

# O QUE PODE A *PERFORMANCE* NA ESCOLA?

*Carmina Mendes André<sup>1</sup>*

*RESUMO:* O texto apresenta três pesquisas de mestrado que tratam da inserção da arte contemporânea como área de conhecimento nos projetos pedagógicos de escolas do ensino básico. Tais estudos relatam a aplicabilidade pedagógica desses processos arte-educativos com crianças, jovens ou adultos no ensino formal. O resultado apresentado aborda os impactos na formação ética e política dos estudantes participantes de tais processos, bem como problematiza as noções de arte contemporânea na escola, de aula de artes e de atuação do professor de artes.

*Palavras-chave:* Escola. Performance. Educação.

## *What is school performance able to do?*

*ABSTRACT:* The text presents three master's studies that deal with the insertion of contemporary art as an area of knowledge in the pedagogical projects of basic education schools. These studies report the pedagogical applicability of these art-education processes with children, adolescents and adults in formal education. The presented result deals with the impact on ethics and political shaping of the students who participated in such processes, as well as problematizes the notions of contemporary art at schools, Arts class and the performance of Arts teachers.

*Keywords:* School. Performance. Education.

---

<sup>1</sup>Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Departamento de Artes Cênicas, Instituto de Artes – São Paulo (SP), Brasil. E-mail: carmindadinter@gmail.com  
DOI: 10.1590/CC0101-32622017168671

## O QUE PODE A *PERFORMANCE* NA ESCOLA?

**P**ensar e produzir processos arte-educativos performativos tanto no ensino superior como no ensino básico têm sido, para nós, uma possibilidade de reescrever os objetivos da arte da educação no atual contexto histórico brasileiro. Pensar poeticamente modelos comportamentais de beleza ética nos tem levado a investigar — na cidade, no corpo, na escola — que valores de moralidade imperam em nosso tempo e de que modo podemos provocar pequenos golpes de deslocamentos — nos corpos, na atuação docente — capazes de provocar distanciamento crítico de modelos hegemônicos que não desejamos reproduzir. Tal perspectiva nos levou a reiterar o gesto crítico das vanguardas históricas para o aprendizado da arte na escola, posto que o choque provocado por elas demarcou as mudanças de paradigmas para pensar e fazer arte na modernidade ocidental. Como reatualizar tal posicionamento crítico na atualidade?

Alguns artistas e arte-educadores esforçam-se por compreender o espaço da arte-educação como exercício filosófico, como aprendizado de conhecimentos éticos, inventando exercícios/jogos capazes de produzir experiências arte-educativas de distanciamento entre nossa história pessoal e a história de nosso tempo. O intuito é promover mudanças paradigmáticas. Muitos educadores têm buscado, com estudantes e amadores da arte, processos arte-educativos que objetivam a experimentação estética para além das dicotomias operantes do maniqueísmo (bem e mal, homem e mulher, homossexual e heterossexual, profissional e amador). A finalidade é relativizar certezas, problematizar os regimes de verdades da atualidade.

O presente artigo apresenta a interpretação de três pesquisas de mestrado produzidas por arte-educadores que atuam no ensino básico da grande cidade de São Paulo. A primeira a ser apresentada intitula-se “Intervenção artística na escola pública: reflexões de uma experiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima”, de autoria de Marose Leila e Silva. A segunda pesquisa intitula-se “A práxis intervencionista na escola: experiências de resignificação, deslocamento e insurgência”, de Alan Livan Araújo. Por fim, aborda-se a dissertação de Denise Pereira Rachel intitulada “Adote o artista, não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor-performer”.

As três pesquisas apresentadas são interpretadas como exemplos de esforços direcionados a deflagrar processos performativos com estudantes de escolas básicas, dentro do programa de ensino de artes. O que as diferencia de outras pesquisas são as reverberações alcançadas: experiências capazes de levar alguns estudantes a se descolarem de suas identificações, de sua ausência de crítica diante da ideologia da sociedade do capital, fazendo-os experienciar a diacronia com seu tempo. Trata-se de experiências que jogam (no sentido de brincar) os envolvidos no que Giorgio Agamben chama de contemporâneo.

Giorgio Agamben (2009) se debruça sobre o tempo presente realizando uma movimentação da pergunta “o que é o contemporâneo?” para se perguntar “de quem e do que somos contemporâneos?”. O pensador italiano desloca o olhar da subjetividade — trabalhar o juízo da crítica, da racionalidade e da percepção fora do enganador desejo, todos propostos pelo projeto moderno — para a atitude do sujeito diante de seu próprio tempo. Ao metaforizar a diacronia — ruptura do tempo linear — como um lugar temporal, conceitua o sujeito contemporâneo como aquele que se coloca nessa fissura espaço-temporal. O sujeito contemporâneo se localiza onde não se encaixa perfeitamente com seu tempo, onde se percebe inadequado às pretensões de seu tempo. Tal experiência de estranhamento com seu próprio presente o faz capaz de perceber e apreender o acontecimento presente e a si mesmo nesse contexto. A presença se relaciona ao estado de percepção em que é suportável aproximar-se desse inominável, desse irrepresentável do presente — pois se trata do irrepresentável de si.

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere por meio de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a essa aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela (AGAMBEN, 2009, p. 58-59).

Giorgio Agamben utiliza-se da metáfora da luz para referir-se ao que é conhecido e contínuo, e o escuro é tido como a experiência da descontinuidade. Assim, cabe aos sujeitos que desejam colocar-se na contemporaneidade criar dispositivos para perceber esse escuro neutralizando as luzes do tempo. O escuro é percebido no tempo presente como “[...] algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se diretamente e singularmente a ele” (AGAMBEN, 2009, p. 64). O contemporâneo traz o irrepresentável, o não vivido do tempo histórico que o interpela; não se trata de novidades, mas daquilo que sempre esteve, do arcaico que sempre esteve, arcaico que carrega o inaugural do tempo histórico interpelante. Mas também não se trata de trazê-lo à luz. Esse arcaico se manterá na escuridão, será sempre o irrepresentável, epifania se presentifica de várias formas.

Os historiadores da literatura e da arte sabem que entre o arcaico e o moderno há um compromisso secreto, e não tanto porque as formas mais arcaicas parecem exercitar sobre o presente um fascínio particular, quanto porque a chave do moderno está escondida no imemorial e no pré-histórico. Assim, o mundo antigo no seu fim se volta para se reencontrar aos primórdios; a vanguarda, que se extraviou no tempo, segue o primitivo e o arcaico. É desse sentido que se pode dizer que a via de acesso ao presente tem necessariamente a forma de uma arqueologia que não regride, no entanto, a um passado remoto, mas a tudo aquilo que no presente não podemos em nenhum caso viver e, restando não vivido, é incessantemente relançado para a origem, sem jamais poder alcançá-la. Já que o presente não é outra coisa senão a parte de não vivido em todo vivido, e aquilo que impede o acesso ao presente é precisamente a massa daquilo que nesse, por alguma razão — o seu caráter traumático, a sua extrema proximidade —, não conseguimos viver. A atenção dirigida a esse não vivido é a vida do contemporâneo. E ser contemporâneo significa, nesse sentido, voltar a um presente em que jamais estivemos (AGAMBEN, 2009, p. 70).

Nessa perspectiva, as propostas arte-educativas que buscam a experiência da contemporaneidade podem tangenciar produções em que os processos criativos interpelam o tempo histórico de sua atualidade aproximando-se do tempo arcaico, das sombras, do não visível, do impensado desse tempo dos sujeitos interpelantes.

Posto isso, passa-se para a análise das três pesquisas supracitadas, buscando apontar de que modo os processos arte-educativos destacados produziram a experiência do descolamento do sujeito com seu próprio tempo histórico.

## **INTERVENÇÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA NA EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA**

Marose Leila e Silva, em 2012, defende a dissertação de mestrado “Intervenção Artística na Escola Pública: reflexões de uma experiência na EMEF Desembargador Amorim Lima”, em que aproxima espacialidade e subjetividade. A Escola Amorim Lima não é um acaso. Seu Projeto Político Pedagógico é experimental. Seu modelo está embasado na Escola da Ponte e obteve a ajuda do próprio José Pacheco, um dos idealizadores da escola portuguesa para organizar os novos currículos.

Nesse modelo educacional, os conteúdos são expostos aos estudantes de modo não disciplinar e o professor não é o transmissor do conhecimento. Os estudantes, a partir de determinada série no fundamental, seguem um roteiro de estudos e fazem-no de forma autônoma, tendo o professor o papel de um mediador. Também a arquitetura das salas de aula contraria o formato das carteiras enfileiradas e fechadas. Grupos de estudantes pesquisam os temas de seu roteiro de estudos em mesas coletivas. Sob as asas das pesquisas de Michel Foucault (1987), principalmente em sua segunda fase, quando discute os dispositivos de poder, Marose nos mostra modos de funcionamento da biopolítica no ambiente escolar. Destaca o poder pedagógico que a espacialidade escolar exerce na alteridade, poder que atua invisível nos corpos dos indivíduos. Portanto, sua pesquisa é também a relação entre corpo e aprendizado. Observa correspondências entre concepções educacionais (formação do sujeito) e modelos arquitetônicos pensados para a escola desde o nascimento dessa instituição em nosso país.

Diante de tal problemática — o espaço físico e o efeito que produz na subjetividade —, Marose lança mão de processos estudados na pedagogia da *performance*. Faz isso para que o estudante, ao mergulhar seu corpo em estado perceptivo (poético/em *performance*) na escola e

na cidade, aproxime-se de sentidos antes invisibilizados e experimente o “escuro” invisibilizado pelas luzes desse tempo.

Um dos jogos performativos inventados pela pesquisadora juntamente com seus estudantes explicita a cegueira que as luzes da sociedade do espetáculo do consumo produzem nos cidadãos. Ela os mantém aderentes integralmente ao discurso do capital, deslocando, ironicamente, a teoria da espécie humana do *homo sapiens* para a tese do *homo consumens* — o homem consumidor de bens culturais e naturais de modo irracional, sem se importar com o futuro do planeta.

Ao colocar em seu currículo escolar a arte da intervenção urbana, a professora pesquisadora contextualiza, para os estudantes, as concepções do que temos chamado de *arte contemporânea* em sua filiação às vanguardas históricas e à neovanguarda brasileira. Ao apresentar o dadaísmo, o surrealismo, as intervenções poéticas de Flávio de Carvalho, a produção de Lygia Clark, Lygia Pape e Hélio Oiticica, Marose desenvolveu uma pedagogia em que os conceitos são também praticados em forma poética. Assim, recriou a obra de Oiticica nomeando-a de *Parangolé na Praça* quando confeccionou com os estudantes do nono ano do ensino fundamental II Parangolés que se relacionavam com o entorno da escola. Estava plantada a percepção da arte de rua em sua perspectiva de arte relacional. Dessa experiência, Marose pode concluir, em síntese, que:

1. Vivemos, na praça, experiências educacionais fora do modelo da obediência e da transmissão; 2. Encontramos possibilidades de eliminar alguns “escudos” corporais e afetivos que nos distanciam das pessoas, impedindo-nos de interagir uns aos outros; 3. Potencializamos usos diferentes para o corpo, que na educação, de forma geral, tem sido mais utilizado como lugar de armazenar conhecimento ou adestrar para atingir determinadas habilidades físicas; 4. Vivenciamos um trabalho coletivo; 5. Interagimos com a cultura da cidade, ocupando um espaço público; 6. Percebemos que a arte não está fixa, que tem movimento quando se interage com ela; 7. Questionamos por fim: se algumas modalidades da arte contemporânea estavam, entre outras coisas, “descolonizando corpos”, a escola poderia também seguir nesta mesma trilha (SILVA, 2012, p. 120).

A abertura perceptiva para a experiência com a intervenção urbana — corpo na cidade — já estava iniciada entre estudantes e professora. O material detonador para essa etapa foi o trabalho da artista visual e performer Letícia Parente. Marose cita o primeiro contato dela e dos estudantes com a obra da artista em uma “saída cultural” para o Paço das Artes, quando tiveram contato com livros e catálogos da artista. O termo *homo consumericus* — título que receberá a intervenção urbana com os estudantes — aparece em um dos textos organizados por André Parente no livro “Preparações – Letícia Parente” (2008). Diante da obra da artista — incluindo vídeos na internet —, chama a atenção dos estudantes o trabalho “Marca Registrada”, em que a performer borda (com linha e agulha), na planta de seu pé esquerdo, as palavras *made in Brasil*. A partir dessa *performance*, a educadora pode discutir com os estudantes os seguintes temas: feminismo, ditadura brasileira e capitalismo de mercado. E, da perspectiva da arte, os trabalhos da artista suscitaram discussões sobre o lugar do corpo na arte contemporânea de vanguarda.

Diante do efusivo engajamento dos artistas da década de 1960 com a política brasileira, os estudantes, na distância, percebem-se alienados à política e mais próximos ao consumo. Foi então que surgiu a Intervenção 2: *homo consumericus*. “A ação não consistia em alertar, informar ou denunciar, mas perguntar, ouvir as pessoas [...] sobre a prática do consumo”, explica Marose Leila e Silva (2012, p. 122). Confeccionaram algumas camisetas estampando-as com várias logomarcas e uma placa em que estava escrito: *homo consumericus*. A ação, realizada em duas quartas-feiras, consistiu em sair pela escola e depois ir para a praça próxima com essa figura junto a outro estudante, carregando uma bandeja com vários recortes de logomarcas, enquanto outros fotografavam e filmavam explicitamente o acontecimento. O restante do grupo, em revezamento, entrevistou pessoas com as questões:

1. Você sabe o que é um *homo consumericus*?
2. Você se considera um *homo consumericus*?
3. Você reconhece alguma dessas marcas espalhadas na bandeja?

O resultado foi surpreendente para os estudantes: mais de 90% dos entrevistados não se consideravam consumidores, mas sua vestimenta, seu modo de vida ou sua argumentação mostravam o contrário para esses jovens. O transeunte que trouxe maior sabedoria, talvez aquele que realmente tenha valorizado o encontro a ponto de torná-lo uma experiência para a garotada, foi Marcos, um catador de sucatas com sua carroça. A experiência pode ser atestada pelas falas das estudantes:

— Percebi que a maioria das pessoas não se considerava homo *conumericus*, mas todos consomem [...] a gente é forçado a consumir [...] a gente não valoriza um trabalhador que cata o lixo porque ele não trabalha arrumado, de terno, mas sujo [...] a gente não valoriza porque ele não é um consumidor; — As pessoas falam que não são homo *conumericus*, mas todo mundo é [...] Marcou a conversa com o Marcos [...] ele prefere uma coisa mais simples; — Ele se sente mais livre. (SILVA, 2012, p. 127)

A experiência proporciona aos estudantes não só a reflexão sobre a sociedade de consumo em que estão inseridos, como quebra a barreira entre sucateiros e estudantes.

## **A PRÁXIS INTERVENCIÓNISTA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE RESSIGNIFICAÇÃO, DESLOCAMENTO E INSURGÊNCIA**

Alan Livan Araújo, em dissertação defendida em 2013, intitulada “A Práxis Intervencionista na escola: experiências de ressignificação, deslocamento e insurgência”, consulta os Cadernos do Aluno e os Cadernos do Professor — distribuídos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo —, em que consta a arte da *performance* como conteúdo para o ensino médio. Ele se utiliza deles para problematizar os dispositivos disciplinares do cotidiano da escola em que atua.

As ações performáticas realizadas pelo professor pesquisador produziram deslocamentos nas noções de aula e de artes. Dentre as várias

ressignificações produzidas pelos estudantes e pelo professor, destacam-se, no presente artigo, as criações de espaços de subjetivação dentro da escola. Sua pesquisa mostra o quanto impróprio é o lugar da educação nos moldes da disciplina (vigiar e punir) para as singularidades poéticas, a formação da autonomia e o livre pensar — se entendermos pensar como sinônimo de filosofar.

Sua pesquisa performa a ausência de importantes valores éticos, ausência da procura pela beleza ética na escola. Nas palavras de Agamben, performa o escuro criado pela conflituosa relação entre a proposta da escola democrática expressa nos parâmetros curriculares nacionais — escola livre, formadora de sujeitos autônomos e de cidadãos participativos — e o funcionamento escolar — que, nesse caso, aproxima-se do modelo prisional.

Os estudos de Araújo (2013) apontam uma sofisticação teórica apresentada nos Cadernos do Professor que, por falta de conhecimento ou por incompatibilidade com as posições políticas da direção, acabam esvaindo-se no dia a dia da sala de aula. Os Cadernos do Professor mostram que não faltam à educação paulista propostas, projetos, ideias inovadoras, nem atualização no material disponibilizado pelo governo (estadual, nesse caso). Apontam o fracasso na desqualificação da autoridade do professor, que, com esses e outros cadernos, deixa de atuar como intelectual de seu próprio trabalho para tornar-se um tarefeiro dos ditos materiais pedagógicos.

Diferentemente do detonador de Marose Leila, Alan Livan Araújo traz a proposta do próprio caderno do professor para começar a iniciação dos estudantes com a intervenção urbana:

Qual a sensação que a sala de aula provoca quando se olha para ela pela primeira vez? O que é interessante na sala? O que é desagradável na sala? Para você, o que é uma sala de aula? Existe uma padronização no espaço da sala de aula? Quais aspectos da sala de aula você gostaria de modificar? (SÃO PAULO, 2008, vol. 2, p. 3).

No relato de Alan Livan Araújo, os estudantes são levados a observar a sala e a refletir sobre os objetos: notam as precariedades — ventilador e pisos quebrados —, a ausência de computadores, as grades

na janela e a tranca na porta. Articulador de excelência, Livan busca pensar os significados dos objetos — o abandono com a coisa pública, a falta de modernização, a espacialidade disciplinar panóptica —, fundamentando os argumentos com autores críticos do sistema disciplinar e com outros que defendem a escola como um espaço democrático.

Depois dessa reflexão, o autor promove uma chuva de ideias entre os estudantes para uma possível realização de uma intervenção poética com perguntas provocativas, tais como: “Por que sento aqui nesta carteira e não em outra? Por que o professor determina o lugar que eu posso sentar? Quem é essa pessoa que está do meu lado? O que é a escola? O que eu posso fazer nesse espaço?” (ARAÚJO, 2013, p. 39). Dessas provocações, muitas ideias surgem e são colocadas em ação.

A ação que gostaríamos de deixar aqui registrada aconteceu um ano depois de Araújo começar a trabalhar com a intervenção urbana na escola, interferindo com diversas ações poéticas criadas por diferentes classes. Segundo relato do pesquisador, aquele primeiro ano do ensino médio estava com muita resistência às aulas de artes. Ninguém propunha ideias, como se não fossem dotados de criatividade ou porque exercitavam a recusa ao planejamento do professor. Sem abalos, Araújo conduz o que segue. Nas suas próprias palavras:

Como provocação, movi uma carteira, afirmando que aquilo já era um pequeno deslocamento significativo. Pedi que olhassem aquela carteira, que eu tinha movido, que pensassem na possibilidade ou não das coisas ali dentro serem deslocadas. A partir daí os estudantes começaram a falar dos objetos que compunham a sala de aula, as carteiras, as grades nas janelas. Isso suscitou toda uma discussão sobre a estrutura física da escola, não só na sala de aula, mas nos corredores, no portão de entrada. A partir disso foi sendo delineado um paralelo da escola com uma cadeia. Aqueles estudantes que se mostravam até então apáticos e pouco à vontade em criar algo, ao serem chamados a observar a materialidade do espaço em que viviam algumas boas horas da sua vida e a refletir sobre a possibilidade de ressignificá-lo se mostravam empolgados. E a faísca acendeu uma fo-

gueira em forma de uma ideia. Colocar uma **faixa na frente da escola** com os dizeres: **“Bem-vindo ao presídio Maria José”**. Os estudantes fizeram uma coleta de dinheiro para a confecção da faixa e combinaram os detalhes técnicos da execução. Em uma segunda-feira pela manhã os estudantes, funcionários e professores foram recepcionados pela Intervenção-faixa. Pela primeira vez expressava-se publicamente o descontentamento com a estrutura carcerária ao qual se organiza o funcionamento da escola. (ARAÚJO, 2013, p. 58-59, grifo nosso)

Para retirar a faixa, o diretor chamou a polícia, e isso iniciou o que Araújo chamou de processo interno, em que pais e professores foram chamados a depor. Araújo conseguiu que o processo fosse arquivado. O que importa ao professor Alan é mostrar a necessidade de diálogo entre direção e estudantes. O trabalho artístico revela um sistema de mão única, disciplinar em que o estudante é desconsiderado como sujeito de conhecimento.

Por conta desse transbordamento a questão “quem autoriza?” se colocou de forma ainda mais intensa. “Quem autoriza” a colocação de uma faixa como essa, criticando a estrutura escolar, comparando-a a um presídio, para ser vista não só pelas pessoas que frequentam a escola, mas por todos que passassem na rua? (ARAÚJO, 2013, p. 60)

Para o professor pesquisador, a repercussão de maior envergadura, porém, veio do conhecimento adquirido pelos estudantes, conhecimento tático de sobrevivência, de guerrilha, daquele que se localiza na posição do mais fraco na relação de poder com a instituição.

Essa intervenção mostrou o quanto o sistema educacional é firmado em uma estrutura engessada, que se mantém a partir de relações de poder coercitivas. Uma pequena estocada na estrutura fez soar uma sé-

rie de alarmes internos e colocar em movimento todo um aparato repressivo. Mas a história mais interessante que essa ação nos conta não fala de repressão, mas sim de resistência, da potência insurreccional daqueles jovens. Jovens possuidores de uma afinada dimensão do que está acontecendo, com suas habilidades guerrilheiras em se auto-organizarem, produzirem o material de contestação, pularem muros, manterem-se invisíveis na medida do possível aos olhos vigilantes. A estrutura disciplinar com seus operativos e tecnologia busca docilizar os corpos, mas aqueles jovens mostraram que não estão alienados do que se passa, demonstrando ser possível efetuar escapes e resistência. (ARAÚJO, 2013, p. 60-61)

O aparato disciplinar apresentado pela presença da arte contemporânea na Escola Maria José, com sua política do medo e das táticas intimidatórias, revela o objetivo maior desse tipo de ação institucional: a arché do medo da “insurreição” por parte do poder. Desde o momento em que os supostos corpos apáticos percebem a possibilidade de falar por meio da arte, de expressar seu mal-estar dentro da instituição, seus ânimos acendem. A ação atua como profanação de toda a moralidade do sistema disciplinar escolar, brotando com muita força, como se toda a energia represada daqueles corpos saísse de um golpe só.

Não foi por acaso que em 2015, no movimento das ocupações dos secundaristas paulistanos contra a política do governador de reduzir as unidades escolares e aumentar ainda mais o número de estudantes nas salas de aula, a EE Maria José aparece na mídia alternativa protagonizando uma forte resistência com expressivas intervenções urbanas na porta da escola em parceria com o Desvio Coletivo, grupo artístico paulistano.

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

Denise Pereira Rachel defende, em 2013, a dissertação intitulada “Adote o artista, não deixe ele virar professor: reflexões em

torno do híbrido professor-performer”. Ao parafrasear a ironia do artista Ivald Granato (lançada em forma de panfleto em 1977), a professora pesquisadora se lança ao desafio de tencionar, em sua prática docente, os papéis de professora e de artista. No entanto, é preciso ressaltar que a pesquisa não tem ênfase na perspectiva da história da educação, mas sim nos estudos culturais vinculados à Antropologia, em que o termo *performance* está vinculado ao entendimento de desempenho de um papel na sociedade, conforme as convenções socioculturais a que estamos submetidos. Na dissertação, a autora faz um esboço de uma cartografia a partir de suas experiências em sala de aula e das relações que implicam saberes corporificados (hábitos, regras, convenções) e saberes encarnados (apreendidos, transformados e transformadores), por meio de ações reiteradas cotidianamente. Denise se pergunta: até quanto o professor pode ser artista de sua docência na escola pública paulista onde atua e até quanto o artista contemporâneo não se aproxima do pedagogo?

Ao entender que a “[...] sala de aula determina modos de pensar e agir tanto para professores quanto para alunos” (RACHEL, 2013, p. 35), a autora define a sala de aula como um lugar formado por relações entre professor e aluno, relações de ensino e de aprendizagem. Nessas relações, a troca de experiências pode “[...] criar uma zona de conflito por conta da profusão de diferenças que obrigatoriamente coabitam este espaço” (RACHEL, 2013, p. 35).

Diante dessa realidade, o professor toma posição. Denise destaca cinco tipos de posicionamentos encontrados ao longo da história da educação brasileira. O professor-profeta professa sua cultura como visionária e afirma saber o que é melhor para o futuro dos estudantes (concepção do educador Silvio Gallo). O professor-mediador-provocado assume sua incompletude diante do conhecimento e coloca-se entre o saber do estudante e o saber/fazer artístico, promovendo diálogos em que, muitas vezes, atua como conciliador e, em outras vezes, como provocador (concepção da artista educadora Milene Chiovatto). O professor-pesquisador-reflexivo-militante faz de sua trajetória docente uma pesquisa permanente, revisando seu programa de ensino diante dos estudos e das atualizações acadêmicas (GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continua-

da – UNICAMP). O professor-artista concebe a construção do saber como ato criativo e, para ele, o programa de ensino é um pretexto para a produção do saber daquilo que tem de ser transmitido ou assimilado; desse modo, prioriza o processo em detrimento do resultado da aprendizagem (concepção cunhada pela educadora Elysen Lamm Pineau). Por fim, o híbrido professor-performer elabora sua aula coletivamente como uma *performance art* e, em sua concepção, a sala de aula é invadida por um tempo-espaço performativo, ou seja, o enfoque está na autoformação do estudante e do professor (conceito embasado na performer e educadora Naira Ciotti).

Rachel, a partir do educador Fernando Hernández (2007), aproxima a pedagogia cultural da pedagogia escolar. Diagnostica uma mudança de percepção do mundo na contemporaneidade: a cultura — incluindo conhecimentos acadêmicos, técnicos, valores morais e éticos, processos criativos — é vista como algo dinâmico e em processo permanente, e a arte contemporânea e a *performance*, como manifestações dessa percepção

[...] que encarna (traz para o corpo) estes embates e incertezas que eclodem neste período de intensa fugacidade, ao mostrar o corpo modificado da *body art*, a exploração de limites, a discussão de valores, de gênero, de etnia, de tabus através da ação, como forma de resistência política à homogeneização dos modos de habitar o mundo. Neste processo, o artista, em grande parte, não deseja estabelecer uma relação mediada por materiais e suportes, como na pintura e na escultura, por convenções como “não toque na obra”, “silêncio, o artista está trabalhando”, mas age diretamente, no tempo-espaço presente, provocando situações que podem reverberar no público das mais variadas formas, desde não possibilitar a distinção entre artista e público, seja pela característica quase imperceptível da ação, seja pela integração entre os participantes; até causar reações violentas que afastam o público da ação e/ou convocam a intervenção das autoridades no intuito de garantir a manutenção da ordem preestabelecida. (RACHEL, 2013, p. 49)

E, na lida diária com os estudantes sob sua orientação, a autora se pergunta: “O que pode a *performance* na educação? Ou melhor, o que pode a arte da *performance* na educação?” (RACHEL, 2013, p. 51). Transformamos essa indagação no título deste artigo porque sintetiza o que o Grupo de Pesquisa Performatividades e Pedagogias, coordenado pela autora, tem se debruçado a refletir. Diante de tal inquietude, Rachel distingue o que é aula de *performance* e aula performática. A aula de *performance* segue a proposta triangular de Ana Mae Barbosa (1994), em que busca fundamentar a arte da *performance* contextualizando-a na história da arte e na teoria estética, no fazer e no apreciar das práticas artísticas performativas.

Ao instaurar este espaço de performance, o processo artístico-pedagógico atinge um limiar entre o que chamo aqui de aula de *performance* e aula performática, pois, para [Regina] Melim, este espaço se configura a partir da proposição de um artista que almeja borrar as fronteiras entre *performance*, espectador e performer (ou entre artista, público e obra) e, para tanto, abre um espaço temporário para que todos os interessados possam tomar parte de um acontecimento. Uma experiência que pode modificar o fluxo cotidiano de determinada realidade, interromper, mesmo que por alguns instantes, o encaminhamento espetacular e disciplinar que rege nossas relações não só na instituição escolar, mas na sociedade como um todo. Por meio dessa perspectiva, é possível relacionar o conceito de espaço de performance com o que Hakim Bey (2001) chamou de zonas autônomas temporárias (TAZ), as quais se constituem de maneiras diversas como possibilidades de atuação nas brechas de um sistema que almeja esquadrihar e controlar as formas de vida em sociedade, com o intuito de transgredir e inventar outros modos de organização e convivência em coletividade (RACHEL, 2013, p. 103).

A prática da reperformance proposta por Marina Abramović e estudada por Christina Gontijo Fornaciari (2010) é também

apropriada por Rachel como tática de criação e aprendizagem. Depois da contextualização necessária, os estudantes são convidados a realizar algum programa performativo de artistas estudados. Pode-se pensar que se trata de cópia do que foi realizado pela artista, mas, na experiência de Rachel com os estudantes dentro da escola, pode-se perceber que o programa performativo funciona e suscita novos sentidos quando o espaço e os sujeitos são outros. O programa performativo da docente, quando potente para suscitar o descolamento e alcançar a experiência do contemporâneo, transforma a sala de aula ou a própria aula em campo de transformação para aqueles que se aventuraram.

A docente trabalhou com várias *reperformances*, mas vamos destacar aqui a *performance* “A artista está presente”, de Marina Abramović (2010), *reperformada* como “A artista está presente na sala de aula”, realizada por Rachel no CIEJA Ermelino Matarazzo, onde trabalha como educadora.

Incomodada com a dificuldade em promover o espaço de performance em sala de aula instabilizando os papéis de professora e alunos, pensei em uma forma de radicalizar esse processo ao me propor *performar* em sala de aula *The artist is present*, de Marina Abramović (2010), colocando em situação não só a mim, mas toda a comunidade escolar. A *performance* consiste em uma ação aparentemente simples, permanecer sentada em uma cadeira, imóvel de frente para outra cadeira vazia, a qual deve ser ocupada por alguma pessoa do público, estabelecendo então um contato visual (RACHEL, 2013, p. 112).

A artista se mistura à educadora e, aproveitando os três meses nos quais Abramović permaneceu no *Museum of Modern Art* (MoMA), Rachel realiza a *performance The artist is present* durante três dias, durante o horário de seu expediente — das sete da manhã ao meio-dia — abordando-a como um programa performativo. A *performance* foi apresentada à comunidade escolar em forma do que a autora chamou de “instrução” afixada na porta da sala de aula e continha o que segue:

## A artista está presente

Instrução: delimitar o espaço de performance em um quadrado com fita crepe. Dentro do quadrado podem permanecer apenas a performer e mais uma pessoa, ambas sentadas uma de frente para a outra. A pessoa que se sentar em frente à performer pode permanecer quanto tempo quiser. Os interessados em participar devem se organizar em uma fila. O relógio registra o tempo de duração da *performance*. Na lousa está escrito o título em português (RACHEL, 2013, p. 113).

No primeiro dia da reperformance, a sensação que parecia pairar inicialmente era de estranhamento e medo, alguns acharam que eu estava incorporada por um espírito, um orixá, outros acharam que eu tinha perdido o juízo e não ousaram sentar-se frente a frente comigo. Outros resolveram se aproximar, sentaram-se, tentaram conversar comigo, riram, se emocionaram, se desafiaram a permanecer a maior quantidade de tempo que conseguissem. Enquanto os que estavam fora da sala de aula se indignavam por terem acordado cedo e não terem aula (pelo menos não da forma como seria o esperado e naturalizado como padrão), conjecturavam a respeito do que estava acontecendo, solicitavam que outros professores, a inspetora e a direção tomassem providências para que acabasse aquela “bagunça”, impacientes pediam para ir embora ou ainda que outros professores passassem atividades para eles fazerem em outra sala. Dessa forma, eram evidenciados os dispositivos de poder que ordenavam o espaço escolar, os próprios estudantes se mobilizavam para que a ordem fosse reestabelecida, recorrendo às autoridades da instituição ou desejavam retirar-se daquela situação desrespeitando as regras de permanecer dentro do espaço da sala de aula durante o período letivo, falavam alto nos corredores atrapalhando as outras aulas, demonstravam indignação. Assim, uma zona autônoma temporária foi instaurada dentro da instituição escolar, minha autoridade como professora havia sido questionada, no espaço da sala de aula não havia mais carteiras e cadeiras enfileiradas, a presença do corpo no aqui e agora era potencializada e atualizada a cada nova conexão de olhar estabelecida com a pessoa que se dispunha a sentar-se frente a frente comigo. [...]

Criou-se, então, uma situação-limite que proporcionou, mesmo que temporariamente, trans-formações no que era naturalizado, dado como normal em termos de aula e de organização do espaço escolar. A partir da ação de permanecer sentada frente a frente com outra pessoa, rompeu-se momentaneamente a preocupação em separar turmas por salas, assistindo de forma simultânea aulas diferentes, a distinção entre professor e aluno, a ideia de que sala de aula seria um espaço quase que exclusivo para o exercício da racionalidade em detrimento das demais faculdades humanas. (RACHEL, 2013, p. 113-115, grifo nosso)

Ao observarmos as fotos em paralelo (Figura 1), temos a revelação da ironia e, ao mesmo tempo, da radicalidade genial da *performance*. Após os três dias, a autora promoveu um debate aberto à comunidade escolar (estudantes, professores, funcionários) para recolher as impressões dos participantes concomitantemente à exibição do documentário da obra de Abramović no MoMA. Além de traçar paralelos entre a ação realizada no museu e na escola, Rachel anota as inquietações expressas pelos debatedores, escritas em um painel:

- Possibilidade de encarar o inesperado;
- Hibridizar a artista e a professora (a professora também é artista, ser professor é uma arte, tem que ser artista para ser professor);

### Figura 1

“The artist is present”, Marina Abramovic (2010)<sup>1</sup>; e  
“A artista está presente”, CIEJA, Denise Pereira Rachel (RACHEL, 2013).



- Oportunidade de conhecer a si mesmo e as suas próprias capacidades e limitações;
- Oportunidade de estar com o outro e perceber as relações que podem ser estabelecidas no instante do acontecimento;
- Exercício de sinceridade;
- Ser artista também é uma profissão;
- Sensação de impotência, que implica em lidar com a dificuldade de aceitar que as situações possam acontecer e se organizar independente de nossa vontade (RACHEL, 2013, p. 116).

A narrativa da performer indica que a intervenção na rotina escolar provocou perturbações tanto na comunidade escolar como nela mesma. Todos ali sofreram desestabilizações, o que se torna nítido na reação daqueles que perderam o chão da rotina e do que consideram aula.

## REFLEXÕES

A intervenção urbana *Homo Consumericus* realizada por Marose Leila possibilitou a seus estudantes que aproximassem o presente orquestrado pela utopia do desenvolvimentismo tecnológico (as marcas) com o tempo incerto e arcaico dos valores imateriais (as sucatas). Nesse sentido, pode-se dizer que Marose e seus estudantes vivenciam a existência de dois tempos concomitantemente. Essa quebra do tempo cronológico possibilitou o efeito da discronia, descolando os participantes das certezas do consumo — como “tempo avançado” do presente — para relativizar ideias como progresso e evolucionismo, que supostamente estariam em um passado sepultado. A discronia funciona como um dispositivo de desestabilização, produzindo a reflexão ética expressa pelos estudantes.

Quem se mostrou mais refinado em valores de humanidade, de todos os entrevistados, foi o catador de sucatas com sua carroça, que, pela lógica do tempo produtivista, deveria estar congelado no passado, no atraso, no pitoresco primitivo, no risível, no desprezível. Mas, eis que reminiscências da arché (tempo de princípio) do projeto moderno se pre-

sentifica de modo alegórico nas palavras do carroceiro, na sua vestimenta trapeira, em seu modo de vida despojado. Esse sujeito, diante dos valores da sociedade do espetáculo do capital, aparentado a um “homem das cavernas”, filosofa com jovens, faz com que muitos deles o vejam como alguém com mais lucidez do que pessoas “bem-vestidas” entrevistadas ao longo do caminho. Esse homem relacionou seu trabalho e sua opção de vida com problemas planetários, carregando valores inestimáveis de humanidade que vibrou nas pequenas almas. Esse homem esfarrapado mostrou viver em conexão com uma ética para a vida comunitária, para um pensar que se preocupa com o futuro de sua descendência. Seu modo de vida tangencia o mundo do capital como uma alternativa para que possa permanecer autônomo.

O sucateiro, naquele momento, mostra-se, para os jovens, sujeito emancipado pelo consumo em comparação aos outros entrevistados. Os valores da sociedade do consumo mostram-se instrumentos de colonização da subjetividade; ao aparentar-se como único caminho possível para a humanidade, o consumismo — condicionando as mentes pelos meios de comunicação de massa — mostra sua face colonizadora de desejos, decisões, finalidades existenciais. Desse modo, os participantes da *performance* se descolam do condicionamento (do consumismo), desidentificando-se parcialmente com valores de seu tempo, criando, para si, um vazio de possibilidades impensadas para refletir o sentido da existência e os modos de vida que podem vir a desejar. A arte da *performance* pôde, nesse caso, produzir experiência ética.

Na intervenção da faixa produzida pelos estudantes orientados por Alan Livan, pode-se dizer que aparece ali a ação ativista (arte + ativismo). Ao definir a escola como um presídio, os estudantes expressam o mal-estar de seus corpos dentro daquele ambiente. Mal-estar de quem está sendo vigiado, punido e, portanto, forçado a aceitar a vida normatizada da escola. Normas, que, por definição, prescrevem o que é normal e o que é anormal. A problemática que se coloca é que nesse modelo de moralidade, as diferenças próprias da multiculturalidade aparecem com anormalidade.

No momento em que o espaço escolar é aproximado ao espaço prisional, o que vem à tona é o modelo panóptico que fundamenta as instituições disciplinares e, por conseguinte, o processo de escolarização

do Colégio Mazé. A revolta diante de tal realidade potencializa nos estudantes o desejo de mudança. Como trata-se de um sistema autoritário, a luta que se instaura é a da insurgência, das táticas dos que se sentem insultados pelo tratamento recebido. O discurso democrático, da formação da autonomia do sujeito, mostra-se cínico. E, por aproximação, os jovens percebem que a disciplina escolar é metáfora do macrocosmo político.

A crítica sintetizada na faixa “Bem-vindo ao presídio Maria José” denuncia um sistema educacional, que não só mantém, mas produz a divisão das classes sociais convencendo os estudantes a obedecer ou a cair na marginalidade. A faixa é um grito de recusa à exclusão em que são jogados os estudantes pelo sistema político com a escolarização.

Tal ação, por sua radicalidade formal e epistêmica, aproxima os estudantes dos jovens infratores, dos fora da lei, justificando as táticas de coerção. Diante do medo de ser punido pelo Estado, o diretor faz desaparecer a justiça, os direitos humanos, transformando o episódio interno em caso de polícia. Presentifica-se a violência da ideologia do mundo perfeito da igualdade-fraternidade-liberdade, presentifica-se os instrumentos de coerção do sistema disciplinar — seja para formatar os novos cidadãos, seja para punir aqueles que não aderem ou adaptam-se à nova organização política.

Interpretamos o acontecimento da intervenção urbana da faixa do Colégio Mazé como produto da aproximação do tempo presente da escolarização disciplinar com reminiscências arcaicas da história da formação do Estado Moderno (sob o qual ainda se vive). A disciplinação dos corpos — as grades, os cadeados —, o desejo de docilização dos corpos jovens — o que se oferece nos programas de ensino —, carregará sempre a potência da insurreição. Alan e seus estudantes deflagram uma discussão importante para se pensar as proveniências da violência contra a juventude na atual sociedade paulistana. O que pôde a arte contemporânea nesse caso específico foi proporcionar a experiência política do livre pensador e suas consequências em um sistema autoritário de gestão escolar.

No estudo de caso apresentado por Denise Rachel, a reação de rejeição à proposta da professora mostra a falta de preparo de nossas escolas para receber propostas diferentes daquelas já consagradas.

A reação aparece quando não suportam a provocação da professora que trabalha outro paradigma para o aprendizado da arte e do que pode ser a aula. O jorro de relativismo lançado por Rachel faz parte de seu posicionamento como professora-performer que a atualiza diante da filosofia ocidental pós-moderna. Rachel promove a experimentação da aula como indeterminação (a aula performática), deixando à mostra a incompletude de seu saber, convidando seus estudantes a perceberem-se também sob o signo da incompletude.

A pedagogia da professora acaba por levar aos corpos daqueles que participaram do evento artístico a problemática da filosofia contemporânea de modo experimental e não acadêmico. O que emerge da discussão com a comunidade escolar tangencia o que Lyotard (2004) chama de deslegitimação das meta-narrativas, o que Foucault (2013) chama de descentramento do sujeito, o que Santos e Meneses (2010) chamam de epistemologias do sul.

Em sua atuação, Denise Rachel faz um convite à comunidade escolar a revisitar os modelos vigentes de professor e, pelo distanciamento, promover o exercício de repensar a educação na escola como lugar de capacitação dos sujeitos da atualidade, a pensar o mundo como multiplicidade; a pensar a multiculturalidade como finalidade para uma vida sustentável. As diferenças culturais tornam-se ocasião para a formação humana.

Mas o trabalho de Rachel não para aí. Quando ela escreve sobre ele, quando o coloca na academia, também promove um estranhamento diacrônico. No entanto, aqui não se trata apenas da diacronia entre passado, presente ou futuro. Ao colocar a foto do evento do MoMa justaposta à foto de sua atuação na escola, a performer destaca o espetaculoso com o precário; a obra de arte (acabamento impecável) com o acontecimento performático (provisório). Ela mesma explica o porquê de seu cabelo, de sua roupa, de seus pés descalços. Olhando as duas fotos, Denise metaforiza toda problemática da arte diante do capital e, por outro, do desencanto do espaço escolar. Ao olharmos para Abramovic e para Rachel, a justaposição nos faz rir. O risível poderia advir da precariedade performada por Rachel. Da feiura em contraste ao belo exposto no museu. Onde está a arte de Rachel? Pois é aí que a professora aproxima o tempo presente do

tempo dos primórdios da arte da *performance*: presentifica o gesto de Duchamp com seu urinol-fonte. A arte da *performance*, quando filiada à história da arte das vanguardas históricas europeias, aparece como arte de recusa às curadorias, arte que se espalha à vida, propondo a desmuseificação das produções artísticas. Quem não se lembra de Helio Oiticica sendo barrado na Bienal junto com outros artistas da Escola de Samba da Mangueira que dançavam o Parangolé? Ao problematizar o gesto de Abramovic, Rachel reafirma a arte integrada à vida, intervindo, incomodando, alegrando, provocando mudanças.

Diante do exposto, a necessidade de descolonizar a escola e a arte surge como conclusiva para a autora deste artigo. Descolonizar-se da sociedade do espetáculo (consumismo), da sociedade disciplinar e da monocultura epistêmica do discurso científico.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Tradução: Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ARAÚJO, A.L. *A práxis intervencionista na escola: experiências de resignificação, deslocamento e insurgência*. 2013. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo.

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

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

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

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

LYOTARD, J-F. *A condição Pós Moderna*. Rio de Janeiro: Ed José Olympio, 2004.

PARENTE, A. (Org.). *Preparações* – Leticia Parente. São Paulo: Paço das Artes, 2008.

RACHEL, D.P. *Adote o artista, não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor-performer*. 2013. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo.

SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do Professor: Arte*. São Paulo: SEE, 2008 (24 volumes, sendo quatro para cada série da 5ª série a 8ª série do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio).

SILVA, M.L. *Intervenção artística na escola pública: reflexões de uma experiência na EMEF Des. Amorim Lima*. 2012. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo.

## NOTAS

1. <http://filmmakermagazine.com/46919-matthew-akers-marina-abramovic-the-artist-is-present/#.WPYM3IjyvIU> (Acessado em 18\02\2017).

---

*Recebido em 04 de outubro de 2016.*

*Aprovado em 23 de fevereiro de 2017.*