.2. Escola Estadual

Entrei em contato com Júlia a partir de uma indicação: tratava-se de uma professora de artes de uma Escola Estadual, que dava aulas sobre performance.

Júlia, que é atriz e tem formação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), relatou em ao longo dos encontros que tenta introduzir aulas de artes do corpo na grade escolar, a partir das eletivas e itinerários formativos que ministra. Expôs também que não costuma seguir o currículo indicado pela Secretaria de Educação na disciplina de Artes, embora essa tenha se tornado uma tarefa cada vez mais difícil, visto o avanço e complexidade dos sistemas de integração curricular. Na experiência da docente, a diminuição da carga horária da disciplina de artes, que é incluída agora apenas no 1º ano, provocada pelo Novo Ensino Médio, fez com que ela precisasse dar aulas para mais turmas e em escolas diferentes, a fim de completar a totalidade da carga de trabalho.

Em nosso primeiro contato, perguntei se ela se sentia próxima à performance como prática educativa. Júlia me respondeu que sentia que performava uma persona diferente do seu cotidiano quando estava em sala de aula. Seu

¹⁷ Conceito cunhado por Regina Melim para descrever um espaço que “[...] se configura a partir da proposição de um artista que almeja borrar as fronteiras entre performance, espectador e performer (ou entre artista, público e obra) e, para tanto, abre um espaço temporário para que todos os interessados possam tomar parte de um acontecimento” (Rachel, 2014, p. 117)

apontamento pode estabelecer consonâncias com Richard Schechner, importante estudioso da performance em relação aos estudos da antropologia e sociologia, ao declarar que “Ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance. No ensinar, o professor precisa definir certas relações com os estudantes. O professor precisa desempenhar o papel do professor, que pode variar de circunstância a circunstância” (Schechner, apud Icle; Pereira, 2010, p. 30). A ação do/a professor/a, então, pode ser entendido como o exercício de um papel construído com o consenso do grupo e, assim, reconhecível pela sociedade.

Júlia se mostrou bastante aberta à proposta de que eu acompanhasse as aulas de uma de suas turmas, o 1º ano B do ensino médio. Localizada na região de Pinheiros, zona oeste de São Paulo, a Escola em questão, que só possui turmas de ensino médio, é conhecida por ter sido cenário de diversas ações de resistência secundarista, entre os anos de 2013 e 2016, que reverberaram na grande mídia e em estudos teóricos e obras artísticas posteriores, sobre ativismo estudantil¹⁸. Também, é reconhecida por ter uma gestão atenta a causas sociais e raciais. A escola ocupa um edifício antigo e de grandes proporções, com jardins na parte interna e externa. Chama a atenção o fato de que a escola não opera em sua capacidade máxima de estudantes e de turmas. No período da tarde, horário que frequentei a instituição, se mantinham em aula apenas três turmas, com mais de dez salas vazias; reflexo de um projeto de governo, de precarização e sucateamento da escola pública.

No período de três meses em que acompanhei as aulas do 1º ano B, pude observar salas superlotadas, com mais de quarenta estudantes por sala (dispostos de forma enfileirada); dificuldades de implementação do Novo Ensino Médio e cobranças burocráticas excessivas, que submetem professores/as e funcionários/as a um acúmulo de trabalho difícil de ser cumprido. O currículo pré-definido, proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, apresenta-se como um desafio a ser enfrentado pelos professores e professoras, rumo a um planejamento adequado aos contextos escolares e aos diferentes estudantes. Na figura 12 é possível observar a disposição da sala de aula.

¹⁸ Obras como a peça “Quando Quebra Queima”, da Coletiva Ocupação, e o documentário “A escola é nossa” foram criadas pelos e pelas estudantes no período de ocupação da escola no ano de 2015; frutos da manifestação contra o fechamento de escolas, que mobilizou a ocupação de cerca de duzentas instituições no estado de São Paulo.

Figura 12: Sala de aula



Sala de aula no turno da tarde.

Fonte: Autora, 2024.

Quando iniciei o acompanhamento, a turma estava passando por um período de revisão de conteúdos sobre as vanguardas europeias, que consistiu na escrita e leitura de um texto sobre o tema, seguido de apresentações de seminários em torno dos principais movimentos. Os seminários foram planejados e apresentados em pequenos grupos, sendo uma experiência inédita para muitos/as estudantes. Por se tratar de uma escola que possui apenas turmas de ensino médio, os e as estudantes do 1º ano B haviam passado por experiências bastante distintas de educação.

O fato de serem estudantes oriundos de escolas públicas e privadas foi importante para entender a dificuldade que os grupos tiveram para a realização dos seminários, pois muitos estavam realizando esse tipo de atividade pela primeira vez. Nervosismo e falta de escuta foram presentes nos encontros destinados às apresentações. Os e as estudantes não conseguiam assistir uns aos outros, a ponto dos grupos em evidência acabarem apresentando o tema apenas para a professora

Júlia e para mim, tornando a experiência de aprender em conjunto pouco proveitosa. Importante também destacar que a falta de experiência dos e das estudantes com a dinâmica de apresentações ocasionou um atraso significativo no cronograma, visto que a quantidade de aulas utilizadas para que eles e elas se organizassem e se preparassem para os trabalhos foi maior do que o previsto.

No planejamento de Júlia, a trajetória de estudos das vanguardas europeias tinha como objetivo avançar e introduzir o conceito de Arte Moderna, que culminaria no estudo da arte da performance, ainda no primeiro semestre de aulas. Porém, com a cobrança excessiva e burocrática de atividades avaliativas, ao lado de imprevistos técnicos e tecnológicos (projeto da sala de aula que não funcionava, demora em encontrar computadores com bateria, dificuldade em encontrar controles de aparelhos a serem utilizados), o cronograma de atividades foi sendo postergado. Muitas aulas foram utilizadas para que os e as estudantes realizassem atividades para complementar as notas finais, além de eventuais interrupções, devido às reuniões do conselho de classe.

Assim, apenas no começo do segundo semestre foi iniciado o ciclo de aprendizagem sobre arte contemporânea e performance. Em um primeiro momento, Júlia apresentou referências para a turma por meio de vídeos e imagens fotográficas. Artistas como Yoko Ono, Marina Abramović, Ana Mendieta, Flávio de Carvalho e Hélio Oiticica foram apresentados, como forma de explicar a arte da performance e criar um repertório comum.

Após duas aulas dedicadas à apreciação e contextualização da arte da performance, a professora retomou brevemente os estudos sobre as vanguardas europeias, para contextualizar aos e às estudantes a escrita automática, apresentada no Manifesto Surrealista (Breton, 1924). Além da definição de escrita automática, que mostra um registro escrito do que se pensa, evitando julgamentos de valor ou de forma, a professora citou autoras brasileiras, como Clarice Lispector e Hilda Hilst, para exemplificar o que foi chamado de escrita em fluxo de pensamento. A partir dessas referências, foi proposta uma atividade de produção de textos em fluxo de pensamentos, como via de sensibilização dos e das estudantes perante o ambiente escolar, seus contextos e seus corpos. Em um primeiro momento, foi indicado que escrevessem em seus cadernos, livremente, sobre tudo o que estavam pensando, de forma a gerar textos que apontassem para seus sentimentos e sensações perante a vida.

Em outro encontro, os e as estudantes foram convidados/as a ir para o jardim do pátio, para escrever a partir dos disparadores "O que estou vendo" e "O que estou sentindo". O ambiente, diferente das salas de aula - com cadeiras enfileiradas - que estavam habituados a ocupar, se mostrou mais propício à uma apropriação do ambiente escolar. No jardim, percebi uma escuta mais ativa por parte dos estudantes à atividade proposta e também maior engajamento na realização das escritas. Júlia comentou que, de forma geral, o espaço não era tão ocupado pelos estudantes pois eram levados à ele poucas vezes pelos professores. Além disso, também não conseguiam usufruir do ambiente em seu horário de intervalo devido ao curto tempo que mal era suficiente para que os estudantes comessem dentro do refeitório.

Na imagem 13 é possível vislumbrar o espaço ao ar livre.

Figura 13: Jardim do colégio



Jardim da escola.

Fonte: Juliana Yumi, 2017.

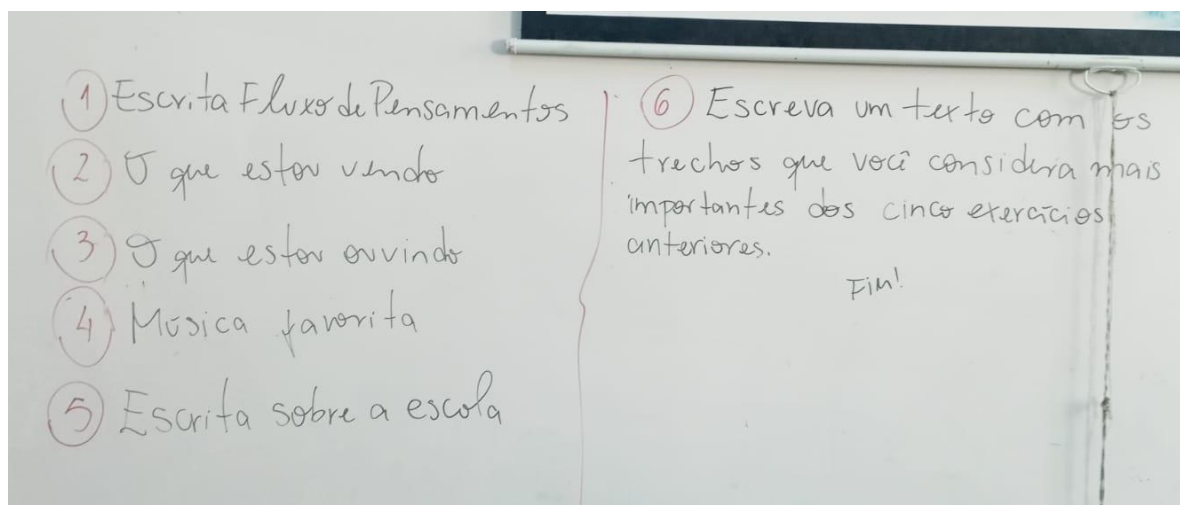
Seguiram-se escritas sobre a música favorita e sobre a escola. O objetivo dessas produções textuais foi promover um processo de reflexão e criação que,

partindo do autoconhecimento, levasse ao reconhecimento de seus desejos e anseios pessoais, assim como possibilitar aos e às estudantes a identificação de opressões eventualmente sofridas como passíveis de serem questionadas e superadas. A professora Júlia demonstrou um posicionamento crítico em relação a essa atividade, alinhando-se à ideia de Elyse Lamm Pineau, que discute a pedagogia crítica como um meio de propiciar o empoderamento e lidar com seu entendimento no ativismo. Ela resume:

Ainda que os educadores críticos nem sempre concordem sobre a forma apropriada de ativismo e tampouco sobre as formas mais evidentes de opressão (por exemplo, etnicidade, classe, gênero etc.), eles compartilham da visão comum de uma sociedade mais igualitária na qual todos os membros tenham a oportunidade e habilidades necessárias para a plena participação, na qual as políticas públicas são motivadas por um profundo senso de responsabilidade social. Em última instância, a pedagogia crítica lida com e sobre o empoderamento. (Pineau, 2013, p. 40).

Ao final desse ciclo de escritas, foi ainda proposto que um último texto fosse produzido, juntando trechos que os e as estudantes julgassem importantes e interessantes sobre as produções anteriores. Os textos foram finalizados, em sua maioria, nas casas de cada estudante e entregues à professora, para contagem de pontos para gerar a nota de avaliação final. Consta na figura 14 os tópicos para escrita propostos pela docente.

Figura 14: Tópicos para escrita



Instruções na lousa da sala de aula.

Fonte: Autora, 2024.

A partir da contextualização e apreciação das obras performativas apresentadas e das produções dos textos (como indicadores de interesses), foi proposto que os e as estudantes se juntassem em grupos, a fim de criar suas próprias ações performativas, podendo ser em forma de instalação (definida pela professora como "sem corpo presente") ou apresentação ("com corpo presente").

Duas semanas de aula (quatro aulas de cinquenta minutos) foram dedicadas à organização e escrita do "roteiro da performance" (nome adotado pela professora) que também deveria ser entregue para contagem de pontos; porém, no dia da apresentação apenas cinco roteiros foram performados (ao passo que mais de dez roteiros foram entregues). Acredito que o baixo engajamento na apresentação pode ter se dado ao fato da Júlia ter apresentado aos estudantes a quantidade de pontos que cada atividade desenvolvida no bimestre acrescentaria na média final, e isso fez com que os estudantes se dedicassem em outras tarefas para completar a carga de pontos necessários (como por exemplo, entregar somente as atividades que fossem de forma escrita). Irei me ater, portanto, a comentar brevemente as performances que foram apresentadas.

De forma geral, as apresentações se dispuseram em uma estrutura de palco e plateia, e foram muito parecidas com cenas teatrais, em que cada estudante representava uma personagem. Quatro das cinco cenas teceram críticas ao ambiente escolar. Houveram críticas à forma como os professores tratavam os estudantes com superioridade intelectual, denúncias de falta de escuta da direção às demandas estudantis, reclamações sobre a qualidade da alimentação oferecida pela escola e questionamentos sobre a repressão que o "sistema" (termo utilizado pelos estudantes) exerce sobre a juventude.

A proposta de realização de uma performance, juntamente com toda a trajetória de reflexão realizada pelos/as estudantes culminou em apresentações que questionaram as normas cotidianas socialmente estabelecidas, porém a forma com que foram apresentadas se mostrou bastante tradicional no que tange a representação. Para além de personagens representados em cena, os e as estudantes também se utilizaram de recursos de apresentações que se aproximavam a de apresentações de seminários, como por exemplo, explicar as ações que iriam acontecer antes de iniciar a performance, abrindo pouca margem para que a plateia realizasse suas próprias conexões.

O retorno dado pela docente ao grupo foi de estabelecer relação entre o que foi apresentado e experiências artísticas anteriores, como por exemplo relacionar uma das cenas à recursos utilizados no teatro épico de Bertold Brecht¹⁹. Comentou também brevemente sobre a questão da representação teatral ter sido muito utilizada pela turma e da importância de saber nomear mais especificamente o que os e as estudantes chamaram de “sistema” e “governo” para que assim consigam se aproximar da compreensão das opressões estabelecidas socialmente.

A experiência no acompanhamento da professora Júlia nessa Escola Estadual proporcionou uma visão ampliada sobre o atual funcionamento do ensino médio na rede pública de ensino. Também, possibilitou refletir acerca da importância da presença da arte contemporânea e da performance no currículo escolar, visto que, em minha experiência como discente percebia a disciplina de artes na escola muito vinculada ao ensino da história da arte e, mais especificamente, das artes visuais.

Ao longo das aulas da docente, pude estabelecer conexões com o conceito de aula de performance, cunhado por Denise Rachel (2014), à medida que os encontros ajudaram a instaurar um ambiente de contextualização, reconhecimento e produção da arte contemporânea e da performance. Porém, acredito que a proposta de escrita dos textos distanciou o estudo da performance do corpo, elemento fundamental para o entendimento da linguagem artística. Acredito que enfrentar a corporeidade desde o início dos estudos poderia resultar em uma melhor compreensão da performance como linguagem.

Ao passo que percebi que os exercícios de escrita se constituíram como “[...] forma de pensar, de estar atento ao instante presente e trabalhar com os elementos oferecidos pela situação instaurada, como por exemplo, observar, analisar, contextualizar e propor formas de descobrir o espaço analítico da sala de aula” (Rachel, 2014 , p. 115). Era nítido que durante o período de reflexão e escrita de como estavam se sentindo os estudantes se colocavam em contato com uma atenção sensibilizada que não havia percebido nos e nas estudantes em outras aulas.

¹⁹ Um dos recursos do teatro épico de Bertold Brecht que foram identificados nas cenas dos estudantes foi a “quebra da quarta parede”, em que o diálogo entre personagens era interrompido para que falas fossem direcionadas à plateia, rompendo a ilusão cênica e tensionando a “parede” imaginária que separa o palco da plateia. Esse recurso visa distanciar o/a espectador/a emocionalmente da ação dramática, estimulando uma postura crítica e reflexiva sobre o que é apresentado em cena, ao invés de uma identificação passiva com as personagens e a trama.

3.3. BRUNO CANABARRO - Entrevista

Bruno Canabarro é artista, professor e pesquisador, mestre pela UNESP e atualmente trabalha na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Conheci seu trabalho através de sua dissertação de mestrado intitulada “Má educação: ações deseducadas para a (sobre)vivência do corpo docente-dissidente na escola pública” (2023) pelo Mestrado Profissional em Artes do Instituto de Artes da UNESP. Neste trabalho, Bruno discorre sobre sua atuação performática em uma Escola Municipal de São Paulo na qual atuou como professor de artes para o ensino fundamental. Em sua dissertação, Bruno versa como corpos que divergem da normatividade, marcados por questões de gênero, sexualidade, classe social e etnia, interagem e resistem dentro do sistema educacional e produzem ensino, aprendizagem e criação em artes. Após a leitura de sua cartografia performativa, me senti inspirada pelo registro de sua prática, que me gerou curiosidade sobre seu cotidiano enquanto professor-artista-performer.

Bruno dialoga com os pensamentos e teorizações de Eleonora Fabião em sua pesquisa, que o leva a elaborar e experimentar programas performativos na escola com e sem seus estudantes. Nas palavras da teórica da performance: "Muito objetivamente, o programa é o enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio. [...] É este programa/enunciado que possibilita, norteia e move a experimentação." (Fabião, 2013, p. 4).

O que Eleonora Fabião chama de programas performativos - e outros autores/artistas chamaram por outros nomes, como por exemplo, proposição, instrução, partitura, etc - são enunciados que direcionam a experimentação performativa ao propor ações claras e concisas.

Minhas curiosidade acerca, principalmente, da experimentação destes programas performativos me levou a redigir perguntas que lhe foram enviadas e respondidas por escrito. Este material - que possui autorização para ser divulgado - se encontra no Apêndice A e será comentado como forma de visualizar - mesmo que minimamente - experiências performáticas desenvolvidas por um professor-performer em uma escola pública da rede municipal de São Paulo.

Alinhado à noção do híbrido professor-performer de Naira Ciotti (2014), Bruno refere-se a si mesmo como um “artista que se torna professor”, alguém que antes de se tornar professor, já se encontrava imbricado no pensar-fazer artístico. Reconhece que estar em sala de aula envolve integrar sua trajetória artística ao ambiente escolar. Ele, assim como Eleonora Fabião (2009, p. 66), enxerga a docência como uma extensão de seu projeto artístico.

Em seu relato, a performance também se torna uma estratégia para a emancipação, tanto dele quanto de seus estudantes. Ao se apoiar na performance como metodologia, ele busca não só sobreviver ao sistema escolar, mas também transformar esse espaço em um lugar de resistência e autonomia, onde é possível criar e explorar diferentes formas de expressão. Esse posicionamento se aproxima da pedagogia crítica de Paulo Freire, que defende o ensino como um ato de libertação e conscientização. Dessa forma, sua prática encoraja estudantes a assumirem um papel ativo em sua própria educação, aproximando-se da ideia freireana de que “Ninguém educa ninguém, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2017, p.95).

Além disso, as práticas de Bruno refletem a ideia de que a sala de aula é um “microcosmo político” (Fabião, 2009, p.66), onde é possível construir um espaço colaborativo e democrático. Ele enfatiza que suas intervenções performáticas muitas vezes nascem de discussões e incômodos trazidos pelos/as próprios/as estudantes, tornando a experiência educacional um ato coletivo. Esse processo, em que estudantes se tornam coautores das intervenções, simboliza a criação de um espaço de cocriação, onde cada estudante contribui para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre seu papel na escola e sociedade.

Ao refletir sobre as reações institucionais, Bruno conta que, após quase uma década na mesma escola, construiu relações de confiança que viabilizaram as práticas performativas. Ainda assim, algumas intervenções foram realizadas sem o conhecimento da escola, enfrentando o risco que a performance naturalmente carrega. Ele também enfrentou críticas indiretas de outros funcionários, como no caso da instalação “Festa Surpresa”, onde posicionou bandeirinhas no pátio da escola com os dizeres “+500 mil mortes” no retorno das aulas presenciais após a pandemia de Covid-19 como forma de . A ação gerou reações de desagrado, mas foram defendidas pelos próprios estudantes.

Figura 15: Festa surpresa



Bruno Canabarro, 2021. Fonte: (Canabarro, 2023 p.45)

Ainda sobre o envolvimento dos e das estudantes nas ações performativas realizadas na escola, Bruno compartilha um momento que lhe foi revelador, durante a realização da performance “O MESTRE ou QUEM MANDOU”, que gerava discussões sobre temas como poder, democracia e opressão questionando hierarquias e papéis sociais. Na performance que se aproxima de uma brincadeira de morto-vivo²⁰, percebeu que uma estudante se encontrava sentada na cadeira do professor participando à sua maneira, e enxergou nisso uma estratégia de expressão criada pelos/as estudantes quando os/as mesmos/as se sentem próximos/as das questões levantadas em sala de aula. Em suas palavras:

Quando elas sentem que performar é estar ali, de corpo inteiro, vivenciando a proposta com o coletivo e com o espaço, se relacionando entre e com o outro, brincando e se divertindo ao mesmo tempo em que se expõe com

²⁰ O acesso à gravação da performance pode ser encontrado na dissertação: “Má educação: ações deseducadas para a (sobre)vivência do corpo docente-dissidente na escola pública” (Canabarro, 2023).

segurança e faz análise crítica do todo ao qual pertence, elas sentem prazer em realizar as ações. (Canabarro, 2024, Apêndice A)

Figura 16: O MESTRE ou QUEM MANDOU



Bruno Canabarro, 2022. Fonte: (Canabarro, 2023 p. 194).

A partir do que ele compartilha conosco, a performance também assume um papel fundamental como uma ação política e poética em sua prática. Suas intervenções, como as performances "Festa Surpresa" e "O MESTRE ou QUEM MANDOU" abordam temas sensíveis como violência, democracia e poder. Por meio dessas performances, ele não apenas explora o desenvolvimento estético e criativo, mas também provoca reflexões profundas sobre as estruturas de poder dentro e fora da escola, fazendo-se valer da afirmação de que "a performance, ao se articular com a educação, problematiza o mundo" (Canabarro, 2024, Apêndice A).

Entretanto, Bruno encontra desafios ao tentar integrar práticas performáticas em um sistema educacional tradicional. Ele menciona que as diretrizes curriculares e a estrutura escolar, geralmente, privilegiam a transmissão de informações e a avaliação quantitativa, dificultando a inclusão de abordagens pedagógicas alternativas. Essa realidade da educação bancária (Freire, 2017) tende a negligenciar o potencial criativo e crítico dos estudantes. Nesse contexto, defende que "[...] incorporar a performance como uma abordagem pedagógica que estimula o envolvimento ativo das estudantes pode promover a construção colaborativa do

conhecimento e fomentar a transformação social através do engajamento criativo e reflexivo de cada participante” (Canabarro, 2024, Apêndice A).

Essas práticas de Bruno, portanto, exemplificam como a arte da performance, quando imbricada ao ambiente educacional, pode ser um terreno fértil para construir um ensino mais inclusivo, crítico e capaz de instigar a transformação da realidade. Ao desafiar as normas e incluir os e as estudantes como protagonistas de seu aprendizado, ele contribui para um modelo educacional que não só encoraja a expressão individual e coletiva, como também acolhe a diversidade.

3.4. Pontos de encontro

Apesar de reconhecer que as experiências aqui trazidas não são passíveis de comparação, visto a diferença de faixa etária, modelos educativos das escolas e formato dos relatos, enxergo semelhanças em seus objetivos.

André e Ana no contexto da educação artística não-formal para crianças de sete a oito anos, Júlia na educação formal com turmas do ensino médio, e Bruno Canabarro na educação formal com turmas do ensino fundamental: apesar das diferentes abordagens e contextos, as três experiências convergem na tentativa - e possibilidade - de sonhar um espaço educacional mais crítico e acolhedor.

Bruno, no início de sua entrevista, afirma que sentia que somente os livros didáticos e conteúdos programáticos obrigatórios que estão inseridos na escola não contemplavam os seus desejos enquanto artista-professor. Assim também se posiciona Júlia ao não seguir à risca os caminhos indicados pelos currículos e plataformas de ensino da rede estadual de ensino. André, ao dizer que precisamos destruir a escola que habita em nós, também se aproxima da constatação de que o ensino da arte pode (e deve!) ir além das barreiras impostas pelos currículos e normas estabelecidas. Enxergo na escolha pelo trabalho com a performance uma aposta na construção de uma ensino aprendizagem que leve em consideração a subjetividade, direito à experimentação e o direito de reflexão e ação perante sobre o *status quo*.

É interessante perceber nas escolas de ensino regular aqui registradas que o posicionamento de se comprometer com uma pedagogia crítica gera impasses e dificuldades que vão de comentários de outros funcionários diante das práticas a um sistema de registro dos conteúdos programáticos que dificulta a inserção de

propostas pedagógicas fora dos currículos. Assumir um trabalho com a arte da performance na escola é também se posicionar politicamente diante das estruturas escolares tradicionais, dialogando com as reflexões de bell hooks:

Pelo fato de nossas instituições educacionais investirem tanto no sistema de educação bancária, os professores são mais recompensados quando seu ensino não vai contra a corrente. A opção por nadar contra a corrente, por desafiar o status quo, muitas vezes tem consequências negativas. E é por isso entre outras coisas que essa opção não é politicamente neutra. (hooks, 2017, p. 267)

Se por um lado André e Canabarro encontram na performance um meio de integrar arte e vida, promovendo a experimentação coletiva e a liberdade de expressão, Júlia, em uma posição mais teórica, busca introduzir a performance dentro do estudo da história da arte devido às restrições curriculares, revelando os desafios enfrentados por educadores ao adotar metodologias alternativas. Em conjunto, esses relatos exemplificam o potencial da performance na educação como uma prática emancipadora, capaz de promover uma educação crítica e engajada, que valoriza a diversidade de experiências e acolhe as múltiplas formas de expressão.

Ao me aproximar destes contextos, percebo as dificuldades ainda mais marcantes as quais as escolas de educação formal/ ensino regular enfrentam ao se friccionar o ensino e a prática da performance. Dado seu caráter disruptivo e questionador, a performance pode encontrar barreiras burocráticas, sistemáticas e morais, que reafirmam ainda mais a importância da sua presença no ambiente escolar.

Para além da dificuldade de encontrar professores e professoras que trabalham com performance, e os obstáculos para permanência desses e dessas docentes na rede pública, vemos que a educação pública enfrenta grandes obstáculos quando se trata de romper com as estruturas tradicionais de ensino. Entre os principais desafios está a burocratização do trabalho docente, que afeta tanto a educação formal quanto a não-formal. Na prática, essa burocratização manifesta-se em diversas exigências administrativas, que limitam a liberdade dos professores e das professoras de experimentar novas abordagens pedagógicas e inovar no processo de ensino-aprendizagem. Isso torna a implementação de ações de caráter experimental, como a performance, uma tarefa ainda mais complexa e restritiva.

A inserção da performance na Escola Estadual, por exemplo, mostra-se intimamente ligada ao ensino de teoria e história da arte. Embora essa integração represente um avanço ao trazer um enfoque mais artístico e reflexivo para o contexto escolar, ainda encontra limitações impostas pelas estruturas curriculares e pela expectativa de resultados mensuráveis e padronizados, típicos do ambiente da educação básica regular, e que reflete uma visão empresarial da educação. Essa relação estreita com o currículo formal restringe a prática da performance a um formato mais expositivo, e reduz o espaço de experimentação livre.

Por outro lado, as EMIs destacam-se como ambientes onde essas barreiras estão menos presentes. Nesses espaços, a ausência de currículos rígidos parece oferecer uma maior liberdade para que a performance seja explorada, visando o caráter experimental. Nessas instituições, a arte da performance não é vista apenas como um conteúdo a ser ensinado, mas como uma prática viva, em constante diálogo com a criação e a expressão individual. Esse cenário favorece a experimentação artística, permitindo que os alunos e as alunas se envolvam diretamente no processo criativo, sem estarem presos/as às estruturas formais ou avaliações padronizadas. Isso reforça a importância de espaços educacionais alternativos, onde a flexibilidade curricular promova o desenvolvimento de uma prática de ensino-aprendizagem das artes mais aberta, inclusiva, centrada na criatividade, autonomia e experiência dos e das estudantes.

Bruno Canabarro, ao compartilhar suas experiências na escola municipal que era docente, aponta ainda um exemplo de como a arte da performance pode ser vivenciada na escola de ensino regular apesar das restrições impostas pelos currículos, cronogramas e burocratização do ensino. Inspirando caminhos para pensar, repensar e transformar as possibilidades da disciplina de artes nas escolas.

4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das três experiências distintas e em contextos educacionais diferentes demonstra como esse tipo de conteúdo e proposta de ensino-aprendizagem depende da singularidade de cada experiência pedagógica, na relação estabelecida entre educandos e educandas e educadores, radicalizando a natureza criativa dessa interação nos processos formativos em artes.

A fala de Bruno, ao compartilhar que “[...] poder criar na escola é poder sobreviver à ela, sobretudo” (2024, Apêndice A) me remeteu aos disparadores que culminaram neste Trabalho de Conclusão de Curso. Também, a partir das experiências observadas e vivenciadas, me coloquei a pensar sobre a importância da presença da arte da performance. Concebi, então, programas performativos que pudessem ser realizados no contexto escolar e que, de certa maneira, traduzissem e atualizassem minhas preocupações. Os programas performativos daí derivados receberam os nomes de *Arriscando dizer* e *Espetáculo reverso*. Apresento, portanto, o que não se configura como uma conclusão do trabalho, mas sim uma provocação à experiência.

Observando principalmente as aulas de artes da Escola estadual e percebendo a dificuldade de escuta e recepção dos adolescentes, passei a enxergar o vínculo com o professor como um importante fator para a construção de sentidos e, conseqüentemente, para possibilitar os processos de criação nas aulas de artes. A falta de escuta observada não estaria ligada, também, à falta de reconhecimento da humanidade e sensibilidade do/a professor/a, que, muitas vezes, permanece em uma posição hierárquica e distanciada?

Neste cenário de inquietações, criei o programa performativo *Arriscando dizer*.

Arriscando dizer

i. Abrir-se ao risco: A professora entra na sala e, diretamente, senta-se em uma mesa, com um computador à sua frente. Conecta o computador a um aparelho projetor que exibe de forma ampliada a tela para toda a turma.

ii. Meditar no risco: A professora abre um arquivo em branco e começa a escrever, livremente e sem parar, o que passa pela sua cabeça ao pensar na escola, e o que passa na sua cabeça ao pensar em como se sente neste ambiente. Permanece nesse fluxo ininterrupto durante a aula inteira.

Este programa performativo foi elaborado para convidar o/a professor/a a expor aos e às estudantes seus pensamentos e sentimentos sobre o ambiente escolar e questionar quais os sentimentos que perpassam o estar na escola. Ao escrever em tempo real na tela projetada, o/a professor/a abre espaço para que os e as estudantes participem desse fluxo de pensamentos, “escancarando” suas bagagens e subjetividades. Subverte-se, assim, o modelo tradicional de “aula expositiva”, para criar o ambiente de uma “aula de exposição”. Esse programa explora a possibilidade de o/a professor/a abrir-se ao risco e, ao fazer isso, criar cumplicidade com os e as estudantes, gerando espaços de diálogo.

Elenco a seguir questionamento que podem ser levantados, atrelados à ação:

Como professores/as e estudantes se sentem no espaço escolar? Isso afeta a forma como se relacionam e aprendem?

Como nos sentimos ao ver alguém, especialmente um/a professor/a, expressar seus sentimentos? Isso muda nossa visão sobre o/a professor/a?

Se o/a professor/a está compartilhando seus pensamentos e dúvidas, os estudantes também podem se sentir mais livres para expressar suas próprias perguntas e incertezas?

Essa ação ajuda a refletir sobre os comportamentos esperados de professores/as e estudantes em sala de aula?

O que sentimos faz parte apenas de uma experiência pessoal? Há um sistema que nos une?

Arriscando dizer foi performado por mim na Escola Estadual citada na pesquisa no dia 14/08/2024. Mas, devido a uma má escolha do local para a realização da ação (uma área do pátio da escola não muito frequentada), não cumpriu seu papel de comunicação com os e as estudantes. Na ocasião, não consegui reperformar a ação, devido ao curto período de tempo da investigação em campo. Identifiquei também que o convívio com os e as estudantes mostrava-se importante para a realização da performance, coisa que, em minha situação de observadora (e não de professora), não consegui estabelecer tão fortemente. Registro, portanto a importância de que a ação seja realizada pelo/a professor/a responsável, e dentro de sala de aula.

Posteriormente, em diálogo com Susanna de Oliveira Silva, discente do curso de Licenciatura em Arte-Teatro e colega de turma, fui apresentada ao programa performativo “Movimento Sentado 3”, que a mesma havia criado para seu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “MOVIMENTO SENTADO: Outras formas de usar as cadeiras” (2024). A partir de sua proposta de ação e de conversas sobre a baixa mobilidade dos corpos dos/as estudantes nas salas de aula tradicionais, me propus a reescrever o programa *Arriscando dizer*. Aqui, o apresento como *Espetáculo reverso*, e o enxergo como um propositor de movimento e de questionamento das relações de poder estabelecidas na sala de aula.

Espetáculo reverso

i. Esvaziar o palco: A professora prepara o ambiente da sala antes dos e das estudantes entrarem, retirando todas as carteiras e cadeiras da sala.

ii. Garantir o conforto da plateia: A professora deixa apenas uma cadeira, para que ela possa se sentar.

iii. O espetáculo começa: A professora espera a chegada dos das estudantes para dar início à aula, que dará sentada.

Este programa propõe uma desconfiguração radical do espaço de ensino, ao esvaziar a sala de cadeiras e carteiras, deixando apenas uma para o/a professor/a. Questionando a lógica da aula como sendo o espetáculo que o/a professor/a apresenta aos alunos (Rachel, 2014), essa proposta visa criar uma ruptura visual e simbólica com o formato escolar usual, subvertendo a lógica espacial e sugerindo questionamentos acerca da organização estrutural da escola.

Atrelados à ação, podem ser suscitados os seguintes questionamentos:

Como o espaço da sala de aula (com carteiras enfileiradas) influencia nossa postura e comportamento durante as aulas?

Quem decidiu que as salas de aula devem se estruturar com carteiras enfileiradas?

Sem a estrutura tradicional de carteiras, como nos sentimos em relação ao espaço e ao/a professor/a? Isso muda a maneira como vemos o aprendizado?

Se a sala de aula pode ser transformada, o que mais pode?

Os programas performativos aqui sugeridos nasceram como forma de vivificar o pensar-fazer artístico dentro do espaço escolar, a partir da experiência e do desejo

de experimentação. As duas proposições são apresentadas, então, como convites à experimentação da arte da performance na escola.

Sendo a performance ritualizadora do instante presente (Cohen, 2017) ela torna-se um instrumento de transformação e fortalecimento da presença no ambiente escolar. A performance não apenas propõe questionamentos e subversões das estruturas rígidas e formais da educação, mas abre um caminho para o engajamento crítico e a criação de novos sentidos de pertencimento e aprendizagem. Nesse sentido, a performatividade permite que educadores e estudantes habitem o espaço escolar de modo a romper com as convenções, experimentando novas organizações para a ensino-aprendizagem da arte na escola como um espaço de liberdade e expressão.

Que as experiências performáticas possam continuar a desafiar e expandir os limites da escola, para que possamos sonhar que ela seja não apenas um lugar de apreensão de conteúdos, mas também de emancipação, onde todos possam se reconhecer e se expressar plenamente.

Referências

- 15cm, 30cm - performance de Thaise Nardim. [S. l: s. n.], 15 dez. 2015. Um vídeo (09min28s). Publicado pelo canal Thaíse Nardim. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RNJtmU9KsMo&ab_channel=Tha%C3%ADseNardim>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ABRAMOVIC, Marina. **AAA-AAA**. 1978. 1 fotografia. Disponível em: <<https://www.wikiart.org/en/marina-abramovic/aaa-aaa>>. Acesso em 07 nov. 2024.
- BRETON, André. **Manifesto do surrealismo**. 1924. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/breton/1924/mes/surrealista.htm>>. Acesso em 07 nov. 2024.
- CANABARRO, Bruno. **Má educação: ações deseducadas para a (sobre)vivência do corpo docente-dissidente na escola pública**. 2023. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/items/c26c99e7-e16d-424a-b089-c43f66cc0723>> Acesso em 03 nov. 2024.
- CIOTTI, Naira. O mestiço professor-performer. **Rebento**, São Paulo, n. 4, 2013. Disponível em: <<https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/54>>. Acesso em: 29 set. 2024.
- CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal: EDUFRRN, 2014.
- CIOTTI, Naira. Quando um professor está diante de sua classe. **Revista Digital Art&** - v. 13, n. 18, n.p., 2016. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-18/06.pdf>> Acesso em 21 out. 2024.
- COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.
- FABIÃO, Eleonora. Performance, teatro e ensino: Poéticas e políticas da interdisciplinaridade. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (orgs.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29513/4/CartografiasEnsinoTeatro%20%281%29.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2024.
- FABIÃO, Eleonora. Programa performativo: o corpo-em-experiência. **Ilínx-Revista do LUME**, Campinas, n. 4, 2013, Disponível em: <[PROGRAMA PERFORMATIVO: O CORPO-EM-EXPERIÊNCIA | ILINX - Revista do LUME](#)>. Acesso em 07 nov. 2024.
- FORTIN, Sylvie; GOSSELIN, Pierre. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. **ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em**

Artes, Natal, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2014. Disponível em:
<<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5256>>. Acesso em: 29 set. 2024.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GALINDO JOSÉ, Regina. **Tierra**. 2013. 1 fotografia. Disponível em:
<<https://www.reginajosegalindo.com/en/home-en/>>. Acesso em: 07 nov. 2024.

GOLDBERG, RoseLee. **A arte da performance**: do futurismo ao presente. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org). **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: editora UFSM, 2013.

MARQUES, Diego Alves. Pedagogia do desconforto: curto-circuito entre arte da performance e teatro na sala de aula. In: Congresso da ABRACE, 9, nov. 2016, Uberlândia. **Anais [...]**. p. 3308-3326. Disponível em:
<<https://www.iar.unicamp.br/publionline/abrace/hosting.iar.unicamp.br/publionline/index.php/abrace/article/view/4695.html>>. Acesso em: 29 maio 2024.

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

PAVIS, Patrice. **O dicionário do teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; CONTE, Elaine. Pedagogia da performance: da arte da linguagem à linguagem da arte. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org). **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: editora UFSM, 2013.

PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org). **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: editora UFSM, 2013.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.35, n. 2, p. 89-11, 2010. Disponível em:
<<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/14416>> Acesso em: 31 set. 2024.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor performer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

(Coleção PROPG Digital- UNESP). Disponível em:
<<https://repositorio.unesp.br/items/f4c36de5-6d65-4625-824c-4ba888395247>>.
Acesso em: 31 set. 2024.

SCHECHNER, R.; ICLE, G.; PEREIRA, M. de A.. O que pode a performance na educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.35, n. 2, p. 23-36, 2010. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13502>. Acesso em: 31 set. 2024.

SCHIAVONE, Silvia (org.) **Arte Decolonial para Crianças**. Duque de Caxias: Editora dos Autores, 2023. Disponível em:
<<https://www.artedecolonialparacrianças.com/livro>>. Acesso em 25 out. 2024.

TAYLOR, Diana. **Performance**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2023.

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

UZUN DE FREITAS, Maria Luisa de Lara. A evolução do jogo simbólico na criança. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 145-163, 2010. Disponível em:
<<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n3/v15n3a13.pdf>> . Acesso em 04 nov. 2024.

VICINI, Magda Salete. **A Arte de Joseph Beuys: pedagogia e hipermídia**. Disponível em:
<<https://www.magdavicini.com.br/pt/artigo/a-arte-de-joseph-beuys-pedagogia-e-hipermidia>>. Acesso em 01 nov. 2024.

YUMI, Juliana. 2017. 1 fotografia. Disponível em:
<<https://pt.foursquare.com/v/escola-estadual-fern%C3%A3o-dias-paes/4c7aedc797028cfa8fcfdffe/photos>>. Acesso em 10 dez. 2024.

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM BRUNO CANABARRO

Entrevista concedida por Bruno Canabarro no dia 04 de outubro de 2024.

LUMA - Como você descreveria o processo de criação dos seus programas performativos realizados na escola? Você costuma se inspirar em algum artista ou obra nessa trajetória?

BRUNO - *Ao longo dos anos, sendo um artista que “torna-se” professor, precisei me apoiar em algumas bases que já me referenciam na arte para compor minhas práticas educacionais. Sentia que somente os livros didáticos e conteúdos programáticos obrigatórios que estão inseridos na escola não contemplavam os meus desejos enquanto artista-professor. E, para além de minha vontade, não cabiam os sonhos e desejos das estudantes.*

Então, pelas brechas, decido elaborar um emaranhado de pistas e estratégias para compor estes materiais com outros materiais que, inclusive, propõem metodologias e didáticas que fogem às que habitualmente são apropriadas no ambiente escolar.

Com isso, os programas-performativos-artístico-pedagógicos foram inspirados, sobretudo, nos programas-performativos da performer e pesquisadora Eleonora Fabião.

Alguns dos programas realizados eu trazia como sugestão para as turmas, outros, criávamos juntas a partir de determinadas necessidades do coletivo.

Com eles, fomos descobrindo - as estudantes e eu - que era possível organizar nossos desejos comuns, e realizá-los ali mesmo, na escola; movimentando e friccionando nossos corpos no corpo da escola, explodindo limites e questionando o sistema ao qual estes corpos funcionam, colocando, como a própria Fabião diz, o corpo em experiência.

Experimentação e expressão.

Em sua dissertação você diz que ser professor é parte do seu processo artístico, qual a maior dificuldade de se posicionar enquanto artista no espaço escolar?

Esta frase também é de Eleonora Fabião, onde ela diz que “ser professora é parte do meu projeto artístico”.

Eu gosto e costumo olhar para a arte também enquanto emancipação. Enquanto possibilidade de.

Assim, o maior desafio que enfrento como artista e docente de arte na educação pública é habitar uma escola onde os processos artísticos, assim como os pedagógicos, sejam valorizados e tomados também como parâmetros para outras e infinitas possibilidades de experiências com a intersecção entre arte e educação.

Fazer com que colegas, gestão, docentes, comunidade escolar e todas as profissionais que atuam na educação compreendam a fundamental importância da disciplina de arte na escola e de haver artistas-educadoras na docência desta disciplina, ainda é um desafio.

Percebo que ainda vivemos na dicotomia estigmatizada de artista x professor, como se uma função anulasse a outra, como caminhos opostos que não são possíveis juntos.

Quando não nos esforçamos em compreender - não a “função” da arte, mas a possibilidade de viver outras experiências através e com ela na educação - acabamos por tornar esta disciplina secundária, logo, o artista-docente também.

Não posso deixar de pensar também que a arte-performance e a artista-educadora, pelo seu caráter transgressor, enfrenta dificuldades ainda maiores em espaços onde o conservadorismo, tradicionalismo e conteudismo ainda imperam.

Deste modo, trabalhar a partir da afirmação de Fabião: “sou uma propositora de experiências. Como professora-performer, meu trabalho é propor e vivenciar experiências”, é desafiador.

A performance, ao se articular com a educação, problematiza o mundo.

Este é o perigo!

O que mais te impulsiona a utilizar a performance como estratégia educacional em suas aulas?

A performance me aproxima da educação e me torna parte dela. Fui descobrindo que olhar para os movimentos cotidianos da escola pública através da e com a performatividade, me impulsiona à criação.

E, para um artista, a criação move. Para mim, um artista-professor, poder criar na escola é poder sobreviver à ela, sobretudo.

Não consigo imaginar qualquer processo pedagógico sem criação.

Em minhas estratégias de sobrevivência na educação pública, criar performaticamente faz com que a minha relação com as estudantes também seja imbricada, conectada por aquilo que nos incomoda e por aquilo que prezamos na vida.

A arte-performance me leva a olhar para o que finda e também para o que brilha na educação pública.

A performance tem a força de uma linguagem que esgarça e transforma tudo. Destrói e remonta, novo, outro, impossível ou não.

E, voltando à Eleonora Fabião, eu também “considero a sala de aula um dos mais interessantes espaços performativos, pois que estabelecemos, de antemão, um pacto colaborativo. Trata-se de um espaço de criação e experimentação, um microcosmo político a ser poeticamente e pedagogicamente explorado”.

De forma geral, como os estudantes reagiam e recebiam as suas intervenções performáticas?

A maioria das ações propostas vieram de discussões, incômodos e questionamentos trazidos pelas estudantes, aos quais, sem abafá-las ou invisibilizá-las, propúnhamos enxergá-las através de outra lente: artística.

Então, as estudantes sentiam-se completamente autoras e íntimas das propostas que elaborávamos, não havendo maiores questões em torno de suas participações. Além do mais, todas as ações eram convites, não sendo obrigatórias as participações das estudantes.

Já dentre as outras estudantes da escola (que porventura não estavam inseridas no contexto da criação das ações) houveram reações diversas, desde vandalizar algumas delas, até mesmo de cuidar para que elas pudessem acontecer mais vezes e/ou permanecer, fora as que me procuravam querendo participar também (alegria imensa foi ver isso!).

A ideia de não poder controlar uma ação performativa como as que realizamos também deixava as estudantes mais intrigadas com essa concepção de se criar algo no instante, no presente, deixando-a ecoar e ressoar em tudo onde pudesse chegar.

Para as estudantes, participar das ações tinha um quê de rebeldia, de fazer o que não está nas regras, de rasgar a moral e, às vezes, a ética, de irromper e transgredir com alguma segurança - a própria escola.

De forma geral, como a instituição reagia e recebia as suas intervenções performáticas?

Trabalhei em uma mesma escola por quase 10 anos. E foi lá que desenvolvi as ações artístico-pedagógicas que comento aqui. Este período de tempo é bastante relevante para as criações realizadas.

Criar redes de afeto, confiança e responsabilidade foi fundamental neste processo e indispensável para compreender como estas ações puderam acontecer.

Com isso, a unidade educacional também pode/deve nos resguardar e assegurar nossa segurança na realização de nossas práticas. E foi o que aconteceu na maioria dos casos.

Ademais, algumas das ações (principalmente as que realizei sozinho, sem a presença de estudantes ou outras pessoas - outra etapa de meu trabalho) foram realizadas sem conhecimento e/ou consentimento da instituição escolar.

Aliás, também é da ordem da performance o risco e o perigo. Estes eu precisei correr e me responsabilizo por eles.

Você já recebeu algum retorno negativo de outros funcionários da escola sobre suas ações? Se sim, quais estratégias você desenvolveu para lidar com essas situações?

Sim, algumas vezes. Mas não diretamente, ou seja, ouvi burburinhos, um diz-que-me-disse pelos cantos...

Na intervenção “Festa Surpresa”, onde - após o retorno às aulas presenciais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo em junho - elaboramos bandeirinhas das Festas Tradicionais Brasileiras desta época do ano e, nelas, havia escrito “+ 500 mil mortes”. Estas bandeirinhas foram colocadas “secretamente” no pátio da escola.

Nesta ação, ouvi coisas do tipo “que atividade de mau gosto”, “pra quê isso, gente?”, “credo!”, “vamos tirar isso daí antes que as crianças vejam...”

O mais interessante é que essas frases não fizeram com que as bandeirinhas sumissem de lá. Ou seja, elas duraram, ficaram no pátio por meses... isso porque as estudantes também defendiam a permanência daquilo que tinham criado e pensado e realizado... até que eu mesmo as tirei de lá, próximo ao final do ano.

Durante esta situação em específico, em algumas reuniões de docentes cheguei a narrar sobre estas falas e realizamos uma discussão a fim de barrar estes tipos de comentários que julgam ações sem se debruçar sobre elas.

Assim, foi possível consentir com o coletivo que tudo o que estava no entorno da obra/instalação também poderia se tornar conteúdo para as nossas aulas e, democraticamente - assim como deveria ser todos os espaços e atividades escolares - poderia ser ferramenta/material para quem mais quisesse trabalhar suas reminiscências em outras disciplinas e contextos.

Você já recebeu algum retorno, seja ele positivo ou negativo, dos pais dos estudantes acerca das suas práticas performáticas? Como isso se fazia presente para as famílias?

Percebo que, quando as ações são fundamentadas, ou seja, quando elas nascem de um desejo ou manifestação - natural ou induzida/mediada - das estudantes, e é discutida e elaborada coletivamente, as ações acabam por ter outro tipo de receptividade, inclusive das famílias.

Quando as estudantes participavam ativamente das ações, se envolviam com o que estávamos discutindo juntas e defendiam a nossa expressão sobre. Com isso, acreditava e confiava na comunicação entre as estudantes e suas famílias, assim como, suas formas de narrar o que fazíamos ali.

Contudo, já ouvi coisas do tipo: “minha mãe não pode nem imaginar que estou fazendo isso”, ou então, “prô, posso deixar isso aqui na escola para o meu pai não ver?”. Ao mesmo passo, já escutei também: “minha mãe falou que quer te conhecer, prô”, e até, “minha avó

disse que a gente precisa mesmo falar sobre as coisas que fazem com a gente, né?! Não pode deixar passar...”.

Então, compreendo também que algumas coisas fogem das nossas mãos. E tento sempre dividir a responsabilidade da educação das crianças com suas famílias, então, elas também devem participar das discussões que, geralmente, são inseridas em casa pelas próprias crianças.

Percebo também que as questões que giram em torno de religiões são as mais delicadas de tratar e discutir. Mas, ainda assim, pela experiência que tive na construção da “Feira do Livro: Plantando Respeito” - que foi toda elaborada a partir das religiões de matriz africana, em consonância com Currículo da Cidade de São Paulo para a Educação Antirracista e decolonial - as estudantes têm a força de uma reconstrução, pois o que previ que pudesse acontecer em relação aos preconceitos, não aconteceu.

Neste caso, para as estudantes estarem juntas, o preconceito precisou ficar de fora.

Para você, qual o maior desafio que a performance como estratégia educacional enfrenta na educação básica?

Sinto que a performance enquanto metodologia de ensino e pesquisa, ou mesmo proposta artístico-pedagógica, ainda tem pouco espaço nas diretrizes curriculares, logo, nas práticas propostas em sala de aula.

Mas acredito que, com os recentes estudos sobre a performance na/e a educação, esta pauta está colocada e sendo difundida, compreendendo as possibilidades de a performance também construir saberes e conhecimentos, traçando paralelos entre a vida (o cotidiano vivido) e a arte (aquilo que se deseja viver), friccionando questões de emergência e fantasias reais, ruindo com normas e práticas que excluem e não abrem espaço para que as crianças existam e manifestem-se performaticamente na escola.

Compreender que a performance é abrangente a ponto de gerar descobertas únicas durante a vida escolar de uma pessoa, sendo espaço de encontro com sua própria identidade e suas próprias experiências, abre-se um caminho de possibilidades de criação.

Tenho visto muitas docentes interessadas em discutir, relacionar e construir projetos e experiências a partir/com a performance na sala de aula, o que me deixa muito animado com a ideia de, quem sabe, a performance se fincar como linguagem artística que reúne - nela mesma, tantas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Sabemos que o modelo educacional é centrado na transmissão de informações e na avaliação quantitativa, tendendo a negligenciar o potencial criativo, crítico e reflexivo das estudantes. Assim, incorporar a performance como uma abordagem pedagógica que estimula o envolvimento ativo das estudantes, pode promover a construção colaborativa do

conhecimento e fomentar a transformação social através do engajamento criativo e reflexivo de cada participante.

Então, o maior desafio que sinto hoje é a performance ser compreendida como linguagem artístico-pedagógica transdisciplinar, envolvendo e acolhendo pessoas e questões de áreas diversas e distintas.

Performar a e na educação é ato poético, político e de transformação.

Compartilha comigo um momento importante que ocorreu entre você e seus estudantes que você sente que não teria sido possível acontecer sem a presença da performatividade?

Vou escolher um que foi bonito.

Durante a realização da performance “O MESTRE ou QUEM MANDOU?” - onde discutimos poder, democracia, violência policial, institucional e social - notei algo que foi fundamental para seguir a partir dali: as estudantes, quando próximas das questões que levantam em sala de aula, criam suas próprias estratégias de expressão e tudo se desenrola com mais beleza ainda.

Quando elas sentem que performar é estar ali, de corpo inteiro, vivenciando a proposta com o coletivo e com o espaço, se relacionando entre e com o outro, brincando e se divertindo ao mesmo tempo em que se expõe com segurança e faz análise crítica do todo ao qual pertence, elas sentem prazer em realizar as ações.

Ali, enquanto “brincávamos” de vivo-ou-morto, com sacos de pão na cabeça, olhei para a “mesa do professor” e lá havia uma aluna, eu - de frente para a turma - também com o mesmo saco na cabeça e um chifre de veado, senti o quanto a performance pode movimentar o nosso sistema de funcionamento, apresentando propostas de reinvenção, de recriação, de reconhecimentos.

Nesta ação, proposta pela turma que relacionou a brincadeira de estar vivo ou morto (da brincadeira popular) com as nossas discussões em torno do poder de um corpo sobre o outro, pude sentir a força dos nossos movimentos. Um em relação ao outro.

Quais pessoas estão acima das outras e porquê? Quem ocupa determinados espaços e funções? Como reagir à opressão?

Assim, na diversão de brincar, poetizar e politizar com arte-performance na escola, vemos nascer também outra relação entre professor-estudante, mais horizontalizada, com mais confiança e compromisso.

Este momento de reflexão que tive durante a performance foi revelador no meu caminho em propor, trocar e aprender com cada estudante e com o espaço escolar.