

Quem Está Presente? Pedagogia Performativa e Pesquisa Experimental Em Artes No Ensino Fundamental

Who's Present? Performative Pedagogy and
Experimental Arts Research in Elementary
School

¿Quién está presente? Pedagogía
performativa e investigación en artes
experimentales en la escuela primaria

Maria Virgínia Gapski Giordani¹

Denise Adriana Bandeira²

1 Mestranda no PPG ARTES pela Universidade Estadual do Paraná, Bacharel em escultura pela mesma universidade e licenciada em Artes pela Universidade Federal do Paraná. Atua como professora na rede de ensino municipal e estadual em Curitiba-PR. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6392138026582771> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1572-8961> E-mail: mariavirginigiordani@gmail.com

2 Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012), mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2001) e bacharel em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Paraná (1982). Professora associada do programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7336525235378003> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8609-6610> E-mail: denise.bandeira@unespar.edu.br

RESUMO

O presente artigo apresenta um relato de experiência a partir da pedagogia performativa (Garoian, 1999) nomeado como: A professora está presente, no intuito de propor uma reperformance (Fornaciari, 2010) baseada no trabalho de Marina Abramovic, intitulado: A artista está presente. A proposta é parte das tentativas de elaboração de um planejamento pedagógico que se distancie das práticas de docilização dos corpos no ambiente escolar, e é parte da trajetória da investigação sobre outros modos de experienciar o corpo e a sala de aula como lugar de criação. Neste recorte, foi proposto uma síntese sobre a pedagogia performativa e sobre os estudos da educadora Rachel (2014) nas escolas que atua em São Paulo. Na sequência, apresenta-se uma análise da vivência, junto com os relatos dos estudantes e da própria experiência, tratando-se da teoria da performance como entrelugar entre arte e escola, aluno e professor. Ainda, com a expectativa de aproximar esses estatutos e a performance, optou-se pelo conceito do limiar (Garoian, 1999), as questões da performance conforme Schechner (2011) e aspectos considerados na abordagem da arte disturbacional (Danto, 2014). Este relato visa problematizar a escola como lugar disciplinarizante (Foucault, 1987) a fim de contribuir com um debate sobre as práticas do ensino em artes tendo em vista a pedagogia performativa.

PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia Performativa; Pesquisa Experimental; Performance; Docência.

ABSTRACT

This article presents an experience report based on performative pedagogy (Garoian, 1999) entitled: The teacher is present, with the aim of proposing a reperformance (Fornaciari, 2010) based on Marina Abramovic's work entitled: The artist is present. The proposal is part of the attempts to develop a pedagogical plan that distances itself from the practices of docilization of bodies in the school environment, and is part of the trajectory of research into other ways of experiencing the body and the classroom as a place of creation. This section provides an overview of performative pedagogy and the studies of educator Rachel (2014) in the schools where she works in São Paulo. This is followed by an analysis of the experience, together with the students' reports and the experience itself, dealing with performance theory as a place between art and school, student and teacher. Also, with the expectation of bringing these statutes and performance closer together, we opted for the concept of the threshold (Garoian, 1999), performance issues according to Schechner (2011) and aspects considered in the disturbational art approach (Danto, 2014). This report aims to problematize the school as a disciplinary place (Foucault, 1987) to contribute to a debate on arts teaching practices with a view to performative pedagogy.

KEY-WORDS

Performative Pedagogy; Experimental Research; Performance; Teaching.

RESUMEN

Este artículo presenta un relato de experiencia basado en la pedagogía performativa (Garoian, 1999) titulado: El profesor está presente, con el objetivo de proponer una reperformance (Fornaciari, 2010) basada en la obra de Marina Abramovic titulada: La artista está presente. La propuesta se enmarca en los intentos de desarrollar un plan pedagógico que se distancie de las prácticas de docilización de los cuerpos en el ámbito escolar, y se inscribe en la trayectoria de investigación de otras formas de experimentar el cuerpo y las clases de arte como lugar de creación. En esta sección, se presenta un resumen de la pedagogía performativa y de los estudios de la educadora Rachel (2014) en las escuelas que trabaja en São Paulo. Sigue un análisis de la experiencia, junto con los relatos de los alumnos y la propia experiencia, abordando la teoría de la performance como sitio entre arte y escuela, alumno y profesor. También, con la expectativa de aproximar estos estatutos y la performance, optamos por el concepto de umbral (Garoian, 1999), cuestiones de performance según Schechner (2011) y aspectos considerados en el enfoque del arte disturbational (Danto, 2014). Este informe pretende problematizar la escuela como lugar disciplinario (Foucault, 1987) para contribuir en un debate sobre las prácticas de enseñanza con vistas a una pedagogía performativa.

PALABRAS-CLAVE

Pedagogía Performativa; Investigación Experimental; Performance; Enseñanza.

A arte da performance surge por volta dos anos de 1960, dentre os diversos fatores que influenciaram esse acontecimento, pode-se observar o forte desejo de unir arte e vida presente nas vanguardas do início do século. Os primeiros indícios dessas práticas surgem em conjunto com novas configurações e proposições artísticas, como o vídeo e a instalação. Embora não haja um marco, muitos historiadores, como Goldberg (2006), apontam como precursores o grupo Fluxus, os experimentos de Nam June Paik (1932-2006) e propostas como *Theather Piece # 1*, 1952 de John Cage (1912-1992). Logo, na década seguinte, a artista Marina Abramovic faz suas primeiras propostas de ações performáticas.

No Brasil, não há ainda uma história³ que relate detalhadamente toda a extensão das práticas de performance no território, mas é fato que artistas se destacaram, tais como Flávio Carvalho, com suas propostas para um traje tropical ou *Experiência n° 3*. E, ainda, outros criadores que se preocupavam com as questões de arte vida, como Lúcia Clark e Hélio Oiticica, artistas que acabaram por se tornarem precursores dessas proposições. Uma vez que suas práticas são atravessadas por variadas discussões no âmbito da arte da performance, tais como questionamentos sobre o próprio corpo, o movimento, a presença e a questões do espectador enquanto participante/co-autor da proposta-artística.

O papel da performance como uma linguagem artística, vem sendo investigado desde a década de 1970. Como apontam Icle e Bonatto, a linguagem “constituiu-se como um espaço para experimentações, quebra de paradigmas e busca de novas formas de pensar e fazer arte, apoiado na concepção de que os processos são tão importantes quanto os produtos deles resultantes” (2017, p. 8).

O termo Performance tem origem no latim, significando dar forma, formar e com a adição do prefixo per se expande para executar. Enquanto na língua Inglesa, segundo a *Encyclopedia Britannica* pode ser compreendido como uma expressão jurídica, vinculado à realização de uma cláusula contratual. Ainda, sem uma tradução para o Português, aceito como um conceito nos estudos de arte, também, tem sido associado à expressão “a arte da performance” uma vez que a palavra possui aplicações distintas em outras áreas do conhecimento (Taylor, 2011).

É fato que para os próprios estudos da arte da performance há diferentes definições do termo, uma vez que sempre opera em lugares ambíguos, nos entre lugares da arte e/ou entre linguagens artísticas, como cita Taylor “a performance não tem definições ou limites fixos⁴” (2011, p.14). Para tanto, neste artigo adota-se uma das definições apontadas em Garoian: “Lacy⁵ descreve a Arte da Performance com base em comunidades (*community-based performance art*), como ações que subvertem a autonomia tradicional do artista, o objeto de arte e os espaços artísticos” (1999, p. 27).

3 Um levantamento extenso pode ser encontrado nos livros: GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. São Paulo: Perspectiva, 2013 e COHEN, Renato. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação*. São Paulo: Perspectiva, 2002. *Uma síntese geral se encontra no livro*: MELIM, Regina. *Performance nas artes visuais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

4 No original “Performance no tiene definiciones o límites fijos”. Livre tradução da autora.

5 Suzanne Lacy é uma artista norte-americana, pesquisadora e professora, autora do livro *Mapping the Terrain: New Genre Public Art* cuja primeira edição foi publicada em 1991 nos Estados Unidos.

Garoian (1999) é um performer e pesquisador, em seus escritos defende o que nominou como “pedagogia da Arte da Performance” e, posteriormente consolidou-se como “pedagogia performativa”. O autor constrói seu pensamento, avaliando como exemplo dessa prática, as propostas da artista Suzanne Lacy. A pedagogia performativa, consiste dos modos como os artistas usam da arte da performance para questionar ou subverter as lógicas do campo da arte, advoga Garoian (1999). Nesse entendimento, o pedagogo/professor performer usaria da linguagem para subverter ou questionar as lógicas do ambiente educacional.

O mesmo autor defende que a pedagogia performativa também pode, em alguma medida, subverter ou questionar o campo da escola (Garoian, 1999). Segundo Icle e Bonatto, desde o início desses debates, os pesquisadores da pedagogia performativa, “dedicam especial atenção às relações estabelecidas entre professores e estudantes e às marcas deixadas em seus corpos pelo processo de escolarização” (Icle; Bonatto, 2017, p.10).

Logo em seu surgimento, o campo denominado Estudos da Performance constitui-se como uma “disciplina interdisciplinar” (Schechner, 2000, p. 12).

Schechner usa o conceito de rito para teorizar a linguagem da performance no campo da arte e, a partir dessa vinculação, adota a definição de ritual formulada por Victor Turner (1974) em seus estudos antropológicos. Turner que é antropólogo, observou diversos rituais ao redor do mundo, defendendo que, no processo do ritual, os sujeitos são transportados da sua realidade cotidiana para o espaço-tempo ritual, no qual pode ou não sofrer uma transformação no processo (1974).

Em seu ponto de vista, Turner (2008) estabeleceu algumas estruturas e conceitos por meio de rituais que se repetem em diferentes culturas estudadas e, também, avaliou que o ritual se configura como uma manifestação religiosa, por vezes com graus de sacralização, no qual as representações simbólicas promovem um estado de limiar dos indivíduos, relativizando assim o espaço e o tempo naquele momento, com já havia sintetizado em seus primeiros estudos: “Já por isso em seu uso ritual é metafórico: liga o mundo conhecido dos fenômenos sensoriais perceptíveis com o reino desconhecido e invisível das sombras.” (Turner, 1974, p. 30)

Com base nas afirmações de Turner, Schechner desenvolve suas análises no campo da performance e teoriza essa ação como uma espécie de pacto entre o performer e o público, já que este habita na esfera do jogo e do rito:

Técnicas teatrais concentram-se nessas transformações incompletáveis: como a pessoa se torna outra pessoa, deuses, animais, demônios, árvores, seres, o que for - qualquer uma: temporariamente, como uma peça, ou permanentemente como em alguns rituais; ou como seres de uma ordem habitam seres de outra ordem, como no transe [...] todos esses sistemas de transformações performativas também incluem a incompleta, desequilibrada transformação de tempo e espaço: fazendo os específicos “onde e quando” no particular “aqui e agora”, de forma que todas essas quatro dimensões sejam mantidas no jogo. Performances são um fazer-ser no jogo por prazer. Ou como Victor Turner disse, no modo subjuntivo, o famoso “como se” (Schechner, 2012, p. 19, grifo do autor)

Além disso, para o autor, no momento desse pacto, dessas transformações, os participantes da performance seriam transportados da realidade cotidiana, para esse entrelugar, no qual se estabeleceria o ato da performance.

No entanto, para a pedagogia da performance, as propostas pedagógicas em alguma medida, podem assumir características observadas pelos autores do campo da performance. Dessa maneira, criando esse espaço de limiar apontado nos rituais por Turner (1974; 2008) e Schechner (2012) ao se apropriarem dessa definição. Em algumas propostas, como em alguns rituais, pode-se jogar “com as subjetividades dos participantes e com a efemeridade dos processos, convertendo a sala de aula em um espaço de invenção e de criação” (Icle; Bonatto, 2017, p. 10).

Enquanto uma investigação inicial sobre esse tema, apresenta-se um relato de experiência de uma proposta pedagógica, que consiste em uma reperformance da ação realizada pela artista sérvia Marina Abramovic, *The artist is present-2010* ou *A artista está presente*.

O termo reperformance surgiu no próprio campo da arte quando os artistas começaram a refazer suas próprias performances, ou ainda disponibilizar roteiros para que outros artistas e pessoas realizassem essas propostas performáticas. Esses trabalhos se multiplicaram, principalmente, após a retrospectiva de Marina Abramovic no MoMA⁶ onde foram feitas reperformances de inúmeros trabalhos da artista.

Fornaciari (2008) define a reperformance como uma ação que consiste em atualizar, tornar presente novamente a ação, e promove o “nascimento da performance”. No entanto, não se trata apenas de uma reinterpretação, uma vez que, uma performance refeita estaria em outro tempo, com outros corpos e em outros espaços. Assim, por ser uma arte da presença, deve ser considerada essencialmente não repetível.

A respeito dos métodos de performance empregados por Marina Abramovic e outros artistas, o teórico Arthur Danto comenta sobre os novos caminhos dessas práticas em meados do século XX. Segundo o autor, primeiramente, os resultados surgem infringindo os limites de seu próprio campo, como a poesia concreta, a escultura móvel, entre outros exemplos (Danto, 2014). A partir desse momento, a arte começa a ultrapassar outros limites, tais como entre arte e vida ou ficção e realidade.

Danto (2014) denomina a arte que ultrapassa os limites da vida, de arte da perturbação, ou arte perturbacional e explica que o termo foi criado para aludir a uma rima do inglês *masturbation* (masturbação). Assim como a masturbação é feita a partir de imagens e ilusões internas, que criam um efeito externo, a arte perturbacional operaria no mesmo mecanismo:

[...] em certo sentido, isso modela o que a arte da perturbação procura obter, produzir um espasmo existencial por meio da invenção das imagens da vida. Mas o termo também é pensado para ter conotação de distúrbio, porque essas várias artes, frequentemente em consequência de sua execução improvisatória e precária, portam certa ameaça, até mesmo prometem certo perigo. (Danto, 2014, p.157)

⁶ MoMA - *Museum of Modern Art* (Museu de arte moderna de Nova York).

A partir deste breve levantamento sobre a arte da performance, este relato de experiência é sobre uma proposta realizada em sala de aula de ensino fundamental, em uma turma com adolescentes entre 14 e 16 anos. Nesse espaço escolar, a reperformance foi organizada de maneira precária e improvisada e, portanto, foi bastante curioso que uma proposta de pedagogia performativa tenha assumido um carácter disturbacional.

A performance original “A artista está presente” quando realizada pela Abramovich não possuía um carácter disturbacional, no sentido de oferecer ou aportar risco, aos participantes, entretanto trabalha nesse limite entre arte e vida, e nesse sentido, flerta com o imprevisto.

Em sala de aula e na proposta realizada, algumas circunstâncias específicas contribuíram para que a experiência da pedagogia performativa assumisse esse carácter disturbacional, aproximando a situação da definição do Danto (2014).

Observa-se que as turmas não receberam nenhum tipo de informação ou instrução para a prática e nem explicação sobre o conceito de performance, ou de como se portar nessas circunstâncias. Ao mesmo tempo, as turmas já possuem um carácter desafiador e caótico. Esse comportamento advém de que, com frequência, os alunos são repreendidos e devem cumprir às regras disciplinares ou sofrem reprimendas, tais como: “ficar sem intervalo”, “sem festa junina”, “tomam-lhes os celulares” etc.

Alerta-se que em alguns casos, o ambiente escolar pode se apresentar para esses jovens muito controlador e, em especial, tratando-se de adolescentes e da fase hormonal em que se encontram, as junções desses fatores culminam em situações propícias para explosão dos ânimos, para a perturbação e extravasamento da energia dos corpos, contidos pelos dispositivos no ambiente escolar.

Pode-se notar que propostas que se atrevem a lidar com o binômio arte-vida, lidam com o imprevisível, como o Danto elucida “é por essa razão que a realidade deve de algum modo ser um componente real da arte disturbacional” (2014, p.157).

Nesse relato de experiência, as condições de uma sala de aula de 9º ano de Ensino Fundamental com 44 estudantes, se assemelham às características da prática da performance, que reúne arte e vida já que “usualmente essa realidade é, ela própria, de um tipo perturbador” (Danto, 2014, p.157).

Algumas das inquietações que levaram à esta proposição baseiam-se na experiência de que métodos tradicionais de ensino não funcionavam com essa turma, em especial, devido à sua agitação constante. A proposta da pedagogia performativa surge como uma alternativa possível de ser realizada, no intuito de provocá-los positivamente e engajá-los no conteúdo de arte, mesmo que apostando apenas no carácter inusitado da situação, gerando algum tipo de curiosidade, inquietação.

Quem Está Presente?

“Como proceder para que a professora não impeça a presença da artista?” (Rachel, 2014, p.135). Ou ainda, qual é o limiar entre assumir o papel de professor e/ou de artista no ambiente escolar? O que se espera de uma professora? O que se espera de uma artista? Essas são algumas questões que emergiram durante a realização da proposta experimental relatada neste artigo.

A proposta pedagógica “A professora está presente” foi realizada no dia 14 de abril de 2023 em uma escola estadual da cidade de Curitiba – Paraná, com os estudantes de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Com o final do trimestre, a Performance era um dos conteúdos previstos no planejamento fornecido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, inclusive dentro dos exemplos oferecidos, estava a obra de Marina Abramovic “A artista está presente” (2010). Elementos que propiciaram a realização de uma experimentação com a turma do turno da manhã, uma das mais desafiadoras entre todas as demais turmas do Ensino Fundamental⁷. Alguns estudantes estão repetindo o ciclo, pouco motivados com os estudos, dispersos, impulsivos, envolvem-se em intrigas e discussões constantemente, em geral demonstram comportamentos desafiadores das regras e do ambiente escolar. A proposta foi realizada sem prepará-los previamente, no sentido de não ser proporcionada uma aula expositiva, ou uma instrução sobre do que se tratava o acontecimento. Quando retornaram do intervalo, a sala já estava modificada, a mesa da professora deslocada para centro do ambiente e as carteiras ao redor (Fig.1).



Fig. 1, Maria Virgínia Giordani, A professora está presente, 2023. Fotografia, Curitiba -PR⁸.

A única explicação foi a realização de uma proposta artística e o desafio era sentar-se na cadeira em frente à professora, e olhá-la nos olhos por um minuto, sem

7 Na Instituição existem 10 turmas de 9º. Ano de Ensino Fundamental.

8 A identidade dos adolescentes não foi revelada pelas imagens.

desviar o olhar. Alguns mostraram-se motivados, outros nem tanto, alguém perguntou se valeria nota. Logo o primeiro sentou-se na cadeira, os demais sem nenhuma instrução, encararam como desafio distrair o estudante sentado e começaram a chamar seu nome, dar gritos e cutucões.

Com a maior agitação dos alunos foi necessário intervir, estabeleceu-se uma regra - não se pode tocar nos participantes. Passaram a usar outras táticas, se aproximando corporalmente dos olhos do outro, ou da orelha, gritar e imitar animais, fazer rir, fazer zuniados. Mesmo com o forte ruído na sala, a performance continuava e os estudantes mostravam-se cada vez mais agitados. Na sequência, começaram a brincar e correr, arremessavam objetos, como canetas, lápis, estojos, blusas e mochilas, isso já se aproximava de meia hora de performance, quando alguém saiu da sala e tacou pedras para dentro, outros estudantes deixaram o recinto.

Além de um caderno que foi lançado, estavam em plena guerra de objetos, quando terminou o tempo daquele estudante, era por volta de 40 min de performance, fez-se necessária outra interrupção para retomar a posição de professora e restabelecer a ordem do ambiente. Com a dinâmica de correr e atirar objetos, o estado de limiar que estava estabelecido foi interrompido, pois poderia aumentar a confusão, se arremessarem objetos maiores como cadeiras, ou brigassem e se machucassem.

Um pouco antes da interrupção, o professor da outra turma, reclamou do barulho gritando com os estudantes que haviam saído para o corredor. Uma vez que, devem permanecer em sala, até mesmo sendo necessária autorização escrita para ir ao banheiro. Após a interrupção, informei-lhes minha surpresa, pois havia necessidade de controle do professor sobre os alunos, para que pudessem conviver em segurança. Foi solicitado que arrumassem a sala e houve comentários sobre não dar nota para ninguém, pois alguns não puderam participar já que a performance foi interrompida.

Em decorrência do forte ruído e da algazarra da turma, foi grande meu esforço para manter a concentração, devido a minha tensão respectivo à atmosfera do ambiente. Assim, fiquei num dilema entre prosseguir a performance ou encerrá-la, terminei a aula com forte dor de estômago e com dúvidas quanto a realizar a proposta com a turma do horário vespertino.

Contudo, com a turma da tarde alterei algumas abordagens no processo, não movi a mesa da professora para o centro da sala e dei a mesma instrução, mas informei que era inspirada na obra da Marina Abramovic. Nessa turma, a proposta transcorreu com mais tranquilidade, os estudantes ficavam de olho no cronômetro, ansiosos na fila para se sentar à frente da professora. Houve tempo para todos se sentarem e quatro estudantes optaram por não participar.

Na posição em que estava, foi possível me concentrar melhor nos olhares dos estudantes, prestar atenção nos seus rostos e as emoções sutis que expressavam. Na segunda tentativa, o ruído foi menor, os alunos não quiseram distrair uns aos outros. Nessa turma, apesar do ambiente estar disperso, não houve grandes alterações de humor ou ruído, enquanto um estava participando da performance, os demais apenas ficaram distraídos, conversando ou fazendo outras coisas enquanto os outros ficavam na fila.

Na semana seguinte, pedi que respondessem a um questionário de perguntas sobre a experiência entre outras questões, uma era sobre como se sentiram ao sentar-se em frente à professora. As respostas foram muito variadas, nos adjetivos, sentiram-se “calmos, normais, ansiosos, nervosos, tranquilos”, alguns relataram que parecia que lhes olhava com raiva.

Na posição em que estava e o lugar em que ocupava junto à mesa, tentei manter uma expressão neutra para todos e sem transmitir emoções. A respeito dessa percepção diversificada dos participantes, Abramovic comenta a partir de sua experiência no MoMA que: “experienciar com pessoas sentadas na minha frente, com energia negativa, com boa energia, conheci tantas pessoas com tremendas dores e a projetavam em mim e eu podia sentir suas dores. E eu era apenas o espelho” (Abramovic, 2016⁹).

Pelos relatos dos alunos participantes, percebe-se que no jogo dessa performance estabelece-se uma dinâmica de projeção, na qual o participante projeta no performer o que sente ou ainda tenta deduzir que o performer sente. São muitas subjetividades e afetos que atravessam as práticas dessa modalidade.

Na aula seguinte à experiência, contextualizei a arte da performance, dei outros exemplos, conversamos sobre, alguns estudantes mostraram-se surpresos por essas ações serem consideradas arte.

Ainda, assistiram ao vídeo da Marina Abramovic durante a performance no MOMA, olhando para as pessoas, incluindo para seu companheiro Ulay¹⁰. Em ambas as turmas, alguns se emocionaram com o vídeo e quando o vídeo terminou aplaudiram. Curiosamente, a turma mais agitada, foi a que mais se comoveu e aplaudiu o vídeo fortemente.

Como artista, posso dizer que a arte da performance realmente estabelece limiares entre os lugares da escola, constituiu-se numa experiência visceral, alguns olhares não esquecerei. Conforme Agamben (2013) é bem possível que a energia do ato criador esteja presente mesmo quando recriamos uma performance, porém de outra forma, sem a presença do artista, mas atualizada pela presença dos participantes do momento. Assim, como as liturgias religiosas, a liturgia¹¹ da arte tem a capacidade de recriar situações e atualizar propostas artísticas de maneira fortemente catalisadora da experiência estética e perturbacional.

9 Fala da artista no documentário “O Poder da Intuição” Direção: Hrunn Gunnsteinsdottir, Kristín Ólafsdóttir, 2016.

10 Artista alemão, companheiro nas artes e no amor entre 1976 e 1988, foi a mostra do MoMA para se sentar em frente a Marina Abramovic, eles não se viam a mais de 20 anos.

11 Em seu texto “Arqueologia da obra de arte” Agamben aproxima a prática das vanguardas europeias ao termo liturgia, ele explica que a liturgia católica consiste numa prática, “não é uma representação em sentido mimético” (2013, p.358), mas é ela mesma o evento. Segundo ele assim como na missa católica, ocorreria algo semelhante nos processos da arte contemporânea, as ações artísticas contemporâneas seriam algo mais que uma simples analogia. Para ele seria “uma pura liturgia que coincide com a própria celebração e é eficaz ex opere operato e não pelas qualidades do artista” (2013, p.359). Ou seja, o próprio ato atualiza a ação como em um rito litúrgico, sem a necessidade da presença do autor original.

Escola Lugar de Docilização dos Corpos e Arte Disturbacional

Após a realização dessa proposição, encontrei o livro “Adote o artista, não deixe ele virar professor” de Denise Pereira Rachel. A autora relata uma série de proposições de sua prática artística/pedagógica, dentre as quais também há uma reperformance de “A artista está presente” (Abramovic, 2010).

Segundo Rachel, houve um estranhamento inicial a respeito do espaço de sala de aula, o qual segundo a instrução “estava delimitado em um quadrado, e dentro da sala só poderiam permanecer a *performer* e mais uma pessoa, ambas sentadas uma de frente para a outra” (2017, p.140).

Em sua experiência, a artista não limitou o tempo de permanência do participante e ficou “durante três dias, durante o horário do expediente (das sete da manhã ao meio-dia) no Cieja Ermelino Matarazzo, em referência aos três meses nos quais Abramovic permaneceu no MoMA” (Rachel, 2017, p.139).

Em ambos os relatos, observa-se que houve um estranhamento geral dos estudantes quando as professoras saíram ou abdicaram de seus papéis de poder conferidos pela instituição (Foucault, 1987) e se colocaram numa posição entendida como passiva e não hierárquica, diferente da empregada cotidianamente em frente à turma. Na experiência de Rachel, os alunos interpretaram a proposição da reperformance como não ter aula: “Os que estavam fora da sala de aula se indignaram por terem acordado cedo e não terem aula (pelo menos não da forma como seria o esperado e naturalizado como padrão)” (2014, p.140).

Nos questionários respondidos pelos alunos que integram as turmas deste relato de experiência, apareceram constatações similares, tais como “a sala virou uma bagunça, pois a professora não estava dando aula” ou ainda “ela só ficava parada, sem dar aula”.

Na proposta de Rachel, alguns alunos solicitaram à outros profissionais da escola para que tomassem providências. Rachel também percebeu com a prática da performance como os dispositivos de poder atuam fortemente dentro da escola. Não apenas atuam, como estão completamente institucionalizados, a ponto de serem solicitados e reivindicados pelos sujeitos no ambiente escolar.

Como apontado por Rachel “dessa forma, eram evidenciados os dispositivos de poder que ordenam o espaço escolar, os próprios estudantes se mobilizaram para que a ordem fosse restabelecida, recorrendo às autoridades da instituição” (2014, p.141).

A partir das respostas dos questionários que apliquei foi possível notar que existe uma forte predominância do que se entende por aula, bastante vinculada à educação bancária¹². Ao perceber que os estudantes haviam interpretado a reperformance como não ter aula perguntei “o que era ter aula?” e as respostas foram “copiar do quadro, ouvir o professor falar lá na frente, responder questões”.

12 Termo conceituado por Paulo Freire, este modelo educacional é caracterizado por uma relação fortemente vertical e unilateral entre professor e aluno, educador e educando, é um modelo que tem por base o “depósito” de ideias e conteúdos nos alunos, não promovendo uma educação emancipatória, segundo o teórico.

Como aponta Foucault (1987) a escola é um ambiente no qual operam inúmeras disciplinas que perpetuam as estruturas de poder, devido isso, observa-se seu controle não apenas sobre o corpo dos alunos, mas também sobre o meu, o da professora, e o que se espera dessa figura “a professora”. São muitos os jogos de poder que se estabelecem no ambiente escolar, sejam entre os profissionais ali envolvidos, entre os alunos, como também nas relações professor/aluno. Desse modo a escola promove um processo de docilização dos corpos, as disciplinas usadas para esse fim são várias.

Foucault avalia que disciplinas são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (1987, p.164). As disciplinas operam de muitas maneiras no ambiente escolar, nesse artigo nos ateremos às situações vividas e confrontadas durante a reperformance.

As mesas e cadeiras normalmente estão em fileiras e os estudantes ficam sentados um atrás do outro. A própria arquitetura e a disposição dos objetos no espaço são disciplinarizantes. Nessa turma em especial, quando a sala foi reorganizada para a performance, as mesas foram colocadas em círculo e pelo grande número de alunos, os móveis ficaram amontoados. Tal configuração contribuiu para a falta de organização espacial e na aglomeração dos estudantes, concretizando uma nova ordem estabelecida momentaneamente.

Também quando o professor da outra sala reclamou do barulho, exercendo naquele momento uma espécie de controle, em alguma medida solicitando ou nos lembrando o que é esperado de uma disciplina no ambiente escolar. Aquele professor estava exercendo uma postura de vigilância, uma das formas de disciplina apontada por Foucault (1987).

Nota-se que, como docente, também estou exposta às disciplinas e às regras, a exercer o poder e ser submetida a ele, como quando faço uso da minha posição hierárquica como professora e interrompo a reperformance e chamo a atenção dos estudantes. Segundo Foucault (1987), o poder se estabelece nas relações entre os sujeitos, pois como na lógica panóptica¹³. Desse modo, sei que minha conduta como professora está sendo observada e avaliada constantemente pelos meus pares, pelos estudantes e por seus pais.

Assim, estabelece-se uma aflição/preocupação de que outros exijam o papel tradicional de uma professora, mantendo a ordem, conforme palavras de um colega de trabalho.

Evidentemente, algumas propostas pedagógicas pedem silêncio, enquanto algumas proposições experimentais, tomam rumos inesperados e fazem ruído. No questionário não estruturado, muitos apontaram que a “falta de comportamento adequado” dos colegas ocorreu porque os estudantes entenderam que, uma vez que a professora não estava atuando como tal, seria possível “fazer o que queria”.

13 Panóptico é um termo utilizado para designar uma penitenciária ideal, concebida pelo filósofo utilitarista e jurista inglês Jeremy Bentham em 1785, que permite a um único vigilante observar todos os prisioneiros, sem que estes possam saber se estão ou não sendo observados, levando-os a atuar como se fossem observados a todo momento.

Alguns comentaram que acharam estranho, pois o olhar denota algo de proximidade e se sentiram estranhos, nervosos, constrangidos, devido ao contato não usual do olhar, outros comentaram que acharam normal. Uma resposta chamou-me a atenção, a estudante comentou que “não sabia como a professora continuava imóvel, olhando, mesmo com a sala uma bagunça!”. Uma estudante reparou na minha roupa que “era toda vermelha”, apesar de não ter perguntas sobre isso no questionário, ela disse que “o vermelho¹⁴ se destacava no ambiente e chamava a atenção do olhar”.

Houve unanimidade nas respostas de que nunca haviam participado de propostas pedagógicas semelhantes, no sentido de atividades sobre performance, esse foi o primeiro contato das turmas com o tema. Uma estudante cita que o que mais lhe chamou a atenção foi: “ficavam imitando macaco, tacando caneta e mochila um no outro [...] muito perigoso, poderia ter acertado os outros e a professora”. Ainda sobre o tópico do que mais se destacou, a maioria comentou sobre o comportamento de alguns colegas que jogaram coisas, entretanto, um deles comentou a “professora não desviava o olhar”.

Uma boa parte dos estudantes mostrou-se impressionada com o número de horas que Abramovic passou sentada no MoMA, com comentários do tipo “impossível” e “jamais conseguiria”. A partir das respostas, observa-se que em uma sociedade de fluxos informacionais constantes, síndrome da fadiga informacional, a liquidez e a efemeridade tornam práticas de imobilidade e concentração, ainda mais impressionante aos olhos dos adolescentes.

Vários estudantes não conseguiram executar todo o roteiro da ação, alguns desviavam o olhar, mostravam-se aflitos, pois o um minuto mostrou-se longo, alguns inclusive interrompiam para olhar o celular, que na maioria das vezes estava em suas mãos. Ao anular a minha posição de autoridade como professora, em uma turma que é muito controlada, por ser cotidianamente agitada, os alunos encontram uma abertura para expor seus impulsos reprimidos. Conforme a performance avançava e eles observavam que a professora se mantinha comprometida com o papel de performer, em detrimento do de professora, cada vez mais davam vazão aos impulsos, até que o ambiente se tornou caótico ao ponto de ficar perigoso.

Danto (2014) defende que a arte disturbacional é que aquela evoca um risco real de vida, é fato que alguns críticos comentam que muitos riscos dessas propostas, são medidos, outros são situações parcialmente controladas, como na obra *Shot* (1971) de Chris Burden, na qual ele leva um tiro de seu amigo, que era atirador.

Assim, também, na sala de aula não houve um real risco de vida, todavia saliente o estado de tensão que a reperformance de Abramovic provocou, sentido por mim e comentado pelos estudantes. O estado aflitivo evocado pelas situações apontadas por Danto (2014), era devido às circunstâncias que evocavam a violência, a dor e a experiência estética com a performance de sofrimento.

14 Optei por usar a roupa toda vermelha em alusão ao vestido usado por Marina Abramovic em alguns dias de sua performance no MoMA. O vermelho é uma cor recorrente nas roupas e propostas da artista. Ela afirma que o vermelho é uma fonte de energia para suas performances e para a sua vida. O vermelho é também muito presente em minha poética e para mim tem um significado, relacionado ao corpo e ao sangue.

Na acepção dos processos pedagógicos, pode-se destacar uma síntese sobre a arte da performance, segundo Phelan¹⁵

O processo pedagógico, como qualquer evento performático, é uma colaboração. [...] Na criação mútua da classe, a sociabilidade da performance é manifestada. Há sempre, aquele que faz a ação e aquele que olha, pelo menos por um momento. A comunicação não pode escapar deste binário. Mas deve ser continuamente provocada fora de seu estado de fixidez: as posições estáticas no binário devem ser mobilizadas e provocadas a desaparecer continuamente. Na execução da performance esse desaparecimento, gera uma mudança na interpretação do poder. (Phelan, 1996, p.173, livre tradução da autora).

A autora defende que é na prática coletiva em sala de aula que o aspecto social da arte da performance se evidencia, nesse sentido, o processo de comunicação entre os participantes da pedagogia performativa leva a uma movimentação nas relações de poder.

De maneira similar, aconteceu na experiência estética vivenciada pelos estudantes, a total desestruturação da sala de aula durante a reperformance, abalou o ambiente controlado ao qual estavam acostumados. Desse modo, a experiência poderia ser incluída na categoria de arte perturbacional, pois promoveu um distúrbio no ambiente. É possível que tais ações ativem o instinto humano de perigo e tensão, estar em um ambiente descontrolado, no qual em alguma medida as disciplinas e o controle não estão presentes, provocam um estado de alerta na mente. Observa-se que são muitas as camadas de análise, suscitadas pela experiência. Foi possível neste relato, apresentar um comparativo com as teorias para a análise, sem abarcar a complexidade do evento, uma vez que estava como participante e tratando-se de uma primeira experiência.

Considerações Finais

Ao iniciar esta proposta, estava em dúvida sobre sua eficácia, mas lendo os relatos dos participantes, percebe-se que o ritual cotidiano da sala de aula foi alterado e houve por parte dos estudantes, uma percepção do ocorrido. De fato, minha ação estava em atuar como a *persona* de Marina Abramovic e se instituiu no liminar de dois mundos - da escola e da arte.

Houve uma quebra do padrão, percebida pelos estudantes como aponta Agamben (2013), em alguma medida, o ato atualiza a obra, a energia se mostra como

15 No original "The pedagogical class, like any performance event, is a collaboration. [...] In the mutual making of the class, the sociality of performance is manifest. There is always at least one who makes the doing and always at least one who makes the looking, at least for a moment. Communication cannot escape this binary. But it must continually be provoked out of its fixity: the static positions in the binary must be mobilized and made continually to disappear. In the performance of that disappearance, the interpretation of power changes." (Phelan, 1996, p.173).

obra e não mais como objeto. Dessa maneira o próprio ato criador vem se sobrepor, uma vez que o objeto perde seu lugar e centralidade no campo da arte e, assim, nesta prática de pedagogia performativa, a energia se atualizou no processo de *reperformance* de *The artist is present* trazendo a experiência da arte disturbacional para o ambiente escolar.

Tanto no relato de Rachel (2014) quanto nesta experiência, foi possível notar um entendimento da modificação do papel das professoras, alterando a atuação cotidiana esperada pelos estudantes.

No que confere a estrutura tradicional da escola, o uso do questionário, respondido pelos estudantes a respeito da experiência em relação a performance, foi adotado como um modo de avaliação tradicional atribuindo-se nota.

Como apontam Icle e Bonatto (2017) a performance mostrou-se realmente muito eficaz ao misturar o limiar entre professores e estudantes e nos limites e fronteiras do que se entende por aula e por arte. As pedagogias performáticas são modos importantes de questionar as estruturas de poder estabelecidas na sala de aula e, por alguns momentos, flexionar os muitos dispositivos de controle presentes no ambiente escolar.

De forma, momentaneamente os *status* de poder se alteram, levando assim a vislumbres de possibilidades de transformação. Tal prática assinala o caráter efêmero e transitório da arte da performance (Rachel, 2014).

No mais, como é característico da experiência estética, muitas das nuances não puderam ser transmitidas por escrito e “acho que um dos êxitos dessa peça foi que não era verbal. Não era para explicar a emoção, é sobre senti-la diretamente” (Abramovic, 2016).

Ainda, observa-se que a escolha de realizar performances no ambiente escolar depende de uma curadoria adequada do professor(a) uma vez que os adolescentes nem sempre medem as consequências de suas ações. Nesse sentido, alguns demonstram dificuldade de avaliar os riscos aos quais se expõem e apresentam mais dificuldades de compreender o impacto de seu comportamento no grupo ou de se colocar no lugar do outro. A curadoria é necessária, principalmente, em se tratando de artistas e performers que trabalham com arte disturbacional, como é o caso de Marina Abramovic.

Referências

- ABRAMOVIC, M. **O Poder Da Intuição**. Direção: Hrund Gunnsteinsdottir, Kristín Ólafsdóttir. Produção: Klikk. Islândia. 2016. Disponível em: Amazon prime video. Acesso: 24/07/2023.
- AGAMBEM, G. A arqueologia da obra de arte. Princípios: **revista de filosofia**. Natal (RN), v. 20, n. 34 Julho/Dezembro de 2013, p. 349-361.
- DANTO, A. Arte e perturbação. [1985]. In: **O descredenciamento filosófico da arte**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, pp. 155-170.
- GOLDBERG, RoseLee. **A Arte da Performance**. Do Futurismo ao Presente. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- ICLE, G; BONATTO, M, T. Por Uma Pedagogia Performativa: A Escola Como Entrelugar Para Professores-performers E Estudantes-performers. **Cadernos Cedes, Campinas**, v. 37, n. 101, p. 7-28, jan.-abr., 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/170562>. Acesso em: 18/07/2023.
- FORNACIARI, C. G. Fazer o novo fazer de novo? Marina Abramovic e a performance para além do documento. In: **Anais do VI Congresso de pesquisa e pós graduação em artes cênicas** (Abrace), 2010, São Paulo. Disponível em: <<http://portalabrace.org/portal/encontros/vi-congresso-sp-2010/anais-do-vi-congresso-da-abrace.html>>. Acesso em: 05 dez. 2012.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.
- GAROIAN, C. **Performing Pedagogy: toward an Art of Politics**. New York: State University of New York Press, 1999.
- PHELAN, P. **Unmarked: the politics of performance**. New York: Routledge, 1996.
- RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista, não deixe ele virar professor**. Reflexões em torno do híbrido professor-performer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
- SCHECHNER, Richard. **O que é performance?** Tradução de R.L. Almeida, publicado sob licença creative commons, classe3. Abril de 2011. Do original em inglês.
- SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduction**, second edition. New York & London: Routledge, 2002. p. 28-51. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/378/o/O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf Acesso em 15/11/2021.
- SCHECHNER, Richard. **Performance e Antropologia de Richard Schechner/** Seleção de ensaios organizada por Zeca Ligério. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.
- TAYLOR, D. Introducción – performance, teoría y práctica. In: TAYLOR, D.; FUENTES, M. **Estudios Avanzados de Performance**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2011. p. 7-30.

TURNER, Victor. Dramas, **Campos e Metáforas**: Ação simbólica na sociedade humana. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008.

TURNER, Victor. **O Processo Ritual Estrutura e Anti Estrutura**. São Paulo: Vozes, 1974.

Submissão: 16/10/2023

Aprovação: 24/07/2024