UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

THIAGO CAMACHO TEIXEIRA

**A arte da performance na escola pública: estudo de casos sobre os sentidos da subversão
no universo escolar.**

São Paulo

2019

THIAGO CAMACHO TEIXEIRA

**A arte da performance na escola pública: estudo de casos sobre os sentidos da subversão
no universo escolar.**

Versão Corrigida (versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)

Dissertação final apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Área de Concentração: Teoria e Prática do Teatro.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Denny de Toledo Leite

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo

Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Teixeira, Thiago Camacho

A arte da performance na escola pública: estudo de casos sobre os sentidos da subversão no universo escolar. / Thiago Camacho Teixeira ; orientador, Marcelo Denny de Toledo Leite. -- São Paulo, 2019. 115 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Bibliografia

Versão Corrigida (versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)

1. Performance 2. Escola pública 3. ação cultural 4. subversão I. de Toledo Leite, Marcelo Denny II. Título.

CDD 21.ed. - 700

Elaborado por Sarah Lorenzon Ferreira - CRB-8/6888

Nome: TEIXEIRA, Thiago Camacho

Título: A arte da performance na escola pública: Estudo de casos sobre os sentidos da subversão no universo escolar

Dissertação final apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Lúcia Regina Vieira Romano

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. Carminda Mendes André

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

RESUMO

TEIXEIRA, Thiago Camacho. **A arte da performance como ação cultural na escola pública: algumas experiências e os sentidos da subversão no universo escolar**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Apresenta apontamentos teóricos, metodológicos e práticos sobre construções cênicas próprias da linguagem da performance, elaboradas por meio de experiências estético-sensoriais, seus decorrentes relatos e repercussão no interior de escolas públicas localizadas no interior de uma periferia da Zona Sul da cidade de São Paulo-SP. Ainda contempla o diálogo entre artistas – inclusive em formação, comunidades escolar e local, professores, estudantes – também pertencentes a essas comunidades, e de modo mais geral a sociedade. O intuito é discutir os sentidos da subversão, um componente próprio da performance no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Performance. Subversão. Ação cultural. Escola Pública.

ABSTRACT

TEIXEIRA, Thiago Camacho **Performance art in the public school: study about subversion in the school environment**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

This text presents theoretical, methodological and practical notes on performance-specific scenic constructions, elaborated through aesthetic-sensorial experiences, their reports and repercussions in the interior of public schools located in the interior of a periphery of the South Zone of the city of São Paulo- SP. It also contemplates dialogue between artists - including in training, school and local communities, teachers, students and society. The aim is to discuss the meanings of subversion, a specific component of performance in the school environment.

Keywords: Performance. Subversion. Cultural action. Public school

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	08
2	A EXPERIÊNCIA COMO INVESTIGAÇÃO.....	17
2.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA QUALITATIVA EM ARTES CÊNICAS.....	18
2.1.1	O aprendizado da comunidade por meio da experiência.....	20
2.1.2	A busca por uma linguagem plural, multifacetada e que se ligue à experiência da ação social.....	20
2.2	PERFORMANCE COMO LINGUAGEM, CONTEMPORANEIDADE E A AÇÃO CULTURAL.....	22
2.3	PERFORMANCE COMO TERMO CONTESTADO.....	26
2.4	GÊNESE DOS SENTIDOS DE SUBVERSÃO A PARTIR DA ARTE CONTEMPORÂNEA.....	30
2.4.1	Performance e performer como elementos subversivos.....	31
2.4.2	Elementos pós-dramáticos e a subversão na escola pública.....	38
2.4.3	Sentidos e historicidade da transgressão e da subversão.....	42
3	PERFORMANCE COMO AÇÃO CULTURAL NA ESCOLA PÚBLICA: SUBVERSÃO EM DOIS RECORTES.....	54
3.1	APECTOS POLÍTICOS E BUROCRÁTICOS ESCOLARES: A RESSIGNIFICAÇÃO DE ELEMENTOS SIMBÓLICOS E DE ESPAÇOS DURANTE PERFORMANCES.....	54
3.2	PERFORMANCE COMO LINGUAGEM, A AÇÃO CULTURAL E A ESCOLA PÚBLICA.....	58
4	METODOLOGIA DE CRIAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA.....	65
4.1	AÇÃO CULTURAL POR MEIO DA CRIAÇÃO COLETIVA NA ESCOLA PÚBLICA.....	67
4.2	PARTICIPAÇÃO DAS COMUNIDADES ESCOLAR E LOCAL.....	72
4.3	TRANSGRESSÃO DE MATERIAIS E DE OBJETOS ESCOLARES COMUNS.....	74
4.4	PROJETO INTERNACIONAL <i>BRAZILIAN SPRING</i> E A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES.....	79
4.5	O DESAFIO DE EXPRESSAR DIVERSIDADE RACIAL E DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	83

4.6	OUTRAS PERFORMANCES E EXPERIÊNCIAS.....	93
5	CONCLUSÃO.....	102
	REFERÊNCIAS.....	107
	ANEXO.....	111

INTRODUÇÃO

O projeto base desta pesquisa e dissertação coloca o pesquisador, professores, estudantes, e outros componentes da comunidade escolar e local, além da sociedade, como espectadoras, agentes interventivos ou propositores, na posição de sujeitos de um processo de construção coletiva de experiências práticas de comunicação e expressão. Vivencia-se o questionamento sobre os sentidos da subversão, a partir de reflexões e observações sobre a arte da performance como linguagem e suas tendências transgressoras, além de destacar como a textualidade cênico-poética pode ser substanciada a partir da estética da resignificação e do embate de ideias. Também foi de interesse tanto a busca por metodologias e fundamentações teóricas em arte-educação, conforme as vontades e potencialidades expressivas dos estudantes de ensino público básico e regular – especificamente do Ensino Fundamental II e Médio de uma periferia da zona sul paulistana, quanto pelo contato com as especificidades da linguagem que atravessam a subjetividade para além do ensino. Isso trouxe à tona reflexões sobre os limites institucionais, sobre as formas de controle da liberdade de expressão e sobre a subversão como componente dessas manifestações artísticas contemporâneas a partir de seu espectro sócio-político-cultural. O termo subversão foi utilizado em seu sentido literal e simples a partir de um significado mais metalinguístico, mas também histórico, a fim de caracterizar o objeto que está subutilizado, segundo a minha opinião e a de alguns autores de referência citados posteriormente.

Trata-se do ser, da coisa, do discurso, da palavra, do método, da forma, do estilo, do corpo ou de qualquer outro elemento ou fato que submerja em relação a um exemplo dominante, imediatamente encarado como superior pela cultura, pela sociedade ou mesmo por uma ideologia menos abrangente. É mais ou menos o que a própria linguagem contemporânea da performance experimenta em relação ao teatro tradicional, sendo ocasionalmente confrontada em contestação ou ocupando posição subalternizada – fato contra o qual reagimos tentando inseri-la de modo mais incisivo na academia, no contexto escolar, em outras instituições e espaços onde predominam formas distintas. E é justamente por essa linguagem desestabilizar e questionar lugares estáveis, problematizando conceitos que causa a “sub-versão” da versão instaurada mais aceita e vigente.

Tendo por base discursos e narrativas comuns do grupo, pretendeu-se a prática da intervenção no espaço como atividade simbólica de ocupação e de expressão. A ideia era, nessas situações comunicativas e dialógicas, permitir aos sujeitos interventivos ampliarem suas capacidades de representar, de transmitir ideias, de dialogar com suas comunidades, de

avaliar percursos formativos nesta modalidade da linguagem, além de pensarem como suas realidades e contexto sociocultural corroboram na formulação desses discursos. É importante também, nesse sentido, fomentar as discussões em torno da arte como ferramenta a serviço da comunicação e da expressão e, paradoxalmente, da arte da performance como sistema independente, não utilitarista e que pode transgredir seus próprios campos de sentido, suas limitações técnicas – se é que existem, convenções sociais, normas e restrições políticas, costumes culturais amplos e locais, além dos aspectos burocráticos, morais e institucionais dos espaços, como por exemplo o da escola pública. Os intentos mencionados foram impulsionados pelas vontades de transformar os espaços e tempos que já não satisfaziam professores, estudantes, artistas e sociedade em geral. Ou seja: é a problematização da realidade presente, em uma perspectiva foucaultiana. Criticamente cientes, vivemos sob vigilância, punidos, controlados e acostumados a uma realidade tida como inalterável (FOUCAULT, 1975) a fim de que sejam comunicadas sensações da vida cotidiana na política e na cultura, com vistas e buscas das oportunidades de troca dialógica e propositiva através da arte e do pensamento.

Reflete-se como a arte da performance – articulada com investigações teóricas e metodológicas, atrelada aos diálogos entre campos de linguagem e do conhecimento, com perspectivas interventivas e subversivas na escola pública – pode contribuir como experiência sócio-político-cultural. E, a partir disso, promover a ampliação do arcabouço das possibilidades de comunicar, expressar e de transformar esses espaços e tempos.

A importância do projeto justifica-se uma vez que nas escolas públicas da periferia da Zona Sul da capital paulistana e nos bairros marginalizados que abrigam essas escolas, os estudantes, seus familiares e os cidadãos apresentam problemas de aprendizagem, socialização, interação e de ordem social. Além disso, suas dificuldades aumentam quando querem comunicar seus problemas e expectativas; bem como quando querem expressar suas dúvidas e necessidades; ou quando querem resolver problemas por meio da comunicação e, sobretudo, quando querem vivenciar suas subjetividades em um espaço restritivo, normatizado por institucionalizações burocráticas, morais e comportamentais. A ideia é oferecer apoio a estes estudantes e cidadãos da comunidade, a partir de suas próprias experiências e culturas, permitindo que descubram meios de expressão e interatividade no trabalho, na relação de ensino-aprendizagem através da construção autônoma e mediada de seu próprio saber e de sua própria expressão a ser ampliada, fornecendo instrumentos que comuniquem essas demandas de diferentes formas.

Portanto, foi por meio de uma apresentação estrutural comum, com maior detalhamento possível, no formato projectual, que se deu essa dissertação, estabelecendo critérios progressivos e acordos gradativos de desconstrução e liberdade interativa com o leitor quanto à fluência dos relatos e impressões. Assim garantiu-se melhor clareza sobre as propostas e explicações para que, ao final, pudessem ser narrados passo-a-passo diversos modos como o objeto analisado subverte seus próprios sistemas e contamina, inclusive, as maneiras de contá-lo ou percebê-lo. É a performance como uma linguagem que liquefaz a predominância da razão, contando um pouco sobre como, na marca da qualidade em artes cênicas, buscou a desconstrução do academicismo. A experiência em si também é apresentada como investigação e pesquisa, mostrando que ações e princípios colocados em prática nascem a partir de um ideário. O conteúdo, no entanto, é apenas uma porcentagem do trabalho desenvolvido. A maior parte das ações culturais e performativas só podem ser vistas na página A Escola Pública é Nossa, do Facebook – construída pelo grupo de estudantes e por mim para esta finalidade.

Foram usados ensejos de metodologia próprios da linguagem da performance devidamente conjugados a algumas teorias e reflexões sobre ações culturais em espaços públicos, com seus desdobramentos junto às tendências subversivas (um artefato com inclinação crítica capaz de problematizar e desafiar uma realidade de modo simbólico). São investigativas sobre a norma, conduta e prática social. Em performatividade e estética da cena, são utilizadas algumas descrições de autores como o orientador desta pesquisa, os professores doutores Marcelo Denny de Toledo Leite (2013) e Marcos Aurélio Bulhões Martins (2004), a professora e artista Priscilla Toscano (2017), além do grupo de teatro e performance Desvio Coletivo, Maria Elvina Caetano Pereira (2011), Marvin Carlson (2009), Richard Schechner (2012), entre outros. Também toma-se como base espetáculos e performances da cena contemporânea e os sentidos da transgressão dos valores e condicionais que já não satisfazem mais os estudantes, professores, artistas e a sociedade. Relaciona-se com diversos grupos de diversas ideologias e, a partir dessas interações, investiga de modo plural o campo da arte-educação, o tratamento do espaço escolar, como pode ser mais dialógico e como criar esse meio de ação cultural. São fundamentos que encontram amparo em obras como: “Performance, teatro e ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade” (FABIÃO, 2008a), “Pedagogia da performance: uma experiência” (LEAL, 2013); “A criança é performer” e “Dez passos na direção da criança performer” (MACHADO, 2010a, 2010b), “Teatro pós-dramático na escola – inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula” (ANDRÉ, 2011). Destacam-se ainda teorias da arte como

linguagem a fim de caracterizar o processo ensino-aprendizagem e a atividade pedagógica no ensino de artes, ambiente e cultura escolares. A ideia é apresentar uma série de experiências de consumações atribuídas aos nossos sentidos, às condições do ensino, às políticas e poéticas da expressividade performativa do aprendiz.

Foi levada em consideração a arte-educação – mesmo que esta pesquisa tenha outro tipo de experiência e atravessamento culturais – para a atividade pedagógica. Afinal, no ensino da área de conhecimento dos códigos comunicativos deve-se despertar o sensível, os sentidos dos estudantes, suas relações no meio onde são construídos seus próprios percursos de ensino-aprendizagem com a mediação do docente, deles mesmos, do conhecimento e mais amplamente da sociedade. Assim os envolvidos podem criar vínculo e história com a sua própria prática criativa e educativa, relacionando-as com as experiências dos outros e, de modo mais íntimo e apropriado, com as suas próprias, para formar um todo colaborativo sensorial, comum, político, social, poético e diverso.

Em meio às práticas estudantis, este fazer artístico pode fomentar as criações das narrativas pessoais dos indivíduos, as suas próprias dramaturgias, levando em consideração as vivências particulares e individuais, demandas, inserção social e demais contextualizações culturais. Também importam as relações interpessoais estabelecidas entre os estudantes e as comunidades escolar e local. Assim trabalham-se as autonomias do saber e do ser pensante em atividade através de práticas educativas e escolares que possam comunicar de forma diversa (verbal e não verbal), tendo o corpo e a expressão como canais de trocas interativas, subsidiadas por uma pedagogia da autonomia (FREIRE, 2011) a fim de reconhecer político e socialmente o espaço que se ocupa, a elaboração do que se enuncia e se narra a partir dele.

A obra “Performance como Linguagem” (COHEN, 2007) fundamenta toda compreensão da modalidade. Ela dispõe insumos essenciais sobre teorias, reflexões e práticas inerentes à performance, mostrando-se elementar para o domínio de conceitos e para a compreensão ou condução das práticas contemporâneas, além de oferecer um olhar atento, proponente, interventivo e perspicaz.

Foram identificados e registrados os processos de formação na escola para estudantes de Ensino Fundamental II e Médio, para as comunidades escolar e local, além da sociedade. Foi promovida interação socioeducativa com base no pluralismo de concepções e ideias e na diversidade dos indivíduos a partir da ação criativa, da arte da performance como ação cultural. A ocupação expressiva de espaços escolares, institucionais e sociais foi utilizada para construir discursos expressivos comuns e plurais, que preconizaram a liberdade e a

performatividade dos sujeitos envolvidos, inclusive a partir de suas realidades sociais, vivências, aspectos culturais e de suas personalidades.

Como grupo, foram apontadas quais formas podem ser promissoras no ato de chamar a atenção desses mesmos estudantes. Para isso foram levadas em consideração suas próprias percepções, de seus familiares, integrantes das comunidades escolares e locais, além dos cidadãos comuns visando o trabalho coletivo e expressivo através da comunicação formativa, do processo de desenvolvimento e aquisição das linguagens artísticas contemporâneas, além de suas potencialidades expressivas na escola e na comunidade. A partir dos modos democrático e inclusivo de produzir e criar, estabeleceram-se trocas colaborativas e a busca da superação de divergências, dificuldades e barreiras de comunicação bem como da expressão em atividades conjuntas.

Tendo como premissa a arte da performance como linguagem e seus desdobramentos subversivos e transgressores, das consumações sensoriais subjacentes à ação cultural, ao desenvolvimento das relações escolares e do ensino-aprendizagem nas práticas artísticas propostas, foram demonstradas quais alternativas podem ser enunciadas ao se estimular e desenvolver capacidades e noções de análise dos resultados obtidos ao longo do processo formativo expressivo através de ações comunicativas nos tempos e espaços estipulados. Para isso fez-se necessário compreender que foi utilizado o sentido literal de subversão – a capacidade de transgredir algo comum, tornando o objeto questionável e, portanto, passível de transformação ou de ser olhado por outros pontos de vista.

Criaram-se propostas ligadas às formas de contestar os limites institucionais dos espaços sociais, como a escola, a fim de que juntos reconhecessem e utilizassem a transgressão como componente performativo na modalidade específica desta linguagem. Assim identificaram-se aspectos morais, políticos, burocráticos e culturais que poderiam ser transgredidos ou criticados a partir de subversões, de acordo com a criatividade e conforme a vontade e reivindicação dos estudantes e demais envolvidos nas ações culturais.

Para tanto, fizeram-se necessárias as seguintes realizações: observação, anotação e elaboração de relatos, proposições ou críticas sobre cada atividade envolvendo a arte da performance, situação comunicativa e de ocupação expressiva dos espaços. Do ponto de vista metodológico, isso permitiu reorientar para o desenvolvimento, adequando de modo recorrente as práticas e a forma de promovê-las.

A observação de algumas situações e problemáticas do trabalho em sala de aula e em outros espaços da escola, em seus diversos momentos e atividades, a inserção regente (como docente e/ou estagiário no ambiente escolar) foi importante. Foram avaliadas a escolha de

outras escolas, grupos e equipes para que aceitassem trabalhar com a proposta de intervenção no espaço, como ação cultural e no sentido de transgredir cotidianos e formas rígidas por meio da performance como linguagem e de seus recursos expressivos contemporâneos.

Promoveu-se a inserção consentida e transversal na sala dos professores em momentos de planejamento, correções, discussões sobre interdisciplinaridade, debates sobre as práticas pedagógicas, planos de ensino, metas, resgate de estudantes com defasagens e relação ensino-aprendizagem, notificando e subsidiando o trabalho coletivo dos profissionais. O objetivo era exercer a transversalidade da proposta performativa como apoio, linguagem e prática educativa.

Trabalhou-se a criação de tempos e espaços para o debate do que foi continuamente criado como processo. Para tanto buscou-se articulações, planejamentos orientados e colaborativos de interessados, bem como a formulação de divulgação virtual visando maior alcance social. Assim surgiu a ideia de construir páginas em redes sociais com chamada às ações e participação digital através de discussões e trocas interativas e independentes.

A performance como linguagem para desestabilizar lugares rigidamente estáveis, ambientes escolares que já não satisfazem mais professores, estudantes, artistas e os cidadãos de modo geral foram utilizadas sob uma perspectiva foucaultiana. A ideia era desconfigurar corpos programados pela cultura, política e sociedade, apresentando os chamados corpos dóceis na microfísica de poder (FOUCAULT, 1975).

Para tanto foi preciso uma gênese metodológica das ações capaz de permitir a observação da relação de ação cultural, mediação e ensino-aprendizagem. A intenção era compreender como é estabelecido o processo de apreensão do conhecimento frente à modalidade específica da linguagem artística em questão. Isso possibilitou verificar se a construção do saber a partir de um exercício conjunto de performance por meio de uma relação dialógica em que estudante, professor, pesquisador, comunidade e demais cidadãos trocam ideias sobre um assunto-tema-situação-problema através da busca da apropriação desse conhecimento cuja origem remonta às reflexões, situações expressivas e comunicativas. Também foi necessário averiguar quais atividades específicas correlacionadas à performance gerariam um envolvimento apto a abastecer essa relação.

Optou-se por ampliar o repertório de referências interativas. Isso significou não utilizar apenas as bases teóricas de conceitos relacionados ao que se chama Teatro Pós-dramático (teatro performativo), indicadas respectivamente para o processo de teatro representacional e performance como presentificação. Adentrou-se, então, na construção de pontes dialógicas a partir da bibliografia entre teatro e performance como ações culturais. A

partir das metodologias específicas de cada uma dessas instâncias, estabeleceu-se uma troca constante entre conceitos de áreas distintas, muitas vezes opostas (exemplo: performance e dramaturgia, presentificação e representação, texto e cena). A diversidade e a proposição de colocar campos específicos e diferentes como formas interseccionais e de potencial diálogo aumentaram as chances de construir nas relações e na apropriação do conhecimento uma amplitude mais rica e variada de práticas, conversas e de reflexões.

Assim foram utilizadas metodologias contemporâneas para subsidiar as práticas em performance a fim de gerar a compreensão dos termos pós-dramático, ação cultural e dos conceitos de mediação em diálogos com meios específicos para a prática do Teatro no Brasil. Destacaram-se as metodologias da Criação Coletiva e do Processo Colaborativo, revelando modos de resistência política, apreço a pluralidade de concepções e ideias nos trabalhos em grupo.

Uma observação crítica foi elaborada e registrada com o auxílio de ferramentas como diário de bordo ou caderno de anotações. Foram reunidos todos os dados pertinentes às colocações anteriores, críticas, proposições, identificação das situações-problema produtivas para a escola, escolhas e atitudes metodológicas possíveis de serem exercidas em coletivo ou em aspecto particular, conforme as necessidades dos envolvidos.

Para promover a apropriação de formas diversas de comunicação e de troca, foram utilizados alguns recursos didáticos pelos estudantes e material do professor. Isso tornou possível acompanhar as atividades e reflexões empregadas, com possíveis associações, práticas e incrementos sobre a arte da performance como linguagem, além da ocupação expressiva dos espaços e tempos com as narrativas plurais dos estudantes.

Houve a contextualização do conteúdo a ser debatido, construído, absorvido e mesmo transformado à realidade dos envolvidos. Checou-se quais estratégias foram utilizadas a fim de adequar o conteúdo à realidade da escola, tendo em vista classe social, relações de raça, gênero, sexualidade e credo entre os estudantes e envolvidos, seus comportamentos, diagnóstico de seus conhecimentos prévios de mundo, dificuldades, entre outras observações. Também averiguou-se como esses critérios corroboraram para as abordagens construtivas a serem feitas e explicitadas por meio da performance e com quais recursos didáticos ou atividades propiciadoras.

Mas para isso foi necessário estabelecer um reconhecimento frequentemente exercido da sala de aula como um todo formado por particularidades. Isso permitiu a percepção dos desafios individuais e quais recursos os próprios estudantes dispõem para a deflagração do conhecimento das linguagens no diálogo entre performatividade na vida e na escola. A

reflexão e análise desse conhecimento sobre seu surgimento em um ambiente restritivo, isto é se eu o coibi, também foram empregadas; assim como de que modo a identificação da modalidade da performance para a construção de relações de ensino-aprendizagem se deu. Verificou-se quais estratégias de valorização das diferenças de concepção do ato criativo foram utilizadas e como cada uma contribuiu com a formulação de situações-problemas para as práticas expressivas e suas resoluções ou em suas diversas tentativas, conectando-se ao conteúdo, à escola e à aula.

No estudo da performance como linguagem em prática, foram utilizados materiais plásticos, tintas, roupas pessoais, figurinos-acessórios, objetos aleatórios, cadernos de anotações e de desenho, giz, cartolina, insumos discursivos e não- verbais, além do próprio corpo como instrumento comunicativo e ferramenta do aprendizado, dentre outros elementos e recursos expressivos. Foram promovidos exercícios de coro, de corpos em ação, de deslocamento em grupo pelo espaço, formando núcleos e em seguida dissolvendo-os. A construção dos programas de cenas pessoais e coletivas deu-se quando estudantes e envolvidos saíram pelos espaços escolares, ocupando-os expressivamente cada qual a sua maneira mas sem perder a relação com o grupo e de coletividade. Por fim, foram promovidas discussões, anotações e uma avaliação do que foi feito, das relações estabelecidas e dos resultados críticos observados do exercício de ocupação expressiva e quais narrativas foram compartilhadas a partir de então. A ideia era responder o que foi construído expressivamente em relação ao espaço escolar, propiciando o diálogo sobre a expressão de idiossincrasias e utopias pessoais.

O plano de pesquisa incluiu reflexões sobre os resultados das ações, contribuindo para o planejamento contínuo de avaliações coletivas bem como as dificuldades encontradas. Foi verificado e discutido se houve, por parte dos estudantes, uma nova apropriação do espaço escolar; se, na perspectiva desse espaço, houve diversidade nos discursos e nas narrativas pessoais deles e dos envolvidos durante as ocupações; se existiu a percepção de coletividade, de comunidade e de troca nas construções sociais, políticas humanistas e plurais no âmbito escolar, além de programas que prezam pela cidadania e pela democracia em exercícios de construções cênico-performativas.

Também foi verificado e discutido se as atividades artísticas propiciaram aos estudantes e envolvidos a criação de relações dialógicas entre eles na busca por resoluções de situações-problemas decorrentes dessas mesmas atividades através da aquisição de noções ligadas ao entendimento dos conceitos de cidadania, democracia e suas consequentes resultantes. Foram notados o pluralismo de ideias e concepções, inclusive pedagógicas, por parte de todos, até mesmo dos professores envolvidos na construção do espaço das diferenças

explicitadas em atos concretos. A performance foi tida como intermédio da linguagem para as noções e compreensões dos espaços de deslocamento e de ocupação públicos, de expressão em conjunto, de voz uníssona e individual, da caracterização de grupo e de indivíduo quando se quer comunicar algo nessa relação.

Averiguou-se como a criação e expressão na arte da performance colaborou para o desenvolvimento das percepções dos estudantes, bem como para as suas interações. O debate ainda incluiu discussão sobre de que forma a linguagem da arte da performance se apresenta como recurso específico para uma prática comunicativa e expressiva diversa, que incentiva a dramaturgia pessoal, a autonomia e a reflexão ativa dos estudantes sobre sua inserção social, política e cultural em seu meio, sociedade e no mundo. Tudo isso levando-se em consideração a reflexão e compreensão do fenômeno estético-cênico.

2 A EXPERIÊNCIA COMO INVESTIGAÇÃO

A amplitude do tema desta pesquisa quando se refere à performance enquanto ação cultural ou mesmo quando a localiza no ambiente escolar público, é logo justificada quando seus aspectos e indicações qualitativos são relacionados. Por isso, faz-se necessário uma abordagem específica sobre o assunto.

Para tanto, foi realizada uma reflexão com base em uma publicação de minha autoria para a revista Rascunhos, da Universidade Federal de Uberlândia. Ela aborda como a experiência enquanto cena fornece um material de estudo rico no aspecto da qualidade, devidamente explorada a seguir (TEIXEIRA, 2018).

Figura 1 – Capa da publicação Revista Rascunhos

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA QUALITATIVA EM ARTES CÊNICAS

Para compreender os aspectos desse tipo de pesquisa, é necessário exemplificar suas características qualitativas. É preciso que o espaço de criação em respaldo à perspectiva subjetiva seja amplo e livre. Pois é a partir desses quesitos provenientes do conceito de liberdade, no seu sentido quase anárquico ou *anarcoartístico* (HOLLIDAY, 2006), que se possibilita que sejam postos os limites individuais, de cada agente, de cada artista – ou não-artista, buscando a apropriação de uma linguagem sem muita afinidade com a restrição, mas que parta da experiência e da produção que emana do Ser, do indivíduo e de suas contradições.

Em performances, os aspectos da qualidade e do processo, mais do que os eventuais resultados ou demonstrações quantitativas, estão dispostos notoriamente e a investigação está centrada na arte como experiência, antes mesmo de suas especificidades virem à tona. É por isso que não me intimidei em não recortar mais o grande tema, dentro do qual as possibilidades de criar deveriam, a meu ver, estar ampliadas de fato.

Cada processo e cada ação não deveriam encontrar quaisquer barreiras e nenhum tipo de impedimento para a livre fruição, para o encontro e desencontro, conhecimento e desconhecimento em um campo expandido. A intimidade geral dos sujeitos em processo de criação com o que a especificidade da linguagem contém de específica deveria vir com as práticas, com o conhecimento autônomo, embora mediado por uma orientação do propositor e por referências autorais importantes – ainda que estas mesmas autoridades também incentivem constantes rupturas. Em performance como uma linguagem transgressora, há que se subverter seus próprios sistemas. E essa transformação contínua é uma de suas grandes marcas, sem as quais negligencia-se um caráter próprio dessas manifestações.

O que há de especificidade em um tema como performance na escola está passível de desconstrução e de se tornar inespecífico a todo instante, pois é aquilo que vira alvo comum a ser problematizado. Uma forma de expressão subversiva está quase desestabilizando permanentemente lugares estáveis e, portanto, delimitar não é uma escolha pertinente quando se pensa em gênese de uma pesquisa nesse território.

Diante de um universo propositalmente instável e consolidado naquilo que tangencia as definições imutáveis, tem-se uma metodologia que une ação cultural, criação coletiva e presentificação (PEREIRA, 2013, 2015), isto é, repertórios de conceitos, com percepções do mundo e do espaço escolar a partir de experiências subjetivas e também da cultura. Cada ação a versar sobre a percepção dos envolvidos sobre suas próprias realidades, poetizadas e

idealizadas, superestimadas ou não, no intuito de transformar, ressignificar, construir e reconstruir a partir do olhar sensível, íntimo e também engajado. Com objetivos ligados à suscitação do movimento do pensamento e do fazer artístico, as tendências a contestar a própria noção de arte na contemporaneidade, desterritorializar lugares comuns e enrijecidos do saber (muitas vezes fora de contexto), que não só não funcionam como operam com aspereza no desenvolvimento cognitivo e, mais tarde, no desenvolvimento social.

Atualmente a definição de pesquisa qualitativa em artes cênicas nomeia uma disciplina da pós-graduação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Criada e ministrada pela professora Dra. Marília Velardi, que por sua vez, ressalta a importância de se pensar a marca da qualidade e da experiência enquanto pesquisa e não somente o produto final. Como dito em performance, temos um campo de ações experimentais, que valem muito também por esses processos e é nessa direção que esta dissertação segue a fim de descrever tais caminhos e práticas bem como refletir criticamente.

A partir de reflexões em torno do conceito de pesquisa qualitativa e de seus princípios, ficam evidentes para mim – frente às práticas como performer, artista-educador e pesquisador, que a experiência pode aparecer enquanto forma própria de investigação. Com essa constatação, fortalecida pelas ideias de Holliday (2006), ainda vem à tona a compreensão de que cada indivíduo tem a sua experiência e seu campo sensorial próprio. Isso significa dizer que – além de ser influenciado pelo meio, por sua trajetória de vida, pela tessitura sociocultural e política de que é proveniente – é também produtor de sua própria imanência subjetiva e ontológica. Esse grupo de influências sobre seu próprio modo de produção, de investigar e de saber conhecer, as premissas de que cada Ser social é um universo, consubstanciam a possibilidade de sistematizar vivências no interior de suas próprias lógicas.

A afirmação de que cada investigador pode encontrar a sua própria identidade na pesquisa também pressupõe sua natural e corrente marca: a contradição. O interesse em buscar a compreensão justamente daquilo que não é um “ponto pacífico”, isto é, que está passível de questionamentos e superações, permite-nos lembrar que a essência da busca é partir do que já sabemos a partir de experiências individuais para então obter algo a mais e que o conhecimento anterior é uma ponte essencial para tanto. Nessa perspectiva, conhecer com vistas voltadas à marca da qualidade mais do que na quantidade, mais ao processo do que aos eventuais resultados é assumir o diálogo e a contradição, tendo-se no jogo o saber pessoal. Viver e transformar essas vivências em sistemas, sejam eles induzidos ou espontâneos, demanda a sensibilidade de perceber o outro como portador de voz e como capaz de troca. A experiência na pesquisa se estabelece com o outro, inclusive quando é autobiográfica, porque

a nossa própria história acontece sob o crivo dessas relações. E para esse tipo específico de busca, o sustentáculo epistemológico é, segundo Oscar Jara Holliday (2006, p. 6),

a Concepção Metodológica Dialética, que entende a realidade histórico-social como uma totalidade, como processo histórico: a realidade é, ao mesmo tempo, una, mutante e contraditória porque é histórica; porque é produto da atividade transformadora, criadora dos seres humanos.

2.1.1 O aprendizado da comunidade por meio da experiência

Compreender a realidade social composta por espaços partilhados e ao mesmo tempo de disputa, sabendo-se que o processo histórico é o da legitimidade do conflito, permite que haja a percepção expandida do campus, do conhecimento, do nosso próprio olhar crítico e do objeto. Mas isso é sob a ótica da pesquisa qualitativa. Ela possibilita ver o processo histórico como luta de classes, o que torna o trabalhador consciente de sua posição na sociedade, consentindo o entendimento da própria educação como um mundo de concepções e ideias plurais, muitas vezes divergentes. Também permite a percepção do currículo escolar como um espaço de disputa de conteúdos e de interesses, e propicia que a experiência seja vista como um acontecimento da diversidade.

Sistematizar conhecimentos e percepções da cultura pressupõe um movimento espiralar de construção e reconstrução dos saberes a partir de contradições, problematizações e descobertas. Mas algumas barreiras nos impedem de sistematizar, como a ideia de que isso é “complicado, especializado ou enfadonho” (HOLLIDAY, 2006, p.45). Por parecer pouco claro de que forma e quem deve sistematizar. Pela falta de programação de momentos voltados a sistematização, o que revela carências sobre a reflexão institucional sobre nosso trabalho. Diz ainda que não se dá prioridade a essa tarefa, colocando em distância diretores e educadores-animadores, o que torna claro as diferenças entre avaliar e sistematizar a pesquisa. Deixar claro também a oposição e reação à formalidade positivista enquanto o aspecto qualitativo evoca concepções epistemológicas dialéticas.

2.1.2 A busca por uma linguagem plural, multifacetada e que se ligue à experiência da ação social

Outros aspectos reflexivos sobre a sistematização chamam a atenção, tais como: a escolha do que sistematizar como elemento central, incompleto ou completo, parte do objeto concreto ou sua totalidade e a finalidade. É preciso pensar nos objetivos gerais e específicos:

se é para engrandecer a prática, se é para entendê-la, para partilhar experiências ou focar o que se deseja aprender com elas etc.

Uma das mais relevantes considerações é a coerência do processo metodológico e de sua escolha frente à proposta teórico-filosófica contextual da própria pesquisa. As diferenças de método tem a ver com tudo isso: objetivos, contexto, experiências com características particulares, objetos e suas partes, práticas de quem formula a proposta. Segundo Holliday (2006, p.21),

(...) as condições do contexto em que se desenvolvem; situações particulares a enfrentar-se; ações dirigidas para se conseguir determinado fim; percepções, interpretações e intenções dos diferentes sujeitos que intervêm no processo; resultados esperados e inesperados que vão surgindo; relações e reações entre os participantes.

É neste sentido que, segundo a minha própria percepção, falo um pouco sobre essa experiência dentro do campo popular da educação pública e da promoção social atravessada pelos conflitos da realidade cultural que me circundam; criando o mundo e sendo criado por ele foi sendo organizada, reconstruída e disseminada enquanto sistematização, a experiência coletiva. E para isso reapresento o relato sobre meu processo de pesquisa no Mestrado para a disciplina *Introdução à pesquisa qualitativa em artes cênicas*, sob orientação e supervisão da professora Doutora Marília Velardi, do Programa de Pós-Graduação da ECA-USP.

Segundo Alfonso Ibañez (apud HOLLIDAY, 2006, p.21),

(...) As práticas de educação popular buscam inserir-se nos processos sociais e organizativos da população, visando à resolução de seus problemas, necessidades e aspirações, num contexto bem determinado. Em qualquer caso, põem-se em marcha ou impulsionam-se processos sociais de ação consciente e organizada, por meio de uma reflexão crítica de sua situação, que permitam modificá-la no sentido do projeto histórico popular. Ele conduz, normalmente, à elaboração de estratégias político-pedagógicas de intervenção, em função do apoio e potencialização do protagonismo de distintos sujeitos populares. Estamos, então, diante de experiências da realidade que são susceptíveis de ser entendidas e, portanto, sistematizadas de maneira dialética. Essas experiências de educação popular ou de promoção em geral, podem ser lidas ou compreendidas como uma unidade rica e contraditória, cheia de elementos constitutivos que estão presentes num movimento próprio e constante. Além disso, estas experiências, estes processos sociais, organizativos e culturais muito específicos, estão, por sua vez, relacionados com outros processos da realidade que possuem características similares. Este ponto de partida é o que nos permite aproximar-nos da sistematização a partir do que a própria riqueza das experiências pede que se faça: apropriar-se da experiência vivida e dar conta dela, compartilhando com os outros o aprendido.

Neste caso, prefiro contar de modo subjetivo, experimental e, não obstante, qualitativo um pouco sobre esse lócus como um recorte de todo percurso – o campo: escola e, por meio do citado instrumental, a performance como linguagem, falar acerca de minhas atividades expressivas, culturais e com atravessamentos pedagógicos em diálogo com a arte-educação. Entendo esse universo e me identifico com a concepção de alguns pensadores sobre sistematização, que enfatizam a experiência passível de ser sistematizada, conforme indica Holliday (2006, p. 23-24),

(...) conceitualizar a prática, para dar coerência a todos os seus elementos: “Um dos propósitos principais da sistematização é a conceitualização da prática (...) para colocar em ordem todos os elementos que intervêm nela; não uma ordem qualquer, mas aquela que organiza o fazer, que lhe dá corpo, que o articula em um todo, em que cada uma de suas partes situe sua razão de ser, suas potencialidades e suas limitações (...) um “pôr em sistema” o fazer, na busca de coerência entre o que se pretende e o que se faz. Outros ressaltam o fato de que a sistematização é um processo participativo: Na Educação Popular, a sistematização é uma espécie particular de criação participativa de conhecimentos teórico-práticos, a partir da ação de transformação, entendida como a construção da capacidade protagonista do povo. Parece que o mais característico e próprio da reflexão sistematizadora é que ela busca penetrar no interior da dinâmica das experiências. Algo assim como entranhar-se nesses processos sociais vivos e complexos, circulando entre seus elementos, percebendo a relação entre eles, percorrendo suas diferentes etapas, localizando suas contradições, tensões, marchas e contramarchas, chegando assim a entender estes processos a partir de sua própria lógica, extraindo ensinamentos que possam contribuir para o enriquecimento tanto da prática como da teoria. Sintetizando esta característica essencial e própria, poderíamos aventurar-nos a afirmar que: A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo.

Entender a experiência como investigação pode ser como um paralelismo entre entender a vida como a própria arte. Pode-se falar em superação das barreiras entre pesquisa e vivência, assim como pode-se falar em superação das barreiras entre arte e vida.

2.2 PERFORMANCE COMO LINGUAGEM, CONTEMPORANEIDADE E AÇÃO CULTURAL

A Modernidade não morreu. O período moderno, crítico e vanguardista não está morto. Ou pelo menos não se esvaiu totalmente e nem teria como acontecer, dado que a expressão do artista ou mesmo a expressão humana tem a sua temporalidade, o seu espaço contextual e é, dessa forma, percurso comum para os seus próprios desdobramentos, sem os quais o presente não existiria ou não seria o que é.

O mesmo pode-se dizer sobre performance, já que é composta pela essência do que foi entendido por moderno pelas referências citadas. Na minha perspectiva e nas obras que me embasaram – desde “Performance como Linguagem” (COHEN, 2007), “Introdução a Performance” (CARLSON, 2009), “Tessituras Polifônicas da Cena Contemporânea Mineira” (PEREIRA, 2011), “Teatro e Ensino: Poéticas e políticas da cena contemporânea” (FABIÃO, 2008b), “O que é performance” (SCHECHNER, 2006) e o movimento de contracultura Fluxus, com nomes como John Cage e Alan Kaprow com o advento dos *Happenings* entre outros – a performance, como desdobramento e construção dialógica junto ao *happening* e a *Body Art*, tem uma estética comum que transgride, explana outras versões além das mais tradicionais e aceitas. É a subversão em seu sentido simples e literal. Quando a ação em performance subverte espaços e tempos socioculturais assume, em nossa visão, um movimento de intervenção, discurso ou até mesmo ruptura políticos. Ainda quando a performance subverte os seus próprios sistemas artísticos pode-se dizer que essa investida ainda é política. Por se envolver com a conscientização ética e estética no ato criativo, criar canais de diálogo com o espectador, uma postura interventiva na realidade e de constante problematização do presente, desestabilização de lugares estáveis, lócus e temporalidades que não satisfazem mais nem artista, professores e cidadãos de modo geral, desprogramando corpos programados – os corpos dóceis (FOUCAULT, 1975), a do questionamento das tradições sociais – especialmente dos corpos acomodados com a realidade política vigente, a performance trará a eminência do ato politicamente engajado, ativista – com semas e neologismos criados inclusive acerca do termo ativismo (VILAS BOAS, 2015) – e se confundirá frequentemente com estudos dos campos sociais e filosóficos, dada a transversalidade dos mesmos, como, por exemplo, o que ocorre atualmente sob direção de Richard Schechner na New York University (SCHECHNER, 2006), onde fala-se em performance como ação social e cultural.

Ainda segundo essa perspectiva, a performance é como um último suspiro da Modernidade crítica, quando as obras são posteriormente absorvidas pelo mercado e, antes deste fim definitivo das vanguardas, esta linguagem herda sua natureza transgressora dita anteriormente. Ainda que estejamos em solos do fim da História, do fim da arte e, portanto, de amplo questionamento acerca da virulência transformadora das artes, sobre a sua crítica, infiltração política e movimentação eficaz da realidade, a linguagem em voga preservou a subversão como seu componente sistêmico próprio e imanente. Talvez por ter nascido ainda vanguardista, ela vive e se comporta muitas vezes revelando suas bases e atmosfera de origem a partir do confronto e desmantelamento do *modus operandi* e do *status quo*. Mas o porquê de

estarmos submersos em realidades tão desterritorializadas de compreensão crítica do que se diz artefato artístico, e em situações tão conflituosas acerca da performance como linguagem e sua natureza, que diante do cenário contemporâneo e de sua consolidação e globalização, tornam-se impassíveis de enigma? Fredric Jameson (2001) poderá nos dar pistas.

A deflagração da arte como uma mercadoria já é decorrência apontada como um fim compulsório dos artistas. Decerto este fim já era um projeto da própria Modernidade ou de alguns modernistas, quando a arte se transformou em produto. Mas falamos de sentidos diferentes do termo. Deve-se ater, com atenção, ao sentido de artista que aparece na ideia da antiarte, assim como na maior parte do que se entende por Modernidade da contracultura, daquela contingência que rompe as barreiras entre arte e vida, e remonta a historicidade como um processo (JAMESON, 2001). O processo histórico como espaço de disputas, como luta de classes, como o ponto relevante da consciência crítica nas artes, o que torna a expressão do indivíduo ligada à sua própria emancipação, à denúncia da injustiça e do horror do mundo, da exploração do homem pelo próprio homem, na chave da morte da convenção e das regras burguesas dos artefatos, acentua a contradição no plano do materialismo dialético e do marxismo. Então dizer que o artista morreu, falar em fim da arte e fim da história é falar em fim da crítica e do potencial revolucionário e vanguardista de outrora. A enxergar arte como resistência e ruptura, transgressão e subversão de sistemas e passado o clímax dessa vertente com o fim das vanguardas históricas, a arte criticada de então circula com o peso da imagem no marketing, a fim da compra e da venda, da persuasão ligada agora à movimentação da economia, dos capitais financeiro e industrial globalizados, nas prateleiras do novo museu contemporâneo: o mercado. Não superar os limites entre o denotado sentido de arte e a mercadoria cultural é perder a consciência potencialmente histórica de sua divisão social e disputa, de modo a engessá-la no aqui e no agora, no imediatismo, no *carpe diem* de um hedonismo estético extravagante feito para envolver e distrair o olhar, impedindo o aprofundamento. Essa distração é cada vez mais adestrada a captar o “ícone reluzente”, isto é, o que tem brilho e chama atenção apenas pela superfície, “a inflação de signos”, e não poder escapar mais de sua consequente “deflação de sentidos” (BAUDRILLARD, 1990). Aponta-se para esse caminho de aparente finalização da consciência crítica e para sua causa a capitalização do produto que apenas entrete e que dispensa o pensamento mais aprofundado.

Os conceitos da imagem na sociedade do consumo, regida pela nova ordem econômica dominante, chamada com eufemismo de modernização pelo senso comum, desloca a memória e a consciência em direção à objetificação, à pasta “nuvem”, ao encapamento visual do produto, desabitando corpos. Nesse sentido de perda da realidade, quando frente ao reluzir

incessante de signos e de experiências sensoriais intensíssimas, distraídas do mundo ao redor, sequestradas de consciência ética sensível em atos criativos, decorre do declínio também automático e consecutivo da subjetividade – o corpo sem história. Seu valor é pelo que pode vender. A experiência e a memória valem pelo que podem ser úteis, e a chave do utilitarismo impera sobre as dimensões transversais da ética, da estética e da política. O corpo “ahistórico” (não historicizado), a obra “ahistórica” (não historicizada), a descontinuidade da expressão, sem passado, sem presente e sem futuro implicam na impossibilidade de reconhecimento da própria identidade, do próprio eu em relação à sua realidade contextual, na instância dos seres vendidos, desprovidos de narrativa, viventes da hiperdefinição, da hiper-realidade, a hipermodernidade e da intensa sensorialidade. No imaginário do presente perpétuo, a modernização do consumo e a sofisticação da produção colaboram com o sentimento de urgência atomizada, sob estresse permanente e sob o caos do capitalismo neoliberal global. Para retomar a percepção do corpo de sua própria dimensão histórica, seria necessário remontar a consciência da temporalidade, isto é, o elemento central é a historicidade - um desvio da norma atual, escapismo, o reencontro com a história e o retorno do real (FOSTER, 1996).

Abaixo seguem alguns diagnósticos dessa nova sociedade e de sua produção expressiva posta com código de barras (BAUDRILLARD, 1990):

- a) descompressão social cool, e o pensamento menos crítico ou menos interventivo;
- b) mergulho na sociedade de mercado – na qual os países devem se inserir politicamente se não quiserem ficar à margem do funcionamento econômico estrutural, em condições de relativa indignidade;
- c) dissuasão das tensões, do antagonismo, e declínio da percepção dialética - não há atrito no interior das lógicas do turbocapitalismo automático, pois está isento de forças reativas consideráveis;
- d) Generalização do esteticismo: a marca da neosofística contemporânea na filosofia, na chave do pós-estruturalismo francês e a sua estetização inclusive do pensamento, como na concepção de produtos capitalizados;
- e) substituição da obra de arte por sua redução à mercadoria cultural;
- f) urgência dos prazeres, da realização no consumo sem medidas, sem espera;
- g) ausência de renúncias;
- h) autopromoção e florescimento pessoal como se o indivíduo fosse uma empresa de si mesmo, um investimento (JAMESON, 2001).

Frente aos impactos do fim da arte, como esse projeto da própria Modernidade consumista, que levou embora parte da crítica e do sublime, as formas de resistência se dão nos planos políticos de devolver à Estética a ética, na chave da transformação social e do engajamento, com a reflexão acerca da perda da *imagem-enigma* em uma tentativa de subtração dos elementos de poder que regem essa ordem. O combate e a alteridade nesses grupos de resistência aparecem então como gatilhos à ordem de enxugamento do Estado, de encolhimento do espaço público e de supressão dos direitos sociais e culturais, além do alargamento do espaço privado, do império arbitrário das vontades, da tirania individual e particular. A arte como resistência aparece em algumas dessas instâncias, assim como em performances prontas a denunciar e mover o horror do mundo, as mazelas que massacram os seres, e que a sociedade estruturada tal como é foi programada para não perceber.

Para além da ruína subjetiva como seres expressivos pelo capital, valendo como moeda de troca, como potencial mercadoria disposta a mais-valia, ao lucro proveniente do trabalho não pago, o valor dos seres está em seu potencial hipnótico das massas que são levadas a se realizarem no consumo. O indivíduo vale pela força de trabalho que possa vender ou pela propriedade que possua. Não é difícil pressupor onde começa e onde termina o valor do que se considera arte neste contexto.

2.3 PERFORMANCE COMO TERMO CONTESTADO

A performance com seus estudos e modos de produção relacionados à vida, à sociedade e à política – elencadas a hibridez e a transversalidade de campos do conhecimento – ampliam seus domínios de influência após as décadas de 1960 e 1970. Buscar estas referências históricas do termo e da linguagem no que se refere à ação cultural na escola pública é fundamental para entender a prática expressiva neste terreno historicizado.

No artigo *A Arte da performance como proposta pedagógica de comunicação e expressão no Ensino Fundamental II e Médio* (TEIXEIRA, 2016) – publicado na biblioteca do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) e com trechos para o site Laboratório Portal Teatro Sem Cortinas da mesma universidade – é traçado um caminho da performance para recorrer a ela como ação cultural em espaços públicos e escolares.

Entendendo que performance é um termo de historicidade, que em determinados períodos tem significação, sentido híbrido e de fronteira entre campos semânticos, é possível

que, ao longo do tempo, signifique outras distinções, indefinidas como mais ou menos próprias (CARLSON, 2009). Abaixo seguem as que mais interessam:

- a) a desenvoltura de alguma ação e a demonstração de habilidade de algum fazer (como um concerto de piano, um festival de dança ou circo, dentro dos quais o pianista, o bailarino e o palhaço exibem seus talentos e as nuances de suas atividades artísticas);
- b) a desenvoltura e a eficácia de ações a partir de objetos e coisas (atributos vinculados ao não-humano, como o tempo entre o início e o fim de uma mistura química em que os elementos realizam performam até o resultado final da experiência);
- c) o esforço feito para representar socialmente os papéis que, codificados por normas da cultura e esperados pelas tradições e costumes, e são executados no cotidiano – como exemplo, as diferenças de comportamento que assumimos em nossa residência, na empresa ou em instituição onde se trabalha ou diante dos superiores e chefes (BAUMAN, 2001);
- d) a performance-arte, que passa a ter um sentido Estético e de atividade de um atuante emissor na perspectiva artística quando identifica uma duplicidade ou multiplicidade na consciência, uma intencionalidade na representação dessas identidades sociais, quando finalisticamente orientadas para a expressão subjetiva ligada à arte (CARLSON, 2009, pp. 11-20).

Ainda diante da introdução crítica à performance, apresentam-se os estudos de Richard Schechner, que estabelecem sete “áreas em que a teoria da performance e as ciências sociais coincidem” (Ibid., p. 22):

- a) performance na vida diária, incluindo reuniões de qualquer tipo;
- b) estrutura de esportes, rituais, jogos e comportamentos políticos públicos;
- c) análise de vários modos de comunicação semiótica, diferentes da palavra escrita;
- d) conexões entre modelos de comportamento humano e animal com ênfase no jogo e no comportamento ritualizado;
- e) aspectos da psicoterapia que enfatizam a interação de pessoa para pessoa, a encenação e a consciência corporal;
- f) etnografia e pré-história (tanto das culturas exóticas quanto das familiares);
- g) constituição de teorias unificadas de performance, que são na verdade, teorias de comportamento.

De acordo com Marvin Carlson (2009, p. 22-23),

A lista de Richard Schechner é, de algum modo, remanescente de uma tentativa semelhante de sugerir futuras áreas de pesquisa entre o teatro e as ciências sociais, publicada em 1956 por George Gurvitch, para resumir os trabalhos de uma conferência francesa sobre o assunto. Antecipando o estudo subsequente de pesquisadores como Goffman e Turner, Gurvitch chamou a atenção para os elementos teatrais ou de performance em todas as cerimônias sociais, mesmo numa ‘simples recepção ou reunião de amigos’.

Ou seja: estes conceitos da performance como um termo contestado – diversificado aqui no contexto em questão – são dispositivos que nos fazem compreender melhor a sua evolução temporal até que os seus sentidos como ação artística se engendrem.

Segundo Cohen (2007), performar corresponde a um ato de emissão subjetiva, da expressão cênica, inserindo-se, desse modo, nas artes da representação ou da presentificação do atuante em cena – termo debatido na contemporaneidade cênica. Enquanto fenômeno semiológico, consubstancia-se no tempo e no espaço em ação e/ou de um possível eu-lírico para o outro, com a reportagem ou a permissão relacional, dialógica da informação ou da expressividade coletiva e, às vezes, da e na inversão atuante-público. A performance pode ocorrer em diversas localizações – praias, piscinas, elevadores, museus, igrejas, praças, ruas, edifícios, palcos e, especialmente, em escolas e ambientes de educação. A amplitude temporal desta ação é muito variável e flexível, podendo se estender de minutos a dias ou mais.

Performar como ato intencional e ligado à expressão artística deve suas origens às Artes Visuais, tornando-se um meio híbrido da expressão e das dimensões dinâmico-espaciais. Em uma noção estendida, o atuante pode ser um artista ou um não-artista; embora os mesmos possam se retirar de cena ao deixarem em seus lugares um boneco, um animal, um objeto instalado ou formas abstratas e concretas quaisquer. O texto pode ser simbólico, o que se pode entender pela representação em código compartilhado verbal ou não-verbal, imagético-icônico e/ou mesmo indicial, em relação de causa e consequência. Dessa forma, a ação é constituída por um amplo campo de possibilidades semiológicas. O conceito *multiplex code* (Schechner *apud* COHEN, 2007, p.30) é um exemplo dessas possibilidades e pode ser equivalente às provocações incidentes e resultantes nas reações cognitivo-sensoriais causadas no espectador. Isto é, o efeito de sensação que se implica no público.

Numa pesquisa sobre o candomblé, o ritual e o corpo cotidiano são vistos a partir de um conceito pensado por Richard Schechner, estabelecendo relações sobre as tarefas *multiplex*⁹ e seus efeitos na relação atuante-público (AQUINO; CIOTTI, 2013). É enfatizado o fato da natureza espiralar ser uma potência transformadora e de uma realidade múltipla a

partir do rito, determinando a cultura utilizada na busca pela totalidade e/ou por suas crenças.

Segundo Daniela de Aquino e Naira Neide Ciotti (2013, p. 1),

Schechner aponta que precisamos usar das nossas experiências e criar metodologias cognitivas e somatizadas, tarefas *multiplex* contra as narrativas não-confortáveis, para entender e mudar ideias neocolonialistas. No processo ritual o *multiplex code* movimenta-se numa trajetória em espiral, as soluções são codificadas em estratégias que ao longo do tempo se complexificaram, tornando possível o conhecimento hábil para a sobrevivência e êxito no meio. Deste modo, nossos rituais seriam mecanismos que objetivam a busca da totalidade frequentemente inexistente ou difícil de ser percebida no nosso cotidiano. Num sistema como o nosso, onde o indivíduo sempre tem primazia, tudo já está separado conceitual e concretamente. Por causa disso, aqui o rito não divide, junta. Não separa, integra. Não cria o indivíduo, mas a totalidade. Durante todo esse processo de pesquisa, perceber que percorrer em espiral indica a transformabilidade, e aponta para a natureza múltipla da realidade.

Sobre o elemento público – constituinte da cena performativa, propõe-se a troca de posição, a inversão atuante-público durante a ação (Appia apud COHEN, 2007, p.29). O atuante, na performance como linguagem, desvincula-se da ideia de atuação como encarnação ou representação do elemento ficcional através da personagem.

Uma das marcas que merecem destaque nos relatos é a do acontecimento presente. Um evento que pode se repetir nestas relações, porém cada qual com uma particularidade temporal e local. Outra marca de singularidade dada a cada um desses acontecimentos, como possibilidade de identificação da performance no contexto em voga, é a que se constitui por sua “dramaturgia”. Tem-se, então, o emprego do termo na situação de performance, representando uma fusão conceitual contemporânea.

Ainda é possível identificar definições sobre outras áreas da expressividade que estão em diálogo e intersecção com a performance arte e que se desenvolveram e se desenvolvem junto a esta prática artística, como o *happening* e a *body art*. O termo *happening* foi usado pela primeira vez por Allan Kaprow (2007 apud COHEN, 2007, p.38) tendo em vista eventos de caráter artístico que aconteciam, sobretudo, com a imprevisibilidade e a espontaneidade da ação, envolvimento ou não com o espectador, que podia participar ativamente do ato como mais um tipo de expressão que se coloca entre fronteiras, consubstanciando diálogos entre as artes visuais e as artes cênicas. O *happening* é intrínseco a *performance-art* na medida em que ele acentua seu modo instável, não planejado e surpreendente de ocorrer, dado que em alguns casos o artista sequer tem a pretensão de instalar um evento, a priori. Então o momento de execução espontâneo e sem trama, embebido de teatralidade, adquire a forma em questão.

A improvisação e a marca presente do acontecimento, que nunca se repete da mesma forma, são também componentes fundamentais desta arte. Eles designam uma circunstância peculiar na linguagem cênica e visual: uma prática com o intuito de tirar a visualidade e as imagens das telas, colocando-as em movimento e as trazendo para a vida.

Como uma arte do corpo, ou uma expressão que vem dele enquanto é objeto potencialmente simbólico e canal de comunicação, a *body art* estabelece relações com o *happening* e a *performance art*, como sucessões estéticas históricas. Enquanto linguagens de fronteiras também consubstanciam e reforçam diálogos entre as artes cênicas e visuais. A manifestação acontece quando a partir das artes visuais que englobam gradativamente o corpo do artista. Ele é caracterizado pelo pertencimento à obra e a remoção da visualidade da tela, trazendo-a para o movimento e para a vida junto a ele. Assim envolve seu aspecto cênico e atuante, mostrando que arte em questão o transforma e lhe confere a essência da mutação (DEMPSEY, 2003). Neste caso, o espectador pode atuar não apenas de forma passiva, mas como agente ou *voyeur* dessas mutações. Assim, a performance e a *body art* podem ter caráter ritualístico e se pronunciar como um modo de expressão carregado da subjetividade e das crenças do artista.

Vale lembrar que a premissa do tipo cênico e visual de ação tem registros mais antigos. O dadaísta Marcel Duchamp já abordava o assunto na perspectiva de que tudo pode ser encarado como arte ou que a própria arte tenta se afastar dela mesma, inclusive o corpo.

2.4 GÊNESE DOS SENTIDOS DE SUBVERSÃO A PARTIR DA ARTE CONTEMPORÂNEA

A partir das reflexões dispostas sobre a performance como linguagem, frente à historicidade do termo e da ação, de performatividade como expressão, alguns eixos marcantes deflagrados pelas considerações das referências autorais podem ser desenvolvidos. Abaixo seguem os que mais interessam para esta trabalho:

- a) a autoconsciência, a memória e a história pessoal dispostas como forma política;
- b) as subjetividades e a sua expressão como ação cultural;
- c) a passagem do comportamento inconsciente para ação consciente frente ao desdobramento da personalidade como signo, da execução de um ideário que se transforma em ação, da atividade de modo individual ou comunitário, socialmente e politicamente remetente.

Ao se pensar na performance como uma linguagem da subversão, como quebra de sentidos tradicionais ou na passagem do tempo para o lugar das múltiplas rupturas, a heterogeneidade que se revelou frente a este processo histórico se impõe, na altura destes acontecimentos, a refletir também as concepções que tratam desse caráter subversivo como mais um *status quo* conferido à performance como linguagem e a seu território. De que modo a transgressão como componente da linguagem é absorvida pelo *status quo* e se transforma em um único *modus operandi*? De que modo uma linguagem aberta ao pensamento e desconfiada das questões dadas ou prontas e que se propõe a questionar e alterar a realidade que já não satisfaz mais a generalidade acaba por se tornar uma cartilha, seguindo os mesmos caminhos prováveis ao invés de continuar em seu anterior curso multifacetado e alternativo que apontava para várias direções e não apenas para um recorte unilateral? De que modo a performance passa a ser excremento, corpo nu, quebra de objetos e ignora que as vias do diálogo ocorrem de modo plural, diverso e que pode também contemplar a sutileza, a quebra com sensibilidade – nem que seja para consolidar a variedade da tipologia – ou para se alternar ao costume combativo, e que pode, por exemplo, falar de amor poli, de sexo animal e outras abordagens para além de formatos ou de um único material costumeiro (o confronto)? Os conflitos devem sempre encarnar a forma desafiadora da guerra? Neste sentido, busca-se aqui reenfatizar a importância destas formas de estetização do rebelde e de novos caminhos de transgredir, justamente no intento de conferir à performance a sua marca compositiva diversa, plural, possivelmente democrática, pautada pela multifacetação e pelas inúmeras vozes da contemporaneidade.

2.4.1 Performance e performer como elementos subversivos

Para falar sobre subversão em seu sentido literal, precisamos considerar versões oficiais de uma história. A partir delas, pontos de vista subalternizados por qualquer tipo de poder existente em sociedade se tornam emergentes.

Rodrigo Severo dos Santos a atenção para uma realidade a partir de um olhar sobre o colonialismo no Brasil e sobre a estratificação sociocultural decorrente, que colocou os negros e as suas vozes em uma posição marginalizada no país. Sobre as matrizes afrodescendentes, relaciona-as a essa ideia de discurso subaproveitado jogado às margens por muito tempo, na chave da subcolocação – ou da subversão. Atualmente discursos emergentes lidos como subversivos ganham mais força e mais espaço, disputando com outras realidades consolidadas e dominantes. Neste campo de conhecimento, o autor ressalta que tais vozes sempre

produziram cultura e conhecimento, mas que ficaram por muito tempo submersas no âmbito da política e da reivindicação por meio da Estética. Em se tratando de negritude, na televisão brasileira, teatros, concertos e performances, os territórios são marcados pela ausência até determinado momento. Para Santos,

Como funciona a cabeça das pessoas brancas? Em especial daquelas de famílias abastadas, classe média perfil puc-usp-zona oeste paulistana? Por que, por mais progressista, gente boa e bem intencionado que sejam, cometem atrocidades? Precisamos falar sobre isso (Douglas Belchior). O padrão brasileiro de relação social, ainda hoje dominante, foi construído por uma sociedade escravista, ou seja, para manter o “negro” sob a sujeição do “branco”. Enquanto esse padrão de relação social não for abolido, a distância econômica, social e política entre “negro” e “branco” será grande, embora tal coisa não seja reconhecida de modo aberto, honesto e explícito” (Florestan Fernandes) As suas desculpas de pessoa branca quando não se posiciona não podem ser individualizadas. Elas devem ser para 54% da população que se sente ofendida com suas colocações. Racista você é. Lembre-se que racismo é uma doença do branco, mas que afeta diretamente o cotidiano da população negra. O que você não pode é externalizar sua doença publicamente. O racismo é crime no Brasil, previsto pela Constituição Federal, nos termos do Artigo 5º, Inciso XLII. “A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. O seu discurso está imbuído de estereótipos racistas que ajuda na morte sistemática de jovens negros no Brasil. Você conhece os dados desta realidade? A morte no Brasil tem cor, faixa etária, idade, classe social e endereço. Sua discriminação é parte da herança social da sociedade escravista na qual o “negro” e o “branco” se relacionavam como escravo e senhor, este último tinha prerrogativas que aquele não possuía – nem podia possuir – como “coisa” que era e “fôlego vivo”, uma espécie de “instrumento animado das relações de produção” como diria Fernandes. Você faz parte de um grupo opressor, de brancas e brancos. Você é um homem ou mulher branco (a) e fala de um lugar super privilegiado: o lugar do opressor. Você sabe da sua localização na pirâmide social brasileira? O que é branquitude? “A branquitude significa uma pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, com um poder de classificar os outros como não brancos, que, dessa forma, significa ser menos do que eles” (Lorenço Cardoso) branquitude e masculinidades deveriam ser temas obrigatório para uma grande parte da população brasileira. Impossível levantar a mão e dizer “eu não sou racista” sem entender estes conceitos. O interessante não é só ter lido uma publicação aleatória, mas os comentários de uma sociedade racista organizada e seus parceiros que só afirmam posições racistas. Como diria o pesquisador Florestan Fernandes: o brasileiro tem preconceito de ter preconceito. Deixo aqui um livro para você entender sobre sua branquitude, seu racismo e a sua opressão: Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo (Lia Vainer Schucman). (informação pessoal)¹

¹ SANTOS, R. S. **A Performance negra no Brasil**. Trecho da tese de doutorado em andamento em Teoria e Prática do Teatro, na linha Texto e Cena, pela ECA-USP. Santos também trabalha com performance e atua na cena contemporânea e no teatro performativo junto a estudantes de escolas particulares ou públicas por meio de projetos ou programas governamentais e ações culturais.

Além destas considerações, Santos acrescenta sobre o teatro e a negritude:

O teatro sempre esteve à frente em todas as resistências? De quais formas de resistências? Qual tipo de teatro e de artista esteve à frente? De que narrativa? Localiza a sua concepção para que possamos compreendê-la. O teatro é branco e sua brancura é reproduzida em cena. Alguns pessoas vão se incomodar com esta afirmativa, mas ela é real. Racializar o teatro é no mínimo, problematizá-lo no século XXI é básico. “Pressinto que Marielle é a nova Frida e que sua imagem/memória será explorada até virar fantasia de carnaval. Querem até os nossos ossos”, como diz Renata Felinto. Esvaziamento total? Nas palavras do performer Igor Luiz: “alguém avisa ao Zé de Abreu que mesmo o Brasil estando essa patifaria, isso aqui não é nenhuma novela das 8, já deu de esquerdomacho nesse país”. O poder é bom! Porque se não fosse os homens não estariam ocupando com tanta representatividade os espaços de poder. Beatriz Nascimento afirmou “a história do Brasil é uma história escrita por mãos brancas”. Isso te diz algo? Lembre-se que estamos falando de um homem, branco, opressor (dado histórico), heterossexual, machista, com o peso do patriarcado e acima de tudo de que é esse corpo legitimado e reconhecido dentro da realidade social brasileira que impera também no teatro legitimado. Utilizar a memória de Marielle Franco para promover masculinidade de homem branco é uma grande apropriação, falta de respeito e autopromoção de si. Acho que muitos nunca leram nada sobre “A BRANQUITUDE BRASILEIRA”. Você sabe quem é Marielle Franco? Veja a história desta grande mulher e faça um paralelo com a vida de Zé de Abreu. São lugares de fala totalmente dispares. Será que ele conhece o conteúdo do livro de Marielle Franco? Ele faz o típico papel louvável do “esquerdomacho”. Papel que alguns homens brancos brasileiros adoram fazer! O que aconteceria se este papel fosse representado por uma mulher ou homem negro? Uma mulher trans? Ou até mesmo uma mulher branca? A pior coisa é quando queremos lutar contra o opressor e reproduzimos os seus mesmos gatilhos. Vamos lutar sempre, mas a questão é como e quais as armas de luta. Como funciona a cabeça das pessoas brancas? (informação pessoal) ²

Conforme mostra as citações acima, apresenta-se um território sobre o qual podemos deflagrar aspectos do que é o conceito de subversão. Tratam-se de vozes não legitimadas que ganham com a prática e com as conquistas histórico-políticas um espaço de disputa entre versões já aceitas há muito tempo. Verdades históricas enraizadas e arraigadas são desconstruídas.

Alguns exemplos dessa consciência ética e estética no ato criativo são apresentados nas imagens a seguir. Elas foram produzidas estudantes nos Centros Culturais de Serrania-Diadema (2017) e Jardim Campanário (2016).

² SANTOS, R. S. **A Performance negra no Brasil**. Trecho da tese de doutorado em andamento em Teoria e Prática do Teatro, na linha Texto e Cena, pela ECA-USP. Santos também trabalha com performance e atua na cena contemporânea e no teatro performativo junto a estudantes de escolas particulares ou públicas por meio de projetos ou programas governamentais e ações culturais.

Na performance intitulada Contéúdo Frágil, corpos foram cobertos por fitas adesivas impressas com os dizeres Cuidado Frágil. A ação expôs de forma representativa as fragilidades de estudantes de periferia em condições de vulnerabilidade social.

Figura 2 - Conteúdo Frágil (performance de Rodrigo Severo dos Santos e seus estudantes em Diadema-SP)

Fonte: Arquivo pessoal de Rodrigo Severo dos Santos (2017).

Em Negrotério, a ação consistiu em simular corpos mortos embalados em sacos e dispensá-los na rua. A ideia era chamar a atenção para frequência de homicídios de pessoas negras nas periferias.

Figura 3 - Negrotério (performance de Rodrigo Severo e seus estudantes em Diadema)

Fonte: Arquivo pessoal de Rodrigo Severo dos Santos (2016).

Em Cantando para morrer, o mote novamente foi a alta incidência de mortes de pessoas negras nas periferias.

Figura 4 - Cantando para morrer (performance de Rodrigo Severo e seus estudantes em Diadema).

Fonte: Arquivo pessoal de Rodrigo Severo dos Santos (2017).

Estas ações culturais são exemplos de quebra do cotidiano com disrupturas que deflagram uma realidade e chocam por meio da criação de imagens, atravessando o transeunte e qualquer espectador que se relacione de algum modo com essa realidade. Pode-se chamar de subversivo esse desafio de interromper o fluxo comum dos acontecimentos cotidianos para tomada de uma reflexão que se dá a convite da imagem.

No entanto, é preciso alertar sobre o quanto pode ser perigoso interromper esse fluxo ao qual grupos de pessoas estão acostumados, subjugados enquanto outros se aproveitam destas situações de algum modo ou se beneficiam com isso em várias camadas de estratificação social.

As figuras a seguir apresentam um relato de Rodrigo Severo dos Santos sobre como é subverter no local onde a violência domina.

Figura 5 - Relato de Rodrigo Severo dos Santos (Parte 1)

Fonte: Arquivo pessoal de Rodrigo Severo dos Santos (2019).

Figura 6 - Relato de Rodrigo Severo dos Santos (Parte 2)

comunidade". Em seguida ele aponta a arma em direção ao meu peito. Eu tentando manter a calma, expliquei para ele que não precisa daquela violência toda, pois era apenas uma ação artística dos alunos do Centro Cultural do Campanário. Ainda com a faca em minha direção, ele muito nervoso disse: "Porra de arte feral Isso é uma falta de respeito com a comunidade. Eu dou um minuto para vocês saírem daqui agora porque se não vai rolar um banho de sangue nessa praça". Não existia a menor possibilidade de explicar mais nada para eles, eu deveria rapidamente elaborar uma tática de guerrilha, uma estratégia de fuga. Após as palavras dele, os quatro caras ficaram incitando toda a comunidade a pegar pedaços de madeira para linchar todos os performers. Os gritos começaram: "Vão trabalhar desocupados! Vagabundos! Seus Filhos da puta! Vamos tomar porrada aqui!". Rapidamente fui chamando os performers para sair da praça. Saímos da praça sem correr, mas caminhando em cortejo. Saímos debaixo de muitas vaias, ruivos e gritos. Todos já estavam armados com pedaços de madeiras e facas para nos linchar. Um dos performers que estava com a placa escrita "me xingue", se perdeu do coletivo. Na

Fonte: Arquivo pessoal de Rodrigo Severo dos Santos (2019).

Figura 7 - Relato de Rodrigo Severo dos Santos (Parte 3)

caminhada um dos alunos lembrou: "Rodrigo, o Levi ficou!" Meu sangue gelou, corri em direção a praça para proteger e socorrer o performer. Ao chegar lá, os seis caras estavam tentando tomar a placa dele. Quando cheguei eles se afastaram, mas deram uma tapa nas costas dele e tomaram a sua placa. Todos nós retornamos juntos para o Centro Cultural. A caminhada foi silenciosa, fúnebre. Todos estavam em estado de choque. Não sabíamos o que havia acontecido para provocar aquela reação tão violenta. Em roda, fizemos uma breve conversa sobre a ação. Alguns performers não quiseram falar nada, eles ainda estavam em estado de choque. Os outros lembraram de como a ação foi positiva e relacional para alguns transeuntes e por outro lado negativa, pois despertou o instinto primitivo e violento de outros. Um dos alunos disse: é quanto a arte toca na vida. Os caras interagiram com a gente sem saber que estamos fazendo arte. Para eles aquilo talvez fosse uma manifestação, pois estávamos interrompendo o fluxo cotidiano deles, interferindo na sua rotina, ocupando seu território. São duas realidades interagindo no aqui-e-agora. Ao final da conversa, todos foram embora do Centro Cultural em estado de silêncio, uma energia fúnebre havia se instaurado. Tal experiência também pode ser qualificada como uma experiência liminar, uma experiência de irritação, de desestabilização do eu, como uma incapacidade dos caras de captarem o que a ação se pretendia, no qual a tensão entre realidade e ficção apareceu: "isto é arte ou isto é a realidade"? Ao retornar para casa, no transporte público, não consegui conter minhas lágrimas, pois havia aberto um buraco no meu peito.

Após dias e dias sem dormir direito e interiormente tocado com essa ação, fiquei

Fonte: Arquivo pessoal de Rodrigo Severo dos Santos (2019).

Figura 8 - Relato de Rodrigo Severo dos Santos (Parte 4)

Fonte: Arquivo pessoal de Rodrigo Severo dos Santos (2019).

Priscilla Toscano (mestranda pela ECA-USP em Teoria e Prática do Teatro e professora orientadora do Núcleo Vocacional do CRD em 2016) também ensina a subverter em cena, quebrando rotinas na rua onde o cidadão passa mecanicamente todos os dias. No projeto de pesquisa Laboratório do Vale (Anexo A), Toscano (2017) apropria-se da vídeo-performance (forma mais atual de registro de modo digital e permanente, o que parece prenunciar e caracterizar uma nova forma transversal de linguagem entre mídia e ação presentificada) para fazer com que as estudantes e participantes do projeto e mais especificamente da ação quebrem a rotina, subvertendo um espaço comum como um ponto de ônibus.

2.4.2 Elementos pós-dramáticos e a subversão na escola pública

Quando a Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) determinou que as artes pertencessem ao currículo escolar como conhecimento e campo próprio do saber, algumas demandas e questionamentos surgiram. Por exemplo: como contextualizar o ensino nesta área frente à cultura contemporânea em territórios delimitados para estas práticas e trocas, qual relação essas atividades teriam com os discursos pedagógicos em voga, que ligações são estabelecidas

frente à escola pública no Brasil, como esse ensino poderia atingir e mobilizar as comunidades para além dos muros dessas escolas, como repensar modelos estéticos velhos que já não satisfazem mais a ânsia pelo ato criativo nestes tempos e espaços.

Carmina Mendes André (2011) responde estas questões e outras compreensões que levam a reconhecer como o ato criativo pode mudar o valor das coisas ao ser um conhecimento também educativo e, apesar de associado ou alinhado ao olhar pedagógico recorrente, como é independente dele. Ela mostra como pode ser transformador e independente dos discursos pedagógicos prontos e vigentes. Sua obra serviu de fundamentação para a minha prática de pesquisa qualitativa em performance como ação cultural nas artes cênicas e para a construção do meu entendimento da performance como uma experiência de aprendizado independente, capaz de ensinar por si mesmo. Nota-se que não precisa da teoria pedagógica, senão como aliada, em torno de uma ação que pode ser por si só fonte de teoria. Assim, dá-se voz às demandas sociais dos aprendizes envolvidos, seus pais, familiares, amigos, funcionários locais e sociedade, questionando como a construção de saberes poderiam decorrer desse conhecimento de mundo dialogado, assistido, trocado e criativo de modo autônomo. Isto remete à pedagogia da autonomia, uma que o pensamento e a experiência juntos dão gênese à construção crítica da realidade, de modo autônomo e independente, originando a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011).

Com base no chamado a observar (ANDRÉ, 2011), verifica-se a atuação do conceito do teatro pós-dramático, não como gênero, mas como acontecimentos da desdramatização, abalando a mesmice dos espaços rígidos e “mortos” (das ações filiadas aos happenings, às performances e intervenções urbanas), reconduzindo-os, transformando-os, ressignificando-os a partir do conceito foucaultiano de conhecimento como invenção. Isso também chama a atenção para os ganhos da separação das metodologias com finalidades e objetos perseguidos, delimitados, dos projetos e diagnósticos, em direção e desvio à contemplação das ações que valem pelos efeitos que provocam. Do sensibilizar que desperta para o aprendizado, que não passa somente pelo âmago racional, a reparar nas ações não sistematizadas previamente que consubstanciam o saber dos sentidos. Faz-se entrever essas ações reunidas na descrição de experiências que ensinam e que não são formatadas pelo ensino.

A contribuição da autora foi essencial para entender a pesquisa qualitativa, a ação cultural utilizando o pós-dramático como evento, o ensino e a pedagogia que emanam da própria arte como campo independente de saber e conhecimento. Fundamentalmente explica que a experiência e o ato criativo que disputam espaço no currículo como forma de ensino, de

aprendizado, que não precisa de muletas, vale por si enquanto desenvolvimento educativo, consciente e de coerência produtiva.

Chama a atenção para a necessidade de reflexão sobre a arte como conhecimento independente da legitimação no currículo, dada a sua necessidade e não mais somente como artefato secundário de uma atividade escolar. Percebe-se também o ganho do aparato de disciplina, sem que esta seja disciplinada em si mesma, desvirtuando seus sentidos autônomos para atender demandas de modelos da ciência. É preciso diferenciar as experiências do campo da ciência e do campo das artes: o primeiro com resultados que se dão a partir de projetos e o segundo que produz movimento impreciso, para deflagrar a hibridez da subjetividade e da objetividade, com seus fluxos próprios na experiência artística. Essas considerações que se somam em um universo de possibilidades entoam um ensino que proporcione experiência sensorial aberta, não formatada ou meramente técnica, conteudista ou de modo a resultar em um produto acabado. Tem-se o ensino como um fluxo de processos que criam por si mesmos os sentidos sociais que advém de uma sistematização própria, diferente da científica.

A tarefa do artista não é bem criar coisas, mas mudar o valor delas, como fazia Hélio Oiticica (ANDRÉ, 2011). Essa concepção traz à tona o potencial hipotético da arte transformar a escola como transforma as coisas que toca. Nesse sentido, se há o desejo de que ela seja mesmo um componente curricular, deve-se entender que sua própria natureza neste meio provoca crises. A arte estremece e problematiza aquilo que se encontrava em paz e, como atividade humana contestadora e inquietante que é, mexe com os princípios, movimenta as ideias, dando origem a conflito.

Sobre a necessidade da arte e a da escola, notam-se alguns aspectos que se retroalimentam, como o questionamento sobre o que é vital na arte para que seja vital na escola já que a escola se mostra vital (Id., 2011). E com isso é ensinado o pensar na essência: o que há na arte que pode contribuir para que a escola não morra se sem ela não podemos ficar? Essa vitalidade é também entendida como um “sair de si”, “sair de contexto”, isto é, um efeito de distanciamento produzido para ver de fora, no intuito de reescrever e transformar conceitos, identidades e outros valores tidos como absolutos, como realidades, naturais ou imutáveis (Ibid, p.28-29). Além disso, também evoca o entendimento do teatro, por similaridade a um evento religioso e sagrado, como uma face da experiência estética que cria espacialidades coletivas, momentos de trocas simbólicas de vivências entre sujeitos diferentes e, às vezes, distantes. No sentido de fundar um espaço dentro do qual se aproxima daqueles que não estavam próximos, aquilo que estava disperso, dá-se o conceito de *ação cultural*.

Assim, também por similaridade, a cultura religiosa é a expressão da relação com o que está ausente.

Chega-se, então, ao conceito de interrupção, ou de choque, quando a arte tenta tornar a realidade impossível, trazendo a proximidade pela discussão e debate ou pelos anseios que de uma hora para a outra passam a ter algo em comum: o susto e o questionamento pela clemência do que se intitula cisão, rupturas, ou mesmo desmoralização. A interrupção torna a realidade irreconhecível, fazendo-nos pensar e repensar. O modo pelo qual se faz a interrupção se tornou desgastado e sem o efeito desejado que promovia outrora. E os acontecimentos dentro da ideia de pós-dramático seria justamente uma alternativa para enfrentar esta problemática (Ibid, p.127; LEHMANN, 2003, p. 11).

Uma conclusão importante é que sem a arte, sem o teatro e, mais especificamente sem o que se chamou de pós-crítica ou antiarte (momento *pós- dramático*), “os sujeitos perdem um privilegiado espaço, na vida cultural, para exercitar a transformação e o estranhamento de si e do mundo. Nesse sentido, o sujeito privado da experiência com a arte é um sujeito que se aterroriza com as mudanças e com as diferenças” (ANDRE, 2011, p.128). Ainda de acordo com a autora (Ibid, p. 129),

Somando-se a esse quadro de destruição, observa-se que a arte está sendo apropriada ou para instrumentalizar a fixação do conteúdo de outras matérias ou para a realização de espetáculos em datas comemorativas e em final de ano, para a satisfação de pais e diretores, posto que os professores são obrigados a mostrar “resultados visíveis” em apresentações públicas. A afirmação de funções decorativas para a arte demonstra, mais uma vez, a ausência dessa naquele ambiente.

A partir destes impulsos é possível pensar sobre como a interrupção ou como essa ruptura transgride. Como faz pensar inclusive além do pensamento crítico mais comum, e como reflexões mais profundas podem acontecer na escola, sob a aparição da subversão. Locais abandonados pelo Poder Público, com plantas estruturais arquitetônicas semelhantes a penitenciárias, com público lesado constantemente pelos golpes políticos subsequentes e por um ensino que perpetua a inércia, a prevalência da formatação ao invés da formação, a preparação sumária para o mundo do trabalho passivo e por que não dizer a preparação para a exploração econômica e para a dominação sócio-política? Com todos esses aspectos somatizados, que por vezes são percebidos, e as vezes não, devido às lacunas sem explicação da realidade a que deixam os participantes do cenário, o que mais precisaria para que uma escola pública sem qualidade morresse frente ao horror da ação do tempo? Ou ela já estaria morta? É pela desistência e mera sobrevivência que se educa hoje? Não é à toa que, nos

programas de ensino, a arte é constantemente esvaziada ou inexistente. Nesse terreno marcado pela ausência, a ação cultural se justifica porque irrompe e traz a relação com o ausente. Conforme corrobora Carmina Mendes André (2011, p. 128),

O que dizer da arquitetura de uma escola pública quando comparada à planta baixa de uma penitenciária de porte semelhante? Nessa comparação, pode-se constatar um modelo institucional que não diferencia o uso de seus usuários, de modo que tudo pareça igual. Outros objetos se dão para o olhar perscrutador que se aproxima de uma escola: o que dizer das calçadas esburacadas, da conservação de muros e paredes, tomados de pichações de total mau gosto? O que dizer das grades externas e das que separam ambientes internos? E os portões trancados: como é trabalhar em um lugar trancado? O que dizer do sistema interno de câmeras de segurança e das rondas policiais escolares? Em um país tropical, como haver aulas com um teto de zinco sobre as cabeças? O que dizer da visão de destruição com os bebedouros de torneiras arrancadas, dos banheiros, das cadeiras e carteiras? E os alunos com armas de fogo e a violência de palavrões arremessados por alunos e professores? O que dizer do mau humor generalizado de funcionários, serventes de limpeza e merendeiras, cuja voz se ouve em gritos a esmo? O que dizer dos dispositivos governamentais para punir as escolas pelo número de funcionários com licença médica e pelo mau desempenho dos alunos em exames elaborados fora da escola?

As redes de vigilância garantem, então, que esta ordem não se altere por meio das câmeras, rondas e dos próprios indivíduos que, por intermédio das pequenas minúcias – a microfísica de poder (FOUCAULT, 1975), controlam e perpetuam tal estado das coisas. Mostra ainda, que núcleos de resistência vão se formando paralelamente e hesitante frente à vigília, e que muitas destas resistências, sejam por necessidade de sobrevivência ou por expressão e reivindicação do espaço público – a inventividade como ato criativo, dá plano de fundo artístico a todas essas situações, ainda que atrelada às necessidades primárias (De Certeau apud ANDRÉ, 2011). Isso valida ainda o intuito dessa pesquisa, por meio da performance como linguagem, em apresentar-se como um desses espaços ou grupos de resistência.

Segundo Carmina Mendes André (2011, p.131),

Outros exemplos dessa “cultura popular” podem ser observados. Veja-se a ação dos pichadores que se dedicam a burlar os mecanismos de segurança, correndo risco de morrer, executando verdadeiros malabarismos em arranha-céus de grandes cidades brasileiras para deixar mensagens em um código para iniciados. Ou então atitudes como a do grupo musical paulistano Barbatuques, que desenvolve música com sons retirados do corpo, eliminando completamente o uso de instrumentos musicais convencionais. Ou ainda artistas plásticos que saem nas ruas desenhando e pintando bueiros; mais, o próprio grupo Alerta!, que intervém com cenas-jogos em praças e ruas juntamente com camelôs. Todos eles têm em comum a atitude de usar materiais desprezados e realizar soluções artísticas que confrontam a especialização, a informatização dos meios de produção, a cultura industrial

do entretenimento e contra-argumentam com os mecanismos impostos de modernização.

2.4.3 Sentidos e historicidade da transgressão e da subversão

Há na passagem do tempo uma efemeridade notável na visão de alguns pesquisadores acerca da linguagem da performance no Brasil. Ela vem se destacando como algo a ser evitado, especialmente em ambientes de educação. Se no passado, no intervalo entre os anos pós-ditadura e os anos 2000, essa linguagem passava despercebida no sentido ameaçador ou até se confundia com as artes teatrais dramatizadas, atualmente fazer performance incorre diretamente em contraversão, isto é, algo mais definido quando se faz um juízo de valor popular e ideológico. A sensação de um performer na atualidade, segundo relatos de professores e estudantes nas universidades, é de que sua atividade subjetiva está sendo controlada, por vezes, censurada. Seria como fazer algo errado. Há então algumas semelhanças entre o plano político macro da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985) que cerceava a liberdade de expressão e a sensação de criminalização da performance. Não há mais dúvidas sobre os intentos governamentais de apologia aos períodos ditatoriais e nem sobre a sensação de criminalização de uma linguagem cuja essência é composta por transgressão e subversão. Essa sensação de criminalização é um sintoma evidente. Projetos políticos como o Escola sem Partido ou partidos políticos propriamente ditos (Partido Social Liberal – PSL, ligado de todas as formas ao atual presidente Jair Messias Bolsonaro – (de modos ideológico, político e etc) ou movimentos híbridos de investida político-econômica tal como o Movimento Brasil Livre – MBL, todos de orientação neoliberal, têm preconizado uma escola que forme para o trabalho ao invés de para o pensamento autônomo e criticamente proponente, não para que discuta ou debata cada vez mais sobre formação de conceito social, de progressão da consolidação de direitos entre outros atributos que desenvolveriam melhor uma democracia que se deseja plena. Ao projetarem uma escola majoritariamente conteudista, traçam a tiracolo a dissolução contínua das ideias críticas que poderiam ensejar transformações nos espaços e tempos de nossa sociedade em crise. Crise? Ao não bastar olhar ao redor, pois quando o costume é continuamente de indiferença à violência, à miséria, à injustiça, aos horrores sociais que são praticados em uma nação assoberbada por escândalos de corrupção, por desigualdades sociais abismáticas e pelos crescentes empobrecimento e negação da cultura, parece natural que isso se arraigue e faça parte da paisagem comum.

Segundo Pedro Luís Lopes Pais Correia (2010, p.2-3),

(...) temos por analisar a ideia de progresso subjacente às noções de ruptura e vanguarda. O pensamento e os ideais modernistas são questionados no pós-modernismo, que expressa o fim dos manifestos e das utopias. Um mundo sem fins transcendentais, sem ideais superiores, um mundo técnico é o resultado desses desmoronamentos. Esta incapacidade actual de se indicarem trajectos ou destinos parece resultar da multiplicidade contemporânea de experienciar o mundo de forma artificial, que as novas tecnologias estão a potenciar. Parece igualmente impossível encontrar um artista modelo à maneira de Baudelaire, que aponta um Sr. G, Pintor [como protótipo] da Vida Moderna.

Quando termina o período vanguardista moderno, como dito anteriormente, resta, na contemporaneidade, o fôlego de poucos arcabouços da linguagem que preservam e herdaram a natureza da ruptura crítica, entre eles, o que emerge do terreno movediço da performance. Quando uma ação cultural tende a esse movimento, ela é tida como estratégia de inimigos públicos, algo a se combater. Ao imaginário geral, muitas vezes aparece como um acontecimento a temer ou como indicativo de uma degeneração moral, de ideários construídos por tempos de lideranças reativas e conservadoras. Então, como algo que não se pode aceitar, torna-se alvo. Um clamor popular reivindica a criação de leis que impeçam essas atividades e o que se deseja aparentemente em corralidade é que os performers sejam presos, agredidos, torturados ou mortos. Isso pode ser constatado nos comentários das páginas do Facebook do Desvio Coletivo ou da performer Priscilla Toscano (2016), ameaçada e perseguida recentemente devido à sua ação performativa. Os performers são, então, ameaçados, perseguidos e também violados.

Endemonizada por religiosos conservadores ligados a esses movimentos, igrejas neopentecostais interessadas em lucrar com a aparência de oposição àquilo que assusta o povo, angariando números, pessoas, mentes e “bolsos”, querem o dinheiro do cidadão em troca do que prometem como o céu, o reino de deus. Por isso este tipo de ação cultural passa a cair nos espaços como uma bomba, como um atentado. Acusada por figuras políticas que desejam desviar a atenção de projetos que golpeiam o povo lhes retirando direitos, atingindo o coração da democracia, tal como faz Jair Messias Bolsonaro (2019) quando cita vulgarmente a performance *La Bete* como performance do “Homem nu” no Museu de Arte de Moderna, enfatizando a presença de uma criança acompanhada de sua mãe, em um ambiente com um homem nu, como se o problema fosse a nudez e como se por exemplo os índios já não vivessem dessa forma. A ação cultural passa então a ser atacada a partir de uma citação proposital: desviar o foco e dissuadir protestos contra a Reforma da Previdência, que encolherá radicalmente o direito de milhões de pessoas a partir de quando entrar em vigor.

Bolsonaro também generaliza o Carnaval tomando como partida uma ação conhecida por Golden Shower, resumindo uma festa cultural antiga e relevante, a uma apresentação controversa. Faz isso porque utiliza o moralismo e sua legião de adeptos para desqualificar uma folia que gritou pelas ruas contra seu governo. Faz isso porque quer diminuir a pressão popular contra sua reforma abusiva e mal intencionada. E claro, porque menospreza qualquer expressão que seja diversa a sua. O cidadão comum parece comprar em parte os seus discursos, mesmo entre aqueles que não o elegeram: a ideologia da conservação contrária ao progressismo e contrária às ampliações das liberdades individuais de costumes, e à liberdade plena de expressão, envolvem-nos mesmo assim: desmontam os sonhos, utopias pessoais e idiossincrasias potencialmente virulentas de mudanças mais profundas. Introjeta-se no imaginário que a moral vigente é a realização mais segura, talvez ideal de sistema, o que apresenta a palavra disciplina, positivista, ligada aos lemas de ordem e progresso como norteadora de uma relação saudável entre os cidadãos e a política.

Mas os que mais chamam a atenção são, talvez, os próprios artistas e o seu silêncio. Eles acomodam sua produção em um plano parecido com o instalado politicamente, que vou chamar de plano dos limítrofes. Muitos artistas produzem dentro destes planos seguindo as orientações verticais da ideologia dominante e não se atrevem a ultrapassar esses limites, que podem ser morais, burocráticos, institucionais, entre outros.

Falando-se em instituição, a escola pública, locus desta pesquisa, está repleta de regras sobre o que podem aprender e apresentar estudantes, menores de idade, sobre que assuntos podem ser abordados, ao ponto do Projeto Escola sem Partido (movido pelo PSL e MBL) tentar reprimir a opinião sócio-política dos professores em suas aulas. Repleta de papeis a preencher, os mesmos não têm tempo ou valorização adequados, enfrentam violências, muitas vezes físicas, deparando-se com vulnerabilidades que tornam o ensino-aprendizado e os espaços de produção de cultura completamente improcedentes. A burocracia, os automatismos e a ausência da reflexão proporcionam um espetáculo de desânimo, insatisfação e falta de esperanças.

Já os artistas, mesmo os mais ajustados ao que o sistema impõe por ideologia ou mesmo opressão, se afastam dos ambientes de formação. Não se trata de uma generalização, mas quando ressurgem, raramente, trazem consigo a disruptura, que ao invés de distrair, faz pensar, pois já estão tolhidos, já foram censurados ou mesmo impedidos. Na página A Escola Pública é Nossa há relatos de estudantes e professores que retratam este cenário de desolação e desconsolo. Esse é o sistema de que tanto se fala, alardeando há anos uma situação clemente por mudanças. São poucos os que estão satisfeitos com a educação e isso já virou assunto

comum no cotidiano, na televisão, nos jornais, nas revistas, entre uma conversa e outra, especialmente na periferia e entre os que dependem da formação fornecida pelo Estado.

Estes artistas e professores, quase que em geral, precisam pagar suas contas e acabam se submetendo aos padrões exigidos, evitando mais complicações funcionais em suas vidas, além das quais uma sociedade doente já lhes vem proporcionando nos bairros periféricos, diga-se de passagem a violência, a precariedade de condições de subsistência e etc.

Quem nunca ouviu a expressão “É difícil viver de arte no Brasil”? Ou “Os professores estão muito mal pagos”. “Não conheço um só professor que já não tenha sido desrespeitado, agredido verbalmente ou fisicamente em sala de aula, nas escolas públicas”. São frases recorrentes e indicativas de uma situação constante: a desvalorização da educação e da arte, submetidas a esse tipo de relação. E é neste tipo de ambiente que se quer coibir o debate sobre violência, bullying, gênero, respeito às diferenças e combate às desigualdades sociais. É neste ambiente que se deseja encerrar as manifestações artísticas e culturais ou mesmo o ensino de artes.

É neste contexto que o artista aparece: em um plano de limítrofes. Quando sua ação se torna alvo político, é mal falada, e mal vista, considera-se que a ação “deu errado”. E é pelo contrário, segundo as referências expostas ao longo desta pesquisa, que a indigestão causada pela performance, significa que ela funcionou. Porque muitas vezes opera justamente pelo incômodo. Como uma linguagem de virulência transformadora e de confrontos morais, de origens subversivas, ela remexe no íntimo valores enraizados. Então por que ainda se espera o sucesso propriamente dito de uma performance com base em sua neutralidade? Por que ainda se espera que ela dê certo a partir de elogios que atestam a sua efetivação? Natural seria se uma boa performance revirasse o estômago e estremecesse os imaginários consolidados que perpetuam injustiças sociais, ou mesmo particulares, ou que ao menos causasse incógnitas sem respostas prontas, uma vez que o papel deste tipo específico de linguagem está associado diretamente ao questionamento, ao âmago do sentir, e de promover perguntas que proporcionassem o desenvolvimento do que se entende por formação.

A partir destas reflexões podemos atribuir sentidos diferentes aos termos: transgressão e subversão. Como a performance, as definições destes termos também são instáveis e movediças, por isso, aqui devemos utilizar algumas diferenças substanciais práticas citadas por alguns autores em análise de caso, quando assim os definem.

De acordo com José Américo Motta Pessanha (p. 61, 1987 apud PAZ et al, 2016) e Marilena Chauí (p. 14, 2001 apud PAZ et al, 2016),

Os novos posicionamentos ultrapassam literalmente a impostura das instituições, a violência policial, o esvaziamento das relações sociais. E tudo isso em direção a um tempo, como diria José Américo Motta Pessanha, “marcado pela ênfase dada às noções de ruptura, de diferença, de pluralidade”. Segundo Pessanha, os traços da contemporaneidade vislumbram tout court as categorias “de multiplicidade, de corte, de alteridade”. Com o pronunciar dessa alteridade é todo um autoritarismo social que se vê combalido, ou ao menos ultrajado. A regulação dos poderes e direitos sociais muitas vezes instaura na tarefa da lei, como salientou Marilena Chauí, “a conservação de privilégios e o exercício da repressão”. Segundo a autora, “Por esse motivo, as leis aparecem como inócuas, inúteis ou incompreensíveis, feitas para serem transgredidas e não para serem transformadas”.

Essas diferenças que permeiam a semântica destas palavras quando as tratamos no campo da performance como linguagem remontam o seu próprio terreno historicizado: a performance que pode transgredir mas não subverter. Ou especialmente o que vou chamar de novo performer que performa sem incomodar, sem protestar, sem demonstrar o que sente de ruim ou de bom com autenticidade, e com toda a potência do âmago do sentir, porque os limítrofes sociais e ideológicos os bloqueiam. Neste caso, o mesmo nem subverte e nem transgredir. Não se trata de criticar uma expressão sem viés crítico, mas de chamar atenção para o fato de artistas estarem sendo censurados e para o fato de que pessoas querem se expressar e não conseguem, estão bloqueadas pela cultura, consciente ou inconscientemente. Como dito, esses bloqueios de natureza moral, burocrática, institucional, entre outros, acarretam uma produção sempre em conformidade com o sistema dominante vigente, conseqüentemente ao seu próprio superego, e nunca conforme aos anseios e às necessidades subjetivas do artista, ou não-artista, o que descaracteriza e transforma no tempo a natureza de uma linguagem que em sua atmosfera de origem tinha a estética da ruptura. A manifestação de sentidos precisa estar em consonância com as ordenações verticais do poder concentrado e com a estabilidade intrapessoal para ser considerada promissora, ou um sucesso, e seu fracasso é medido pelos níveis de crítica. Parece que atualmente os corpos se abstiveram de memória ou da capacidade de consultar historicamente os catálogos, registros e ocorridos, por exemplo, a respeito da imanência da performance como uma emissão subversiva ligada e nascida nas vanguardas da Modernidade. Parece também que muitos sabem disso, mas optam pela transformação dada pelos tempos de conformismo, tempos de uma arte atenuada, arte para sobrevivência, arte como produto, como se não tivesse mais sentido construir representações críticas para uma história que “terminou”, um sistema que se sobrepôs. Há ainda, mais incisivamente, o cinismo que torna ainda mais áspera a realidade dos “foras da curva”.

Na lógica dos poderes espalhados, em que se percebe uma manifestação de poder em cada espaço, existe também uma voz dissidente e que opera as formas resistentes contra cada um dos mesmos. Cada lugar possui então uma ordem dominante e uma oposição resistente a essa. Os tempos de micropolíticas são os tempos de microestruturas de poder sendo enfrentadas por micro-resistências em todos os espaços, e não mais a partir de um embate entre poderes duais macroestruturais como na Guerra Fria, quando tínhamos Capitalismo versus Comunismo – na esfera econômica, política, social e cultural. Isso significa que uma micro-resistência pode confrontar e alterar uma realidade localizada, conflitar a partir de problemas políticos, sociais ou culturais inerentes às condições e suas consequentes reivindicações específicas dentro daqueles limítrofes de curto espectro, mas significa também que exatamente por isso, por estarem todos concentrados individualmente ou em coletivos circunscritamente menores ou de dimensões encolhidas, tornou-se muito mais difícil desestruturar uma ordem dominante muito maior que subjuga e orchestra todas as outras micropolíticas. Neste sentido a arte ainda que negando a si mesma, na chave da anti-arte, passou a ser transgressora no sentido local e não mais subversiva no sentido macroestrutural. Trata-se da arte que transgride sem alterar nenhum efeito sistêmico da ampla realidade vigente, a arte que não subverte, porque todos os espaços estão ocupados por micropolíticas transgredidas, os ditos problemas locais que não deixam mais espaço para questionamentos de estrutura global. Neste sentido, para ser controversa ao ponto de ser subversiva, a arte necessitaria não só transgredir regras isoladas, mas perturbar uma ordem maior, como a moral de uma nação, ou uma moral histórica, de tradições, sejam familiares, econômicas, ou outras de relevância enraizada, isto é, mudar algum conceito de ética, sua burocracia, deflagrando suas falhas e a manutenção que faz pelo que se quer alterar. A transgressão pode até infringir uma lei, mas não altera a Constituição. E tudo bem com isso, a transgressão local tem seu valor, assim como não transgredir. Toda expressão tem seu sentido. Supomos então que a performance fosse proibida. A subversão viria mesmo que legalmente a lançar questionamento sobre o que é dado como pétreo, ou cláusula pétrea. E, por fim, provocar uma reflexão que de fato outras formas atenuadas e isoladas de expressão não provocam, por falta de alcance ou de força. Ou de limite contextual mesmo – o que também tem a sua importância, contundência e razão de ser.

Quando uma forma artística surge com um contestamento abrupto, por meio da subversão, ele logo é identificado como tal, porque sistemicamente vai causar escândalos midiáticos, censura, punição dos autores, perseguição, ameaças e tudo que temos visto e falado acerca disso. A subversão é ameaçadora porque sem transgredir nenhuma lei, pode se

pretender a alterar a própria Constituição. Muda a realidade dos indivíduos de um modo geral quando não a revoluciona. Foucault fala de transgressão com este mesmo sentido. Segundo Paz et al (2016),

(...) deve-se considerar ainda que essas intervenções não raro são suscetíveis de contraposições, conflitos, censuras, violências e criminalizações. Os casos de obras que foram censuradas durante as ditaduras militares, ou daquelas censuradas por questões morais e/ou religiosas nos países latino-americanos são aqui exemplares. Em tempos de crise, de segregação e preconceitos, de arrogância, de guerras de poder, de intolerância e manipulação dos meios de comunicação, percebe-se que esse debate vai além de discussões sobre a liberdade de expressão ou sobre a autonomia penal da produção simbólica, uma vez que abarca questões políticas, sociais e um importante jogo de forças existente entre os atores envolvidos.

Neste contexto, os grupos e os indivíduos podem se separar de acordo com impressões muito particulares, e se isolarem de uma normalidade sistêmica e padronizada, na qual tanto uns como os outros podem ser subversivos. Em relação às normas, esses podem transgredir ou subverter em relação aos pontos de vista. A subversão pode emanar de um sujeito ou de um coletivo que não se encaixa e não se afina em suas práticas com o que é esperado de uma sociedade e de sua atividade e a partir de suas mudanças comportamentais pode influenciar mudanças gradativas em todo o histórico registrado sobre algo, ou algum costume e tradição. E a individualidade é que emerge nestes territórios trazendo suas impressões e quebras paradigmáticas, observando-se também que um grupo pode ter suas marcas individuais – do próprio grupo.

De acordo com Lugones (2014, p.440 apud TIGRE; SACRAMENTO, 2015, p.93),

“a subjetividade [...] expressa-se infrapoliticamente, em vez de em uma política do público, a qual se situa facilmente na contestação pública. Legitimidade, autoridade, voz, sentido e visibilidade são negadas à subjetividade opositora”. O (ideário) colonizado trava uma luta para se descolonizar em todos os níveis - pessoal, político, discursivo - demandando uma política de resistência rumo à liberdade – a própria individualidade.

Neste sentido, individualidade é o que se pode ligar à ideia de quebra com a política geral dominante, ou tradição preponderante. Individualidade, portanto, tem lacunas que se conecta ao conceito de subversão.

Michel Foucault, no entanto, associa o conceito de transgressão a esse caráter estruturalmente transformador quando utiliza a definição princípio de contestação. A transgressão assume então como termo, na percepção foucaultiana, sentidos aparentemente subversivos de que falávamos, quando esbarram na observação de Chauí: leis que foram feitas para serem transgredidas e não transformadas, ou arruinadas. Então vemos os termos se

atravessarem na produção bibliográfica de sentidos e da semântica dos mesmos. Cada autor, trabalhará esse sentido, dado que historicamente, muitas vezes, transgressão e subversão se esbarrarão em dados momentos, e em que a subversão ultrapassará a transgressão impotente de transformar. Para Gaspar et al (2016),

São representativas na história da arte latino-americana as tensões entre a norma e a contravenção, a moralidade e a imoralidade, o clássico e o popular, o oficial e o extraoficial, o Novo e o Velho Mundo. Neste jogo de forças, observamos que a transgressão emerge de uma espécie de saturação diante de situações-limite, visto que a ação de transgredir põe em cena o extravasamento das relações, seja mediante um ímpeto novo de imaginação e criatividade, seja pela suspensão dos acontecimentos. Assim, a ideia de transgressão pode ser considerada como impulso de transformação em situações variadas, já que reacende o espírito crítico através daquilo que Blanchot chamou de princípio de contestação¹ e que se define como um esforço de pensar e agir de um modo outro. Michel Foucault refere-se a esse princípio de contestação, em Blanchot, para ressaltar uma espécie de “prova do limite” Além disso, pode-se conferir a atmosfera desses posicionamentos nos próprios ensaios *La condition critique*, *Le discours philosophique* e *Quelques remarques sur Sade*.

Não quero classificar definitivamente as performances em que estive como subversivas, a não ser por seu sentido terminológico literal, porque como dito anteriormente optei por utilizar o termo subversão deste modo, mas quero chamar atenção para o caráter subversivo de performances, que transgredindo ou não ordens, levam o pensamento a um nível transgressor no sentido a que Foucault remontou, e esbarrando na tentativa de transformar percepções dos estudantes de modo gradativo, bem como deixar que o leitor faça essa avaliação, com dois exemplos, em duas ocasiões de práticas performativas na escola em que a repercussão apontava para uma turbulência maior; para um feito desestabilizador, que evoca transformações sistêmicas gerais constituintes da escola pública, de seus currículos e conteúdos, de gestão, colocando em cheque, em exposição e notoriedade as nossas posições como sujeitos excessivamente interventivos e passíveis de reações extremas. Fazer algo controverso que confronte uma moral vigente há muitos anos é um aspecto que se acentua tremendamente quando se infiltra no território da educação, e tudo só piora quando se trata de menores de idade. São duas barreiras de transformações que necessitam ser rompidas para que mudanças estruturais mais profundas comecem a dar vazão a um novo tipo de moralidade como produto do desenvolvimento social. Poderia ser revolucionário se não fosse local, e se a coibição não fosse esmagadora – as pessoas querem mudanças radicais, mas não conseguem. Poderia ser subversivo ou transgressor? Marilena Chauí (2008) e Foucault responderiam de modo híbrido essa questão, quando Marilena dá ao sentido da palavra subversão uma

problematização que o mesmo dá com suas limitações de temporalidade em ao *Prefácio à Transgressão*. Para Paz et al (2016),

Nas artes, tais atitudes foram vivenciadas por meio da crítica à normatividade, à hierarquia dos valores e à interdição; bem como pela constatação dos limites de nossa própria linguagem. Nessa linha, observamos o aparecimento de obras que perpassaram ao menos três formas transgressivas: a arte que ultrapassa as regras da arte, a arte que destrói os tabus e a arte de resistência política. Na América Latina, o encontro entre diversas culturas gerou, no que concerne às artes e às expressões culturais, um processo de mestiçagem e hibridização das formas. Estes eventos, marcados pela violência e por circunstâncias conflitantes de imposição/resistência e submissão/transgressão, são também reflexos dos confrontos que ocorreram durante o período da colonização. Nesse sentido, tais relações se caracterizaram pela aceitação, o rechaço e a incorporação de novos elementos que impulsionaram sincretismos. A partir desse ponto de vista, a transgressão pode ser considerada como fruto desses conflitos, principalmente quando relacionada com o processo de mestiçagem e com questões políticas ou morais. Como exemplo, poderíamos citar as inúmeras polêmicas em torno da representação de Virgens com traços mestiços ou a pintura *A Carioca* de Pedro Américo, que no final do século XIX, causou grandes discussões devido a seu grau de erotismo.

Uma ação cultural pode, então, possuir uma virulência transformadora, e dependentemente de seu contexto, e repercussões, pode servir de molas propulsoras para outras ações e para reflexões que tornam a realidade historicizada e ainda mais movediça. Conforme explica Paz et al (2016),

Se na primeira metade do século XX a transgressão expressava, principalmente, anseios transformadores, posteriormente sua presença se intensifica nas manifestações contemporâneas, cujos imperativos de singularidade e autenticidade incitam grande parte dos artistas a adotar a transgressão como postura indissociável à produção artística. Em muitos países latino-americanos, os anos 1960 e 1970 foram representativos neste sentido, com o surgimento da arte conceitual, do neoconcretismo e da arte experimental. Somando-se às transformações estéticas, às contestações políticas e morais, observamos ainda o aparecimento de obras que, com o objetivo de intervir na própria realidade, procuraram desafiar as fronteiras entre realidade e ficção, ou mesmo questionar a relação do corpo com os padrões morais, como as obras de Batato Barea (Argentina), Mónica Mayer (México) e Enrique Lihn (Chile). Seus protagonistas buscaram se subverter das coerções que regem não apenas áreas artísticas específicas, mas que estão presentes no todo da vida cotidiana : nos padrões sexuais, nas morais religiosas, nas relações de gênero, nos hábitos de comportamento, nas formas de relacionamento, nos contrastes econômicos, políticos e ideológicos. Esses atos transgressivos na arte contemporânea suscitaram pelo menos dois tipos de contrapartida : a incorporação e a censura.

Ainda sobre o sistema alargado para incluir a transgressão em seu programa de atrações, para Paz et al (2016),

No primeiro caso, a necessidade de reagir perante a contravenção produziu, segundo Nathalie Heinich, o grande paradoxo contemporâneo : quanto mais os artistas desafiam as fronteiras dos museus, do direito, da moral e da autonomia, mais as instituições ampliam suas fronteiras para que esse tipo de arte seja incorporado (HEINICH, 2006). Devido a essa necessidade de aceitação (por parte dos artistas) e incorporação (por parte das instituições), muitas vezes o sentido da transgressão se transforma e o ato transgressivo em si é banalizado. Dessa forma, torna-se peremptória a discussão sobre a arte transgressiva e sua relação com as instituições que propõem seu agenciamento, os meios de comunicação, o consumo, o mercado artístico, o capitalismo industrial, a crítica de arte, a produção e a difusão.

Um primeiro exemplo simples que pode promover uma mudança de hábito e que a partir disso altere todo um costume de uma realidade local e vá se ampliando na passagem do tempo para os planos macros são os costumes ligados socialmente às definições de gênero. Então quando estudantes de uma escola, que no passado era dominada completamente pelo bullying machista, que antes não poderiam dar qualquer sinal de fragilidade para a crítica atroz masculina, atualmente já tem confrontado essa estrutura: em maior número já fazem questão de demonstrar quando são homossexuais ou transgêneros. E mais, meninos heterossexuais já não se importam em utilizar acessórios femininos. A lógica da periferia e de um contexto político homofóbico, transfóbico, e adepto a censura e ao machismo, ainda coíbe radicalmente as expressões, porém menos que nos anos 80 e 90.

Nossa performance com os meninos de batom buscou consolidar essa nossa observação, a que chegamos juntos em uma aula em que conversávamos sobre moralismo e convencionalismo nas roupas e acessórios de uso pessoal.

No dia seguinte alguns estudantes do sexo masculino, heterossexuais inclusive, resolveram experimentar e vieram de batom, como já descrito.

A compreensão de que os gêneros são móveis e de que os sexos não são duais, ultrapassam inclusive as primeiras ondas do feminismo, limitadas aos recursos que tinham em cada época, desmontando seus sistemas de pensamento, para se tornar uma filosofia feminista contemporânea que confronta as bases das definições polarizadas. Para Tigre e Sacramento (2015, p.91),

Na tentativa de desinformar a lógica dicotômica da tradição, assentada no dualismo sexual, partindo da genealogia dos estudos feministas, com a irrupção do pósfeminismo, foi possível à Judith Butler (2008) propor a quebra dos essencialismos discursivos de natureza dogmática, provocando a corrosão da metafísica da substância e a crença na existência a priori de um proto-sujeito, em favor do deslocamento do gênero. A teórica tem se debruçado sobre os estudos feministas vinculados nos conceitos da ‘desconstrução’, ‘diferença’ e ‘identidade’. Partindo de um esquema crítico, Butler questiona a reiterada assunção de binarismos mantidos pelo

feminismo de primeira e segunda onda. Para ela, a categoria mulher não pode mais ser entendida em termos estáveis e harmônicos, por considerar que o movimento se encontra fragmentado em razão de suas incontáveis demandas representativas. A ruptura da díade sexo/gênero proposta por Judith Butler (2008) tem a sua gênese na concepção de que inexitem binarismos oposicionais, os quais foram criados ficcionalmente para restringir o sistema de pensamento. O pós-feminismo em Butler advoga a emancipação da mulher, com vistas ao empoderamento feminino, assumindo as representações e paradigmas préconcebidos para conduzi-la ao processo de negociação e resistência.

Assim, a subversão apareceu nos processos históricos destes casos alterando totalmente as estruturas da realidade e da própria resistência, como artefatos sociais móveis pela crítica, pela discussão, e pela produção do pensamento.

Outro exemplo de ação performativa que promove rupturas e possibilidades de desestruturação das bases e regimentos foi a que ocorreu na E.E. prof. Renato Braga em 2014 quando os estudantes resolveram protestar contra a polícia da Ronda escolar que estava lhes dando tapinhas na cabeça, na entrada da escola, e os xingando de nomes chulos, tais como “viadinhos” entre outros. Os estudantes se colocaram ao redor da escola com os olhos roxos, como se tivessem apanhado (o que de fato aconteceu de forma mais moderada) com cartazes onde se lia: “resolveu bater em menor PM?”.

Ao serem questionados sobre quem tinha organizado o evento, responderam que havia sido o professor Thiago. Fui chamado, e fiquei sozinho na sala da direção com três PMs e o vice-diretor Ney Alves, uma das PMs, mulher, chamada Mileide me questionou de pé, enquanto eu estava sentado, um primeiro desnível: “por que você está se manifestando contra a polícia se a gente está aqui para defendê-lo?” Ela também me disse algo que dava para pressupor que iria me processar por estar incitando menores de idade a subverter uma ordem. “O senhor vai encontrar problemas legais em incentivar menores de idade a se manifestarem contra uma instituição de segurança pública. Se continuar com isso terá problemas – ela me disse.” Apesar de relatar o que estava acontecendo, os possíveis abusos dos quais os estudantes reclamavam recorrentemente, os policiais presentes negaram que isso tivesse acontecido.

A partir disso decidi recuar, e não continuei a ação, pois achei o interrogatório um tanto ameaçador e não quis correr mais riscos. Mudei a estratégia, para ser mais sutil.

Mais um exemplo recente que também caminhou para um embate foi neste ano, 2019, quando em uma mostra cultural um vídeo-performance que deveria ser instalado na E.E. República do Panamá foi cortado no evento. A atual coordenadora Roseli disse que os pais reclamariam de ver seus filhos se afogando em uma bacia com água, e que não aceitariam

uma imagem-inteção pesada assim. Expliquei o contexto, que os estudantes retratavam metáforas sobre o período da ditadura fazendo um paralelo com o período atual, sem citar nomes, sem partidarismo, mesmo assim o vídeo foi vetado da mostra.

Figura 9 - Vídeo de Thiago Camacho, 2019. Na E.E. República do Panamá.

Fonte: <https://www.facebook.com/ProfessorThiagoCamacho/videos/861564450881224/>

Outra cena que foi vetada na mesma mostra, foi uma performance presencial que ocorreria em que os estudantes enchiam uma camisinha de ar até estourar e utilizavam camisetas onde se lia: Truvada, prep, ou pep: as profilaxias que previnem a infecção pelo vírus HIV. Consideraram a cena e tema inadequados para a idade de 14 anos! Por que, se em uma série anterior havia uma menina grávida aos 13?

São perguntas que modos subversivos de enfrentamento expressivo nos fazem pensar.

Figura 10 - Uilson Carlos, professor de História, participante das performances com os preservativos em 2019

Fonte: Arquivo pessoal de Thiago Camacho Teixeira

3 PERFORMANCE COMO AÇÃO CULTURAL NA ESCOLA PÚBLICA: SUBVERSÃO EM DOIS RECORTES

A subversão tem recortes. Isto significa dizer que é preciso localizar nas ações culturais quais aspectos estão sendo subvertidos, no sentido de questionar as instâncias morais, burocráticas, institucionais, entre outras.

Mas afinal, em que subversão a performance opera por meio da estética e do ato criativo? Estes recortes possibilitam uma melhor compreensão sobre como às vezes ela choca e cai como uma bomba enquanto em outras é bastante sutil, transformando com suavidade e aceitação.

3.1 ASPECTOS POLÍTICOS E BUROCRÁTICOS ESCOLARES: A RESSIGNIFICAÇÃO DE ELEMENTOS SIMBÓLICOS E DE ESPAÇOS DURANTE PERFORMANCES

Quando os sistemas midiáticos absorveram a performance, a exemplo do que demonstraram Cohen (2007) e Matuck³ uma questão foi exposta como pesquisadores, pensadores, artistas ou não-artistas e como performers: São Paulo é uma cidade com intensa programação cultural, onde há avenidas movimentadas com calçamentos e bueiros entupidos em dias de enchente; há o movimento incessante de automóveis em um trânsito que simplesmente o espaço urbano impensado não suporta; poluições do ar, água e solo – extremamente prejudiciais tanto à insalubridade quanto ao se pensar em espaços de convivência e de sociabilidade; as necessidades em um universo tão estressante pela massiva demanda do mundo do trabalho e da exploração pelos meios de produção aos quais as pessoas estão reféns. Verifica-se ainda um sistema político que nega direitos sociais pilares de uma organização social minimamente justa e organizada, tais como: educação, saúde, moradia, entre outros aspectos do caos; na relação com o ausente e com a produção das percepções humanas destes territórios no âmbito da cultura, do pensamento e dos reflexos da vida nestes lugares. E neste ambiente nós temos também a performance.

Tudo faz parte da mesma paisagem. A cidade incorporou a performance como produto vendido no mercado – pertinente à discussão sobre cultura, pertencimento e sobre a

³ Informação verbal fornecida pelo professor Artur Matuck durante uma aula da disciplina de Performance em Campo Expandido, na Escola de Comunicações e Artes da USP em 2017.

possibilidade de crítica cultural. Tem-se as obras transformadas em mercadoria cultural pelo elemento paisagístico – que em nada interfere fortuitamente nas transformações políticas esperadas ou mesmo na expectativa de crítica reflexiva que mova o pensamento a novas alternativas.

A performance acontece então como uma linguagem que gera capital mesmo o contestando? Podem ser ideias comuns, repetitivas, envelhecidas e que perderam seu impacto pela forma da rejeição do que se considera inútil ou porque o efeito incômodo é o mesmo de sempre e não funciona. A disruptura não acontece mais.

Na São Paulo da cultura, tem-se garoa, manifestação política, relógio de temperatura e hora. E tem-se a performance – em analogia ao que diz a professora Marilena Chauí (2016) a despeito da inocuidade das reivindicações últimas das exigências sumárias. As manifestações contra o aumento das passagens e contra a Copa do Brasil de futebol promovida pela Federação Internacional de Futebol (Fifa) aparecem como evento efêmero, e não como organização de um processo político histórico a mudar a realidade de fato. A performance passa a ter característica comum de linguagem transgressora que não transgride. A subversão que não subverte. A superficialidade do impacto que está apenas na visualidade, mas que já virou elemento comum, facilmente identificável, aceito ou não aceito, sem tremer ou abalar mais as ordens reais vigentes, acostumadas ou mais dificilmente impressionáveis para quem já viu de tudo, ainda mais se estas expressões são vendidas no mercado, como qualquer outra coisa que o mercado já tenha comercializado – e ele já vendeu de tudo. Nada assusta mais, nada parece mover mais.

O intento ainda é buscar espaços onde até então haja algo para perseguir ou mudar, um lugar onde ainda haja frescor. Busca-se a vontade de diversificar o mais do mesmo e fazer com que novas formas possam ser recriadas e reinventadas, que possam criativamente arquitetar novos elementos e mecanismos de funcionamento, envolvimento e de ação conjunta mobilizadora. Assim é possível evocar uma realidade mais plural, com vistas a novas formas de ser e de existir. Algo que tenha saldo organizativo e um olhar para uma vida mais repleta de plenitude, que valorize também o intuitivo, o instintivo, o subconsciente, as áreas do conhecimento ligadas ao sensível e à qualidade, a inteligência emocional. Algo que também possa apontar para direções práticas de melhoria da convivência social, da produção de cultura e do fazer política inerente ao humano.

É destas perspectivas humanísticas e de formação enquanto processo de sensibilização voltada à produção pautada na ética que se fala quando se trata de escola ou educação públicas. Neste lugar, pode-se encontrar o espírito jovem ou um local de encontro para

discussões de alternativas impensadas, não convencionais e que venham de vozes que valorizam este aspecto da qualidade que frequentemente é retomado quanto às feitura socioculturais. Investiga-se na performance a sua própria alteridade e sua potencialidade de transformações de uma realidade irretorquível. Por isso as escolhas presentes que podem colaborar com o pensamento criativo em performance, a ação cultural na escola pública. Por isso a alteridade no conteúdo desses símbolos e códigos visuais. Quando se segue na perspectiva da pesquisa qualitativa em artes, o processo nos faz reconhecer, na minha visão pessoal, uma pergunta indispensável a sua continuidade e ao seu entendimento intrínseco: quem sou eu?

Esta pergunta orienta o modo da pesquisa, seus objetivos e como são perseguidos. Também norteia os motivos que motivaram a escolha do objeto, o tema e a indução de resultados, além da produção de campo, entre outros aspectos essenciais da investigação da experiência – como o foco na qualidade enquanto sentido, e na vivência enquanto aprendizado.

E respondendo a essa pergunta, é possível dizer que sou um performer e, agora, pesquisador da arte da performance. E falar muito disso. Poderia dizer também que sou performer desde que comecei a produzir para teatro e descobri que minha atuação se circunscrevia mais a linguagem da vivência, do sensorial à flor da pele, da idiosincrasia, da abstração conceitual, da minha intensa subjetividade, das colagens, e da minha utopia pessoal – isto é, da performatividade muito mais que da representação teatral das personagens.

A performance e a sua conceituação remontam a minha infância. Eu ia a escola como se estivesse indo a um show. Então, quando voltei à escola como professor, quis voltar como um professor- performer, do mesmo modo que há muitos anos atrás: como se estivesse indo a um show. Prefiro, neste caso, contar de modo subjetivo, experimental, e não obstante, qualitativo, um pouco na minha pesquisa nesse lócus como um recorte de todo esse percurso – o campo: escola. E por meio do citado instrumental, apresentar a performance como linguagem, falar sobre minhas atividades pedagógicas na relação arte-educação e, especificamente, na ação cultural.

Esta postura significa dizer que minhas práticas pedagógicas na concepção de formação em artes estão ligadas a produção de dados, a fim de analisar aspectos autobiográficos, da realidade social em questão e a natureza de meus próprios questionamentos como pesquisador. Também conecta-se à problematização constante de uma experiência aberta e corrente, com documentações e reavaliações contínuas. Isso difere de uma pesquisa laboratorial porque nesta o campo atenderia a lógica do objetivo, o

planejamento estrutural estaria desenvolvido para chegar a um resultado específico. Enquanto meu intuito é produzir situações e delas retirar relatos de experiência desconhecidos por mim até que cada uma se concretize. Sempre com consciência de estar repensando as minhas próprias interpretações, os aspectos colonialistas e sistêmicos que as compõe e induzem, e as partilhando de modo a dar espaço para vozes e impressões plurais, democráticas: de outrem.

Acredito que estes meus intentos tenham muito a ver com minhas escolhas e com a perspectiva assumida do foco em qualidade mais do que na quantidade. Que se relaciona mais com o processo do que com os resultados; que tem caráter experimental, mais do que sentenciador. Por fim, uma utopia pessoal, algo mais próximo da pesquisa qualitativa do sensível.

Mais do que uma pesquisa fechada em métodos rígidos, recorro à arte como experiência de livre criação e expressão a partir da vivência. Como diria Hélio Oiticica, “a arte é o exercício experimental da liberdade” (PEDROSA, 1980, p.401). E sob essa inspiração, busco a significação entre identidade e ação, das quais surgem as questões investigativas aqui presentes.

Da sistematização do meu processo, utilizo desde, os conceitos de micropolítica ou da microfísica de poder (FOUCAULT, 1975, 2010) até a contemporaneidade, pós anos 2000, quando se consubstanciam com maior força os conceitos de *Maker Artist* e *PlaceMaking*. O Brasil torna-se local de atuação contemporânea ligada às múltiplas esferas de ação política fragmentada.

A queda do muro de Berlim em 1989 torna os poderes espalhados. Ao se dissuadir a polarização entre o mundo capitalista e sua lógica de mercado e o mundo comunista-socialista (marxista-leninista ou trotskista), surgem as criações de diversos espaços de políticas e reivindicações distintas de grupos diferentes, bem como a instauração de novos e complexos conflitos.

Surgem também reconhecimentos em torno da expressão, da Estética e da História da Arte no Brasil, como:

- a) os rastros históricos que fomentam os artistas a renovarem as noções de comunidade vigentes e que ativam essas dimensões construídas por “locais de fala”, micropolíticas, e do espectro do ativismo nas artes – o ativismo como ação cultural (VILAS BOAS, 2015);
- b) marcas de intenção subjetivas e sociopolíticas ativadas pelo artista na dimensão do ato, na chave do conceito de *PlaceMaking* (marcas que transformam os espaços e tempos em lugares de debate, em fóruns, isto é, em locais de ativação micropolítica);

- c) espaços atravessados por micropolíticas e o entendimento ou desconstrução da forma das narrativas enviesadas;
- d) o artista de *placemaking*¹⁴ que coloca sua subjetividade no centro da atenção, ou coloca a sua produção de memória própria ou de seu grupo em foco (CANTON, 2009); Da política às micropolíticas;
- e) as inversões dos valores e discussões sobre espaço público – o espaço de ninguém ou de todos? – e do espaço privado, como arbítrio das vontades individuais;
- f) a noção de “ator social” ou de performer social como interventores políticos na realidade ligada à mistura entre arte e vida, à quebra dos muros entre expressão e cotidiano, à chegada de campos complexos de poderes e de reações espalhados e, consequentemente, a criação de espaços específicos com expressão política que trazem à tona a Era das micropolíticas, sem divisões e polarizações (duais claras como no século XX – Comunismo x Capitalismo);
- g) especialmente a partir dos anos 2000, essas nuances de abordagens ligadas ao embate entre poderes espalhados consolida-se na prática dos artistas brasileiros, quando parte deles criam seus espaços específicos de debate e atuação, no estratagema da reivindicação e da consciência contextual micropolítica.

3.2 PERFORMANCE COMO LINGUAGEM, A AÇÃO CULTURAL E A ESCOLA PÚBLICA

A educação artística e a arte em si têm relações essenciais como forma de atingir a transcendência, de ultrapassar a pasmaceira da vida cotidiana comum em uma sociedade hiper-racionalizada. Elas buscam no âmago do sentir as formações que dele decorrem, tornando vivo o homem, consciente de ser um animal produtor de sua cultura.

Ao optar pela performance como ação cultural e pelo seu aspecto político, tanto em relação a seus sistemas e estruturas estéticos quanto por seu engajamento social, faz-se necessário retomar a reflexão. O texto *A arte da performance como proposta pedagógica de comunicação e expressão no Ensino Fundamental II e Médio* (TEIXEIRA, 2016) além de apresentar minhas primeiras experiências no campo da escola pública.

Em 2014, como professor da Educação Básica no Ensino Fundamental II e Médio, na Escola Estadual Professor Renato Braga (periferia da Zona Sul da cidade de São Paulo), foi dado início às experimentações na escola do sexto ano até a terceira série final do Ensino Médio – com foco central nesta última, por meio de ações que aos poucos se revelaram

performativas. Verificou-se ali um canal de reivindicação e uma forma de manifestação tanto pelo caráter de eventualidade dos feitos e subjetividade expressiva que podia se notar nos estudantes e em suas ações quanto pela natureza política do que estava sendo produzido e o que era entendido sobre meio de expressão identificado.

Naquele momento, a criação em conjunto nos tempos e espaços propostos tiveram como disparadores os anseios e expectativas estudantis relacionados a: realidades locais e pessoais, em relação à escola, aos professores, à comunidade e, mais amplamente, à sociedade. Tudo isso atrelado a momentos políticos de grande repercussão midiática e cultural.

O período era pós- manifestações de 2013 no Brasil. Vivia-se a insurgência do MPL – Movimento Passe-Livre, que protestava contra o aumento da passagem dos transportes públicos na cidade e cujas ações foram repreendidas drasticamente pela força de Polícia Militar do Estado de São Paulo (PM-SP), uma vez que acabou por eclodir outras grandes atos por todo o país.

Mobilizados, os estudantes sugeriram, em conversas e debates informais em sala de aula, a possibilidade de se manifestarem politicamente sobre o tema com desdobramento para o que entendiam por justiça social e como isso podia partir de atividades fomentadas na e pela própria escola. A reflexão também se deu porque os indivíduos do grupo identificavam problemas com a educação pública a nível nacional e, especialmente, estadual – uma referência às suas próprias inserções históricas e reais.

É de conhecimento público que muitas escolas ainda hoje encontram-se em condições de péssima infraestrutura, falta de água, merenda, com professores desvalorizados. E em 2013, aqueles estudantes percebiam a importância da liberdade de expressão, o quanto as linguagens e as artes poderiam lhes servir de instrumento para projetar suas vozes plurais, dúvidas e anseios em busca de suprir essas necessidades públicas, subjetivas – tendo em vista a ampliação e criação do que já entendiam por direitos e deveres na política, pelo que já pressupunham por espaço privado e espaço público. Nesse momento, procurei pensar como poderia atender essas demandas para que os estudantes pudessem ter algumas experiências com a comunicação e expressão por meio da linguagem não-verbal – também pertencente ao plano estadual de ensino, currículo e programa de educação para as disciplinas de Línguas Portuguesa, Inglesa e Literaturas (também lecionadas por mim) – e, assim, pudessem ter contato com a modalidade da performance como linguagem, suas possibilidades sensoriais, semiológicas marcantes e experimentalmente diversas.

Houve debate e, durante algumas aulas, foram discutidos o que abordaríamos sobre o momento delicado vivido e como construiríamos esses discursos para que todos fossem representados – a princípio, por questões inerentes ao grupo como um todo, a partir da escola e de questões sociais e políticas em voga. Decidiu-se falar sobre a necessidade de expor um aspecto a partir do qual os estudantes sentissem familiaridade e verossimilhança, algo comum em suas vivências e em seus contextos específicos: a alienação no sentido básico do termo.

Naquele momento, ligados ao senso comum e levando em consideração a experiência concreta dos sujeitos, entendeu-se por alienação a condição do indivíduo sob a forma anestesiante e dissimulada das instâncias políticas governamentais agirem ao trata a população com desdém, às margens, no paralelo. Isso tornou evidente a negligência do Estado com as suas necessidades fundamentais, como a educação pública gratuita e de qualidade. Neste intento, pensamos em quais materiais poderíamos utilizar e de que formas poderíamos representar a alienação, isto é, o enrijecimento do pensamento crítico e a ideia anestesiante e sustentada pelo conformismo dos corpos dóceis (FOUCAULT, 1975).

A partir de uma inspiração de um dos grupos de Teatro Visual do qual participava, máscara neutra (COPEAU, 1929) foi eleita como recurso. A princípio, atividade consistia em os estudantes cobrirem seus rostos com um pano branco, especificamente fraldas de pano.

A máscara neutra foi uma forma de metodologia para corrigir vícios de movimentação dos atores e transformar o teatro vigente que, segundo Sachs, “estava impregnado pelo exibicionismo dos atores, os monstros sagrados e pelos vícios interpretativos de um teatro de ‘mãos e rosto’ ” (apud COPEAU, 1929, p. 38), em busca de uma arte do espetáculo que saísse de seu instante meramente festivo e glamoroso para uma prática cênica de maior relevância técnica, moral e ética. Este recurso potencializaria a precisão técnica do corpo e do movimento ante o bloqueio dos vícios de expressão do rosto, ante o bloqueio parcial da visão e das iniciativas sem compromisso com o rigor da atuação. Não se tratou aqui de utilizar esse material apenas para neutralizar a expressão desses estudantes em uma analogia entre alienação e expressão neutra, anestesiada e inerte. A ideia também era propiciar um estímulo sensorial do contato do material com o rosto, com a sensação de ver difusamente, de forma nebulosa, claustrofóbica e sufocante que, apenas talvez, tivesse relação com a realidade vivenciada: uma política de corrupção, exploração, negligência e de sufocamento da expressão pela repressão do Estado, pela dissimulação dos valores na relação de direito público e ocultamento do descaso, em um cenário de reivindicação e de luta pela ampliação de direitos – característica que marca a democracia e o exercício da cidadania.

Após diversas ações expressivas de ocupação dos espaços no interior da escola com esse material – a máscara neutra, em ato performativo – no intuito de representar, comunicar e expressar as sensações e vivências relatadas frente ao objetivo de ampliar esses discursos poéticos e políticos construídos, envolvendo a comunidade e mais amplamente a sociedade, utilizando ao mesmo tempo as ferramentas tecnológicas de nosso tempo, foi criada junto aos estudantes uma página no Facebook (rede social de maior proximidade e experiência de uso) para publicar os atos. Intitulada *A Escola Pública é Nossa*. Abaixo segue uma das postagens que reporta uma das primeiras ações feitas pelos estudantes naquele ano (TEIXEIRA, 2014):

No dia 31 de março de 2014, o Professor Thiago Camacho e seus alunos da Escola Estadual entraram em ação com a performance “Indisciplinados”, manifesto que teve intuito crítico com relação a negligência do Estado acerca da educação, do Sistema Público de ensino, da pouca valorização de professores e estudantes, estes últimos, filhos de trabalhadores.

A figura a seguir mostra os estudantes de Ensino Médio com as máscaras, citadas anteriormente, em seus rostos. A essa ação eles nomeraram Indisciplinados – uma associação à crítica e à disciplina imposta pelo Estado, em que um comportamento exemplar é cobrado do cidadão, cumpridor de seus deveres, ainda que seus direitos não sejam atendidos.

Figura 11 - Ação A Escola Pública é Nossa - Performance Indisciplinados

E. E. Professor Renato Braga

Fonte: Arquivo pessoal de Jared Mehmetof.

Então ao retomarem a questão da indisciplina em sala – algo recorrente entre estudantes nesta idade, ao expressarem suas insatisfações com os antigos modelos de aula e de gestão escolar, estes mesmos estudantes fizeram associações para representar imagetivamente: a importância da desobediência em algumas dimensões, inclusive a desobediência civil. Com as máscaras cobrindo seus rostos, turvando a visão, como efeito e sensação de nebulosidade no próprio olhar, eles ocupam espaços pela escola na busca pela apropriação de seu sentido público. Sugeriram ir à diretoria, sala dos professores e outros ambientes para dizer que a escola era de todos e que estavam sendo manipulados – uma referência às formas de poder externas e alheias ao se perceberem distraídos da percepção de que a educação pública está defasada, negligenciada, por meio de estratégias políticas do poder vigente. Assim atingiram um ideário comum, que pessoalmente, considerei incrível.

Junto às postagens na página criada pelos mesmos jovens no Facebook, havia reflexões e ações sobre política, Instituição Pública e filosofia política. Eram citações e referências relacionadas que, de nenhum modo, representaram uma opinião definida, impositiva ou fechada ao diálogo. Mostraram-se abertos para comentários, interações e propostas de novas intervenções.

Para Performance do Balanço, foi instalado um balanço em um viaduto-ponte (mais conhecido como Minhocão) no centro da cidade de São Paulo. Conforme mostra a figura abaixo, estudantes de ensino fundamental apropriaram-se do objeto brincando.

Figura 12 - A Escola pública é Nossa (Performance Balanço) na E. E. Professor Renato Braga

Fonte: Arquivo pessoal de Emerson Lisboa.

Com a articulação dessas imagens, foram misturadas a beleza e a sutilidade da alegria da criança quando brinca com algo diferente, algo que deflagrasse suas realidades concomitantemente. Os dois estudantes deram a ideia de colocar um cifrão de dinheiro escrito em cartaz. O intuito era protestar contra a falta de merenda na escola, no dia comum, e porque foi discutido anteriormente a falta de materiais escolares na ocasião para que eles pintassem. Imediatamente eles relacionaram isso à falta de dinheiro quando disseram que era preciso comprar essas coisas e que desenhariam isso. Como não havia papel no período noturno, período em que a ação foi marcada no local, sugeri e foi resolvido que também utilizaria meu corpo – mais precisamente, as minhas costas – no lugar do cartaz enquanto eu os empurrava durante a diversão. Junto ao cifrão lê-se a palavra ideia, conferindo autoria a uma das crianças que concluiu que como pertencia a eles, deveria ser escrito junto ao dinheiro. Naturalmente por causa da instalação, os estudantes deram o nome de “Balanço” a ação cultural performativa. Porém, posteriormente, é possível atrelar e desenvolver outros conceitos que, por exemplo, outros estudantes de Ensino Médio e espectadores atribuíram ao visualizá-la. Um desses estudantes mais velhos verbalizou que o balanço poderia representar as distrações que o governo faz, impedindo as pessoas de perceberem suas realidades.

Houve e está ainda ocorrendo uma intensa atividade política desde 2013. A áspera crise econômica, a intensificação das reivindicações e manifestações contra e pró-governo, o impeachment recente (encarado por parte da população e dos intelectuais como um golpe parlamentar), a prisão de Lula como um preso político e, fundamentalmente, no contexto desta pesquisa, as ocupações das escolas estaduais pelos secundaristas em protestos contra a gestão de Geraldo Alckmin (2011-2018) diante de suas reivindicatórias acerca da reorganização escolar da rede estadual de ensino – cuja proposta era fechar escolas, discordando de estudantes e de parte dos professores.

A base referencial selecionada para reavaliar as ações performáticas com os estudantes, depois dessa intensa atividade, está ancorada em um pensamento que surgiu quando já ocupávamos a escola com reivindicações e ações expressivas. Marilena Chauí (2016) resume essa conjuntura com a seguinte visão político-filosófica:

(...) a maior diferença entre a ocupação das escolas e o movimento de 2013 é que a paralisação aconteceu no interior de uma instituição pública e social para a garantia do caráter público dessa instituição. Não foi um evento em favor disso ou daquilo; foi uma ação coletiva de afirmação de princípios políticos e sociais. Os dois grandes princípios foram, primeiro, o princípio republicano da educação – a educação é pública; segundo, o princípio democrático da educação – a educação é um direito. A ação dos estudantes e professores foi tão significativa porque eles disseram: ‘O espaço da escola é nosso. Somos nós, alunos e professores, que somos a escola’. Então, foi a

‘integração de posse’ das escolas pelos alunos e professores. É gigantesco o fato de alguém no Brasil pensar que algo público é nosso!

Estes apontamentos serviram de base para organizar e identificar como essas ações performativas se colocavam como atos políticos, ações culturais, para os ensejos e práticas educativas do coletivo estudantes-professores. Vale salientar que este trabalho escolar – como narrativas, reivindicações e divulgação em rede social – possui intuítos democráticos de apreço pelo pluralismo das concepções e pela diversidade do pensamento. Isso significa uma mudança de paradigmas na forma como, enquanto educador, entendo a justiça social, questionando as disparidades das ideias radicais e extremistas das ideologias. O ideal é preservar a diferença e aprender com a liberdade, ou seja, todos devem falar e participar para que o ato criativo seja justo.

Os próximos experimentos também foram realizados em 2016, na Escola Estadual Professor Renato Braga, localizada no bairro Jardim Casa Blanca – periferia da zona sul de São Paulo. Participaram estudantes do Ensino Fundamental II ao Médio, com auxílio da professora de artes titular Karin Paula Eikmeier. A finalidade era investigar ações comunicativas e expressivas a partir da arte da performance, de seus efeitos sensoriais e meios de transgredir o cotidiano de algum modo com sutilidade, através da estética-visualidade, ou mesmo através da estetização do confronto. Tratam-se de impressões que dependem inteiramente de quem as recebe, para além do meio cultural que forma cada um. As interpretações de cada ato podem sempre ser muito particulares, embora as formações social e histórica pareçam preponderantes.

Sobre trabalhar com uma linguagem específica e com educação ou em um ambiente educacional, faz-se necessário o pensamento ajustado a alguma concepção pedagógica. A partir da experiência relacional com alunos surge um modo de fazer atrelado ao sentido convencional de pedagogia e mediação. Trazer a experiência expressiva a estudantes de variadas idades, em processo de ensino-aprendizagem, no local próprio onde aprendem, é, ao mesmo, tempo precisar dispor de recursos, pensamentos, inclinações embebidas de discussões, concepções pedagógicas e dos diálogos entre campos, independente da pretensão.

Desse modo, para colocar as práticas artísticas em relação e diálogo para contextualizar as pretensões de proporcionar a experiência e a expressão, optou-se tratar, além da concepção dos elementos pós-modernos nas práticas (LEHMANN, 2007), dos fluxos das práticas em teatro e suas metodologias de criação. Novamente remete-se às reflexões artigo

“A Performance-Arte como proposta pedagógica alternativa de comunicação e expressão no Ensino Fundamental II e Médio” (TEIXEIRA, 2016).

4 METODOLOGIA DE CRIAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA

No que tange ao ensino-aprendizagem dos estudantes, performance arte como linguagem dentro da escola de educação pública e básica pode ser uma forma de expressão e criatividade, atrelado ao discurso compartilhado. Para que se realize como um modo de produção da comunicação, é interessante que ela esteja sob a égide da *criação coletiva* para atingir um fim específico: promover uma alternativa de comunicar frente às múltiplas dificuldades escolares pelas quais passam os estudantes, de modo a envolver as minúcias que surgem das relações entre eles mesmos, professores, funcionários, família, comunidades local e escolar.

Neste intento, vale situar o processo de pesquisa e de criação no espaço comum dos discursos: pluralismo de concepções e ideias, cidadania escolar e comunitária, democracia social, cultural e política. Dessa forma, através da experiência da ação cultural na escola, breves considerações serão feitas no campo da arte-educação, construindo um complexo de narrativas particulares que encontram um meio dialógico e interativo para explicitar formas de dizer algo bem como as demandas e insurgências estudantis decorrentes.

Diante dessa perspectiva, foi preciso resgatar o conceito de teatro de grupo dos anos de 1970 como referência (FERNANDES, 2000), diferenciar o método da criação coletiva (utilizado por alguns desses grupos) e do processo colaborativo cuja pesquisa foi incrementada a partir dos anos 1990 (PEREIRA, 2011). Foi realizado um comparativo somente entre os conceitos e como os entendo, afinal ao analisar o teatro de grupo opto pelo conceito da *criação coletiva* como metodologia desta presente pesquisa.

A criação coletiva como método dentro dos grupos de teatro nos anos 1970 era um processo dentro do qual se exprimia o desejo da polifonia como resistência à ditadura militar brasileira. Havia a preocupação contra a censura e a coerção da liberdade de expressão que culminavam nessa prática e, a partir dela, a conceituação que se fazia posteriormente: todos os integrantes exerciam todas as funções (isentos de uma estrutura hierárquica de funcionamento) e todas as suas vozes eram impressas na tessitura da montagem, fundamentalmente sobre a criação da dramaturgia, construída de forma plural. Não havia especificidades das funções e cada integrante transitava por elas, frente ao que se permitia exercer e criar como ator, diretor, cenógrafo, figurinista etc. A figura do diretor ou do encenador não era mais importante que as demais na construção da dramaturgia e do espetáculo.

O processo colaborativo de criação diferencia-se da criação coletiva porque nele existe a composição e o agrupamento das especificidades das funções, isto é, existem posições demarcadas. Cada integrante do grupo deverá desempenhar um papel conforme sua especialidade, ainda que a hierarquia continue ausente e a ordem de importância dos comandos continue espalhada entre todos. Novamente a figura do diretor não é mais importante que a dos outros integrantes, porém esta mesma figura e as suas atribuições, como as outras, estão definidas e delimitadas a priori.

No entanto, é possível reconhecer prerrogativas em comum entre criação coletiva e processo colaborativo, justamente pela simetria de ambos em alguns aspectos sob ponto de vista prático e histórico. Ainda assim, aprofundar suas diferenças é mais interessante, especialmente com foco na horizontalidade da criação (o aspecto que configura os processos como isentos da hierarquia de profissões, dos comandos internos superiores que advém das especialidades mais tradicionais e mais marcadamente incisivas).

Neste aspecto, pode-se entender que a criação coletiva, como a instauração de um espaço compartilhado de ideias, não é apenas uma troca entre especialistas definidos, como acontece com o histórico de grupos como Galpão e o Teatro da Vertigem. Criação coletiva aqui se consubstancia no espaço e no tempo da cena contemporânea por ser uma ruptura na função da direção, da dramaturgia e da encenação, já que todos podem dirigir e todos criam o texto por meio da prática e da tessitura de vozes dos integrantes. Há uma ruptura da hierarquia que antes aparecia principalmente na figura do encenador, do diretor e do dramaturgo. Estes agentes da criação determinavam, por assim dizer, tanto o percurso completo da dramaturgia da cena quanto das movimentações, das ações, conceituações produzidas e acatadas pelos outros agentes cênicos – o que praticamente restringia a ordenação da criação e a colocava em situação de subordinação a estes profissionais. Na década de 1970, a criação coletiva, enquanto uma vertente política, pretendia que todos os indivíduos participantes pudessem decidir e criar desde as montagens no nível do discurso e da Estética, como nas formas de encenar que se tecem na dramaturgia, nas práticas, nas concepções e usos dos materiais na sala de ensaio.

No processo colaborativo, os artistas participantes organizam o seu trabalho levando em conta suas especializações. Cada um continuará a trabalhar com a ideia de função e cada qual exercerá a sua, seja a do diretor, encenador, dramaturgo, ator, iluminador, cenógrafo, figurinista, coreógrafo e assim por diante. Isso confere aos três primeiros maior poder de decisão e amplitude na criação, ainda que seja por meio colaborativo e mais horizontalizado do que outrora. Isto acontece porque se a eles é conferida as responsabilidades por criar o

texto, a organização geral e condução do espetáculo, naturalmente os mesmos tomarão as decisões mais consolidadas, importantes e visíveis tendo, portanto, maior autonomia nos processos.

A opção metodológica desta pesquisa traz à tona outras perguntas, outros conflitos potenciais inerentes a estes tipos de atividade compartilhada. Pois, se no contexto teatral surgem questionamentos quanto à importância da figura do encenador, diretor, dramaturgo e do ator, como os grupos que decidiram pela criação coletiva lidam com a figura do ator que aparece com os mesmos poderes de decisão e de criatividade, enquanto agente da dramaturgia e da encenação? Estas questões evocam um comparativo entre as funções no interior dos grupos de arte-teatro e as funções na construção de um projeto no interior da sala de aula.

A influência da criação coletiva e do processo colaborativo na dramaturgia contemporânea faz todo o trabalho e expressão resultarem em textos também não-verbais. Acontece através das vozes e decisões de todos os integrantes, ou seja, da ação dos atores, da concepção do iluminador, da observação do cenógrafo, da orientação da direção e da encenação não-hierárquicas. É um processo dentro do qual todos criam, com especificidades – no processo colaborativo – ou não – na criação coletiva (SILVEIRA, 2011).

No contexto da arte-educação, os questionamentos que mais interessam a partir do comparativo entre essas metodologias são:

- a) qual seria o papel do professor que coordena seus estudantes enquanto sujeitos autônomos da criação expressiva no espaço escolar frente a essa escolha;
- b) qual seria o lugar do diretor, do encenador, do dramaturgo e do professor que coloca suas marcas de direção, orientação, ensino e de encenação, neste caso, na linguagem de performatividade na criação;
- c) como os estudantes que tiveram pouco ou nenhum contato com o teatro do século XX e com elementos pós-dramáticos (LEHMANN, 2003) entram em contato com essas manifestações visuais intrínsecas às suas demandas comunicativas e vontades;
- d) quais as suas expectativas iniciais quanto ao papel a ser desempenhado no processo e quanto à expressão desta modalidade da linguagem, além de como fazer com que encontrem a consciência dessa possibilidade;
- e) quais dificuldades surgem e a quem cabe encaminhá-las.

4.1 AÇÃO CULTURAL POR MEIO DA CRIAÇÃO COLETIVA NA ESCOLA PÚBLICA

Esta metodologia foi escolhida por ser uma prática e forma de pensar a ação que incentiva a criatividade e a autonomia em diferentes posições funcionais, abre possibilidade para experimentação das práticas específicas no processo de expressão e da gestão das atividades, além de promover a experiência com a própria liberdade na hora de decidir e fazer, trazendo a oportunidade de mediar os outros e de ser mediado em situações de aprendizagem. Como já dito anteriormente, isto decorre da proposição metodológica permitir e operar pela livre experimentação de funções ou tarefas no sistema de produção do grupo, de modo que os participantes (neste caso, os estudantes), a princípio isentos da hierarquia, possam identificar os fazeres nos seus tempos e espaços até que optem e definam pelos quais nutrem maior apreço, aperfeiçoando essas práticas e seus resultados por meio da própria reflexão, além de fornecer a possibilidade da autoavaliação contínua como instrumento crítico, em uma concepção de avaliação e de prática processual, formativa, inclusiva, plural e não sentenciadora.

Na criação coletiva e no espaço de experimentação performática no interior da escola pública, a atividade de manifestação de sensações e de discursos subjetivos e compartilhados necessita de troca constante. Essa dialogicidade e escuta um do outro podem desenvolver até mesmo a subversão de estereótipos arraigados de abuso de poder, de comandos dos que estão mais acostumados a dominar ou promover interações que conciliem com bases democráticas e plurais os conflitos decorrentes de opiniões divergentes, de comportamentos diversos e outros aspectos relacionais da cultura escolar. Trata-se aí de um possível trajeto de orientação e reorientação mútuos nas ações entre os participantes. Caminho esse dentro do qual a criação pode aparecer também como uma forma de construção da autonomia do estudante, de aguçamento da curiosidade epistemológica ou de uma pedagogia da autonomia (FREIRE, 2011). Interessa que o grupo de estudantes e os educadores partilhem a autogestão de seu próprio conhecimento num esforço conjunto, com a finalidade da apropriação do saber e da produção da comunicação a partir dele, a fim de estabelecerem a criatividade horizontal – termo utilizado para designar uma metodologia de criação dentro da qual todos os integrantes tenham o mesmo poder de decisão (PEREIRA, 2015). A criatividade horizontal aparece então como condição alternativa pela qual nos mobilizaremos tendo em vista a dialogicidade e a partilha dos fazeres projectuais, isentos, a princípio, da hierarquia de funções, com livre experimentação e poder de decisão, podendo aparecer como medida educativa a favor de

situar o estudante como um sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem e criador de sua própria expressão comunicativa.

Portanto, pode-se ressaltar ainda a intenção de construir uma identidade do estudante, de cada individualidade em questão e também do grupo – esforço que deve ser mediado pelo educador. Este também deve permitir-se ser conduzido, em alguns momentos, a fim de estimular a criação e a autonomia crítica que partirá dos discentes ao verem que é necessária a tomada de posição e decisão frente aos trabalhos, além de se perceberem como sujeitos do processo.

Grotowsky (apud ROSSETO, 2014) chamou a figura do diretor de espectador de profissão – que é exatamente a ocupação deste lugar de onde a direção observa e coordena, a seu critério, os agentes a exercerem suas funções. Foi então que os estudantes tiveram as primeiras ideias, como exemplo destes processos em sala de aula, sem que houvesse, a princípio, um líder.

Em 2016 levei para eles matérias jornalísticas que discutiam o Projeto Escola Sem Partido, defendido nas mídias sociais principalmente por partidos de orientação neoliberal, como Movimento Brasil Livre (MBL) e o Partido Social Liberal (PSL), ao qual o atual presidente Jair Messias Bolsonaro pertence. Eles tiveram informações sobre os seguidores da ideologia e de um projeto cuja finalidade seria impedir manifestações e trabalhos com pensamento político – ou crítico – no ambiente escolar.

Os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio concentraram-se nos pronunciamentos e tentativas de cercear também expressões e conhecimentos sobre a orientação de gênero e de sexualidade. Então, como forma de experimentação, aqueles que se sentiam à vontade tiveram a ideia de utilizar roupas sem distinções.

Figura 13 - Marcas de estranhamento/ experiência e expressão a partir do estudante-performer.

Fonte: Arquivo pessoal de Thiago Camacho Teixeira.

Na figura anterior, vê-se Matheus Fernando Felix, estudante do terceiro ano do Ensino Médio na época, mais engajado e propositivo a experimentações ligadas aos temas gênero e sexualidade. Ele sugeriu experimentar figurinos, indumentárias, objetos e outros artefatos expressivos de natureza diversa com relação ao próprio gênero. Seus colegas aceitaram e compareceram no dia seguinte com esses visuais plurais, causando impressões e reações na escola. Os estudantes que se sentiam à vontade andaram pelos espaços dentro e fora da escola. Pessoas gays naturalmente se sentiram mais tranquilas e à vontade para experimentar, especialmente as que tinham a família como parceira – mesmo na periferia, algo mais comum atualmente.

Em uma nova ação performativa, os estudantes meninos vieram com batom, misturando características culturais da masculinidade e da feminilidade. Isso gerou uma discussão sobre compartilhamento de batons e os estudantes sentiram necessidade de ressaltar a importância de cada um ter o seu, devido a probabilidade de contágio de patologias ligadas a transmissão por contato com mucosas do corpo, como a boca, língua, saliva etc. É importante observar que, por mais inofensiva que pareça a prática de emprestar um batom, este assunto quando emerge é fundamental na idade destes estudantes, pois desencadeia discussões sobre

doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), HIV/Aids, bem como o contexto em que estão inseridos com suas vivências, gêneros e sexualidades.

Para Judith Butler, o indivíduo "se constitui por meio de operações de exclusão" (2016, p. 14), emergindo de um mar de negações. O sujeito se encontra, portanto, sempre do lado da agência, da lei, do exercício do poder. Ao constituir-se pela lei do pai, ele é sempre fálico, masculino. Feminino será o excesso nele, o outro dele que, contudo, permanece e que ele deve negar para diferenciar-se. Rita Laura Segato observa que "Se o patriarcado pertence, como afirmo, ao terreno do simbólico, sendo os fatos um epifenômeno daquela outra inscrição fundante, o que é possível opor a ele? Como é possível agir? Nada mais e nada menos que tornando representáveis e representadas, no plano ideológico, as constantes experiências de circulação dos sujeitos pelos registros do gênero, a androginia inerente à vida humana, que contudo raramente obtém visibilidade e permanece mascarada pelas inércia da linguagem e outras formas de coerção oriundas do campo ideológico" (1998, p. 14).

Então a construção e desconstrução de gênero na escola é um assunto a ser debatido como instância de formação global, inclusive psicológica. Trata-se de um caminho para a construção e identificação da própria identidade imanente que torna o indivíduo egosintônico com a sua própria experiência, facilitando seu aprendizado e reconhecimento de si mesmo em várias dimensões. Na subtração de poderes e de hegemonias machistas enraizadas e moralistas, na racionalização e desconstrução de paradigmas normativos e excludentes – que confere aos estudantes maior autonomia, poder de reflexão e decisão sobre suas próprias vidas – eles buscam por si mesmos mais informação e mais habilidade para utilizar a mesma, porque suas vidas são reconhecidas como existências que fazem sentido, que importam. Essa constatação faz com que a prática artística e performativa de expressão, a representação e reconhecimento de si corrobore com o protagonismo do sujeito sobre sua própria realidade e de sua relação com o que o mesmo produz. O estudante passa a decidir e responsabilizar-se por si, porque agora ele é ele mesmo e não mais um fantoche sob controle castrador, manipulador e violento; não é mais uma fraude inventada por uma cultura predominante que o obriga a representar o tempo todo. Eles tiram as máscaras sociais.

Com esse debate é possível discutir abertamente e de forma mais simplificada sobre tudo, inclusive sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e HIV/Aids – um problema grave e epidêmico na sociedade, atualmente predominante nos grupos vulneráveis de HSH, travestis, transgêneros ou casais sorodiferentes. É possível que os estudantes, frente à iniciação de suas vidas sexuais, reconhecendo quem eles mesmos são e a qual grupo de risco pertencem, identifiquem e busquem de fato a mandala de prevenção combinada (ferramenta

criada pela Ministério da Saúde em 2017, inclui políticas de distribuição de medicamentos que previnem a infecção do vírus HIV; são utilizados para quem se acidentou com perfurocortantes, como profissionais da saúde, em casos de violência sexual, em situações não ocupacionais como sexo desprotegido ou em que o preservativo tenha rompido. São profilaxias pré e pós-exposição que podem evitar a infecção pelo vírus e é um direito do cidadão que é cumprido pelo Sistema Único de Saúde – SUS).

É um período que se inicia na prática e que o conservadorismo hipócrita ignora em nome de uma moral social cujo preço paga-se com vidas, dinheiro e trabalho do cidadão. Sem o apoio da escola, a iniciação sexual pode se dar sem cuidado, consciência, em ambientes hostis ou em meio a famílias sem instrução, que muitas vezes intoleram o diferente, empurrando o jovem para atos irresponsáveis e inconsequentes (típicos dos que não tiveram uma formação consistente na área, com acesso a informação e medidas existentes de combate e prevenção combinada, com o uso de preservativos masculino e feminino).

Uma vez falando em sexo e sexualidade, passando a informação necessária sobre riscos e populações expostas, os jovens reconhecem a que espaço pertencem nessa realidade. Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queer, intersexo e assexuados (LGBTQIA) não ficam mais marginalizados, esquecidos, e inconscientes sobre seus locais de fala e de vivência. Assumem suas próprias vidas, deveres e direitos, com muito mais frequência e melhoram suas relações uns com os outros e, por vezes, com suas famílias e comunidades. Descobrem preferências e orientações que os fazem mais prevenidos, felizes e livres também.

Mas afinal, quem fala consistentemente de sexualidade na escola? Quantos professores não têm medo de mencionar o assunto no governo atual, com perseguições e projetos tais como o Escola Sem Partido, que castram o debate escolar sobre o que chamam de ideologia de gênero? Quem fala sobre medidas de prevenção para menores de 18 anos, que já começaram suas vidas sexuais aos 12? Meninas grávidas de 13 anos, no sétimo ano do Ensino Fundamental II, são uma realidade comum nas escolas estaduais e municipais da periferia do Jardim São Luiz, do Capão Redondo e do Parque Santo Antônio – quem dá importância para medidas de prevenção e conscientização sobre gravidez não planejada na adolescência e como o aborto tem altos índices de complicações e morte em clínicas clandestinas? Após a performance Meninos de Saia, Meninos de Batom, esses temas foram abordados e discutidos com bom humor, ressaltando a questão da mandala de prevenção combinada.

4.2 PARTICIPAÇÃO DAS COMUNIDADES ESCOLAR E LOCAL

Desde o início, a pretensão sempre foi trazer para a pesquisa a participação efetiva das comunidades escolar e local (professores, funcionários da escola e familiares). Dentro da escola, as pessoas que já pertencem a esse ambiente visualizaram as ações através de diferentes pontos de vista: professores durante as trocas de aula, estudantes – no intervalo e na hora da saída, comunidade – quando iam performando para casa, familiares – quando chegavam com marcas de estranhamento em seus lares, além de vídeos-instalações, mostras e saraus litero-cênico-culturais etc. A sociedade, de modo mais amplo, acompanhava a página A Escola Pública é Nossa, onde registros das ações eram frequentemente publicados. Comunidade carente e as pessoas envolvidas nela trouxeram à pesquisa traços próprios, prevalecendo a necessidade de comunicar mais do que a comunicação puramente pelo prazer. Comunicar suas mazelas, mas também seu aconchego no Bairro do Jardim São Luiz e no ambiente escolar –passagem obrigatória de todo cidadão brasileiro.

Era desde a gênese das ações, ainda em 2010, que se fazia na preocupação em envolver de alguma forma, presencial ou não, a sociedade e sua interação, seja com os resultados ou com o processo do que havia sido feito de modo geral. Isto foi fundamental porque, ao pensar em uma concepção republicana, democrática e inclusiva de educação, deve-se pensar em dar voz à sociedade nos processos de construção escolar e de suas atividades, uma vez que esta é o espaço do aprender, do dialogar e de tornar o cidadão consciente, sujeito de sua própria construção de vida na coletividade, em espaços sociais e culturais, nas artes e na política.

A primeira forma encontrada para promover este envolvimento foi criar articulação entre estudantes, coordenação e direção da escola a fim de planejarem algo para a última reunião de pais da instituição, em dezembro de 2016. A ação aconteceria após os assuntos administrativos e educacionais gerais, um evento de apresentações das performances realizadas e de oficinas para os pais que quisessem ter uma experiência neste campo. Cada sala de aula ficaria responsável por uma das ações poéticas descritas nos tópicos do capítulo posterior. Em seguida, outras mostras culturais e eventos foram marcados e realizados, sendo descritos posteriormente.

A segunda forma de possibilidade de envolver as pessoas da comunidade escolar e local, foi estabelecida por contato virtual através de rede social na internet e pela mídia Facebook, como meios e instrumentos amplos de comunicação. Como dito anteriormente, professor e estudantes criaram conjuntamente a página chamada A Escola Pública é Nossa,

promovendo a interação entre os mesmos, funcionários, diretor e vice-diretor, coordenadores, outros docentes, familiares, amigos e a comunidade. Aos poucos a abrangência aumentou e, atualmente, usuários de toda a rede tem acesso à página, podendo interagir e compartilhá-la – inclusive com comentários e impressões pessoais.

A página possui atualmente cerca de 540 seguidores. Nas postagens encontram-se mais relatos e comentários dos próprios estudantes, seus dizeres dispostos nas publicações que eles mesmos ajudaram a construir e, como dito, está aberta a todos para visualizações, leituras, impressões, participações, e registros.

O que tem sido publicado a partir dos trabalhos expressivos produzidos recebe continuamente opinião de pessoas de todos os lugares e todas as práticas são consubstanciadas pelo olhar e pela atenção de quem participa, de quem imprime seus discursos e suas habilidades nos fazeres. Neste intento, o meio digital aprimora o diálogo, contribuindo para construir novas relações e reflexões, tendo as ações e resultados reconstruídos pelas vozes de outrem. Dessa forma, a escola apareceu cada vez mais, conforme o objetivo inicial: um espaço democrático, coletivo com a educação pública apontando na direção de se apropriar de seu sentido essencial de formar e ser formada por todos. As relações entre as práticas performativas, meios tecnológicos e virtuais se interseccionaram como formas de registros da expressão necessários para que a arte encontre, na contemporaneidade, a revolução digital como amplitude semiológica de sua potência.

De acordo com Renato Cohen (2007, p. 14),

(...) Como foco de resistência, a investigação da *performance* tem migrado, desde os anos de 1990, de seu ponto de partida nas contundentes ações antropológicas e investigativas da consciência e da corporeidade humana. É o caso das realizações do La Fura dei Baús, da *performer* Orlan, de Marina Abramovic, de Tunga e outros, que colocam sua psique e corpo na busca das extensões - e, curiosamente, grande parte deles está nomeada como pesquisa do "Corpo Extenso" - e, em outra frente, das ações e *performances* com tecnologia, desde trabalhos com mediação de corpo até inúmeras produções na Arte WEB (Internet), que democratizam a veiculação de cenas e acontecimentos e criam ambientes de produção, semelhantes às ações dos anos de 1960. Assim, são geradas quer pesquisas de mutação e identidade, como as de Eduardo Kac, quer experimentação erótica e subjetiva e veiculação de "rádios livres", como a Zapatista, as resistências do Kosovo, entre outros acontecimentos performativos e políticos. Em outra frente, incorporam-se inúmeros processos de subjetivação, como as recentes pesquisas cênicas e performáticas na confluência entre arte e loucura, a exemplo dos trabalhos da Cia Ueinz (São Paulo), sob minha direção e de Sérgio Penna.

A exemplo destas formas de ampliação social do estudo e da experiência com esta modalidade da linguagem nos espaços e tempos de interação, outro modo de exposição vem como uma mostra das atividades, de oficina e de expressão estética realizadas no Instituto de Artes da Unesp a partir do conceito de roteirização de performances (FABIÃO, 2008), feita pelos estudantes e por mim. Teve-se, na chave do conceito, professor-performer e pesquisador da performance na escola estadual; estudantes e ex-estudantes de variadas faixas etárias imersos nas experiências, realizando ações poéticas, concomitantemente à apresentação de uma de minhas pesquisas neste campo, em 25 de novembro de 2016, quando foram feitas e apresentadas no teatro Reynuncio Lima da mesma instituição, em São Paulo.

Como explicitado, durante aquele ano, enquanto passei pelo programa de estágio supervisionado do Instituto de Artes da Unesp na Escola Estadual Professor Renato Braga – sob orientação da professora doutora Kathya Maria Godoy, com a colaboração da professora doutora Theda Cabrera Gonçalves Pereira. Nesta escola foram executadas as práticas performativas citadas no capítulo anterior como experimentos pedagógicos e metodológicos da ação cultural performativa para a pesquisa. Estas ações compuseram um circuito de performances, construções de cenas contemporâneas e de instalações produzidas, propostas e vivenciadas pelos estudantes a partir de suas produções anteriores durante o ano.

4.3 TRANSGRESSÃO DE MATERIAIS E DE OBJETOS ESCOLARES COMUNS

A respeito das reflexões sobre a transgressão como componente da performance como linguagem, frente à concepção e vontade dos grupos de estudantes que agiam nestes intentos ao se expressarem quebrando as rotinas instauradas e evocando o conceito comum de subversão, o que ficou mais marcado foi o ato de ressignificar signos e sentidos rígidos já demarcados nos espaços escolares em relação a materiais, burocracias, costumes tradicionais impostos pelo Estado-governo-gestão.

Um destes sentidos a passar por rupturas ou disrupturas estava ligados ao material didático escolar, do qual professores e estudantes reclamam seja por sua superficialidade, por ser enfadonho, repetitivo, pouco criativo ou por estar descontextualizado com a realidade de uma escola pública da periferia paulistana. Algumas apostilas e livros dispostos pelos representantes do Estado para o trabalho em sala de aula são demasiadamente complexos e conteudistas por consenso parcial, em um sentido prolixo para estudantes que chegam praticamente com a sombra do analfabetismo funcional ou até mesmo total das últimas séries do ensino fundamental II e, mais grave, nas séries iniciais do Ensino Médio.

Decidiu-se, nestes grupos, ao dialogar sobre essa realidade, trazer à tona uma ação cultural que questionasse a instância das ordens no interior da escola sobre o material didático escolar, abrindo essa indagação para a comunidade e para a sociedade. Também foi levado para dentro da Universidade, no dia da apresentação A Escola Pública é Nossa, como uma incógnita expressiva de ressignificação plástica e de performance.

Com base nas ações produzidas pelos estudantes ao longo de todo o ano de 2016, que os inspiraram sobre suas próprias narrativas, o espaço das apostilas foi recriado e, após o uso tradicional e comum delas, confeccionadas para que não perdessem seu valor com o final do ano letivo. Assim continuariam a produzir novos sentidos, inclusive de questionamento e de incentivo à necessidade de transformações ou de repensar o lugar desse planejamento (conteúdo, local, realidades social e educativa, dinheiro público e destinos do mesmo na periferia de São Paulo).

Não se trata aqui de abolir o conhecimento tradicional, mas da proposição de repensá-lo, de sua adequação, das medidas urgentes e necessárias que o Estado precisa prever em ambientes caóticos, assoberbados de questões tangenciais. Trata-se também de fomentar a criatividade, de não realocar o lugar do material didático ao seu consequente desuso ao término do ano letivo, mas de rebuscar seus sentidos produzidos pelos próprios estudantes, ou seja, um conteúdo novo produzido pela autonomia do ser e pensar na escola. São novos estudos e produções que podem, inclusive, abastecer e se desenvolver a partir do diálogo com os conhecimentos tradicionais. Importante observar, por exemplo, que durante a reconstrução das apostilas, os estudantes entravam em contato inclusive com conteúdos diretivos da grade curricular e a promoção dessa interatividade resulta em teias de conhecimento plural e diversificado, em experimentos procedimentais que caracterizam um jeito de aprender onde cada qual ocupa seu lugar de enunciação e importância nas bases do repensar a função desses objetos, tão caros e ultimamente tão contestados ou descartados.

No dia 25 de Novembro de 2016, os processos relacionados a esse circuito performativo e de instalações foi apresentado às 19 horas no instituto de Artes da Unesp, na sala 409 e no teatro Reynuncio Lima. Durou até 3 horas e foi itinerante, percorrendo os espaços da universidade.

Esta apresentação – além de ser uma mostra dos experimentos com as apostilas e suas reelaborações de sentido nas vistas e pensamentos dos estudantes – apresentou pequenos trechos de todas as oficinas de performance e instalação feitas durante todo o ano na Escola Estadual Professor Renato Braga, com referências ao meu trabalho na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Airton Arantes Ribeiro e da parceria com outras escolas

estaduais, com experiência em cada turma dos ciclos mencionados durante a pesquisa. Embora as atividades pudessem funcionar como experiência para estas e outras faixas etárias (adultos e idosos), ficaram restritas ao Ensino Fundamental II e Médio. Em outras ações essa participação foi ampliada, inclusive em escolas parceiras consideradas pertencentes às periferias de alta periculosidade frente aos índices da segurança pública de São Paulo, como Jardim São Luiz, Jardim Casablanca e Parque Santo Antônio – bairros com recordes nas taxas de homicídio. As escolas são: Escola Estadual Reverendo Jacques Orlando Caminha, Escola Estadual São Luiz Gonzaga Pinto e Silva, Escola Estadual Margarida Maria Alves, EMEF Otoniel Mota, Escola Estadual República do Panamá entre outras. Essas parcerias aconteceram a partir de interações na página A Escola Pública é Nossa, em reuniões e festas abertas para as comunidades escolar e local, a partir de outros eventos abertos como a própria ação nomeada como página, convites dos próprios estudantes a professores e alunos de outras escolas, bem como as participações durante as ações culturais, e as aulas que lecionei em cada uma dessas escolas tanto nas disciplinas de Letras como de Artes.

Figura 14 - Apostilas como artefatos em performance Escola Estadual Professor Renato Braga e Performance no Instituto de artes da UNESP

Fonte: Arquivo pessoal de Thiago Camacho Teixeira (2017)

Figura 15 - Apostilas como artefatos em performance Escola Estadual Professor Renato Braga e Performance no Instituto de artes da UNESP

Fonte: Arquivo pessoal de Thiago Camacho Teixeira

Figura 16 - Apostilas como artefatos em performance Escola Estadual Professor Renato Braga e Performance no Instituto de artes da UNESP

Fonte: Arquivo pessoal de Thiago Camacho Teixeira

4.4 PROJETO INTERNACIONAL *BRAZILIAN SPRING* E A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES

No início de 2017, em conjunto com Gustavo Chams (ativista orientado pelo instrutor Trevor Van den Eijnden, que fez parte de sua produção acadêmica para a faculdade Visual College of Art and Design em Vancouver – VCAD, Canadá), junto também aos estudantes de 2014 e algumas pessoas da comunidade do bairro Capão Redondo, entre outros colaboradores universitários, articulei, coordenando e atuando, uma performance (intervenção urbana). O projeto *Brazilian Spring* trouxe reflexões, participações nas redes sociais, exposições em galeria e outras produções que podem ser encontradas no site homônimo, conforme explica Chams (2017) sobre A Primavera Brasileira:

é uma campanha visual não-lucrativa e voluntária, que tem o objetivo de trazer visibilidade internacional para os problemas sociopolíticos que ocorrem no Brasil. A campanha começou como um projeto visual e de Marketing que consistia em uma série de retratos e ilustrações feitas em Vancouver, Canadá, com a humilde ambição de trazer um pouco de luz, por meio do reconhecimento internacional, sobre este período sombrio pelo qual o Brasil atravessa. Assim que a mensagem começou a se espalhar, o projeto começou a crescer, ganhando suporte de incríveis artistas, como designers, artistas performáticos e fotógrafos, que abraçaram a causa e ajudaram a levantar o projeto para o tamanho atual. O conceito por trás do projeto é que cada grande mudança social no mundo começou a partir de novas ideias que foram divulgadas por meio de manifestos artísticos. Além disso, é por meio da arte que planejamos semear essas ideias e disseminar essas sementes, para que possamos plantar a Primavera Brasileira. O nome, Primavera Brasileira, é uma referência à “Primavera dos Povos de 1848”, na qual vários povos de países europeus começaram um processo revolucionário que levou a uma onda de liberdade e direitos civis. Este projeto também alude ao período ditatorial de 1964-1985 e o mais recente Golpe Palaciano de 2016.

A coordenação de núcleo em performance e intervenção urbana deu-se com uma gênese da ação que ocorreu em dezembro de 2016 na Avenida Paulista, em um domingo. Para a convocatória de participantes ou mesmo espectadores, foi produzido um vídeo pelo cinegrafista e fotógrafo Bruno Melero (2017), além do texto intitulado *Você passou por cima de alguém hoje?* – redigido por mim e transcrito abaixo (TEIXEIRA, 2017):

Quando o Estado nos disse que a democracia era a consolidação de direitos, nós acreditamos. Acreditamos na justiça de que todos teríamos garantias de dignidade, bem estar e uma educação pública- gratuita e de qualidade. Mas o que vimos foi que esta relação com o Estado era negligente, desproporcional nas partes que mais necessitávamos. Perguntamos: Qual a procedência desses direitos? O Estado nos respondeu: Teus próprios bolsos. Nós não desistimos. Começamos a pagar por aquilo que antes haviam dito que já era nosso e por aquilo que entendemos por direito. Fomos extorquidos pelos mais altos impostos. E neste cenário já sombrio, o Estado nos devolveu

a anulação do voto democrático. Devolveu-nos também os piores índices de carência na educação - alguns dos piores do Ocidente. Quando resolvemos reivindicar pelos nossos direitos básicos, pelo direito de ESTUDARMOS, criticaram-nos como desordeiros. Os poderosos, donos desse mesmo Estado que nos extorquiou, estão blindados. Estes, são vistos como criadores de ordem. Nós, lutando por um futuro melhor: Desordeiros. Fomos brutalmente oprimidos pela polícia, fomos tratados como a escória causadora dos problemas da sociedade. A grande mídia nisso tudo tira o próprio rabo da reta para defender seus próprios interesses. Estamos deitados no chão, porque lá fomos colocados por eles e por alguns de vocês. Fomos pisados diariamente pelos que ignoraram o que se passou e deram suporte aos opressores. Passaram por cima de nossos rostos, de nossos corpos, de nossa história, de nossas memórias, e de nossos valores. E você? Passou por cima? Queremos sair daqui, mas não podemos sem a sua ajuda. Um por um, faça a diferença. Ação - performance para o projeto *Brazilian Spring*, aconteceu na Avenida Paulista, coordenada pelo professor Thiago Camacho, mestrando em artes cênicas pela USP --, junto aos seus estudantes parceiros - um grupo de secundaristas de escolas públicas da periferia da cidade de São Paulo - pertencentes ao grupo A ESCOLA PÚBLICA É NOSSA, e junto aos artistas parceiros da Universidade Estadual Paulista - a Unesp.

As informações completas sobre a ação, traduzidas para vários idiomas, com imagens e a ficha de participantes completa pode ser encontrada no site do projeto (CHAMS, 2017). As figuras abaixo mostram os anseios coletivos da participação brasileira no projeto, como ação cultural e ativismo.

Figura 17 - Thiago Camacho Teixeira lidera o coro performativo e coordena a ação em *Brazilian Spring*, concepção em parceria com Gustavo Chams.

Fonte: Arquivo pessoal de Bruno Melero.

Figura 18 - Ação *Brazilian Spring*

Fonte: Arquivo pessoal de Bruno Melero.

Figura 19 - Ação *Brazilian Spring*

Fonte: Arquivo pessoal de Bruno Melero.

As imagens a seguir referem-se à ação “Passa por cima”, liderada por Gustavo Chams e com concepção realizada em parceria comigo. Ela consistiu em colocar folhas com os rostos dos estudantes impressos pregadas no chão, obrigando os transeuntes a pisarem nesses cartazes, ou seja, nos rostos deles.

Figura 20 - *Brazilian Spring* – Ação Passa por Cima, por Gustavo Chams

Fonte: Arquivo: pessoal de Gustavo Chams

Sobre esta ação, o grupo sinalizou algumas interpretações, entre elas:

- a) o cidadão está negligente com a educação, estudantes, professores e escola, aceitando os desmontes que estão acontecendo no seu interior a partir de decisões políticas, gestão e empreitadas governamentais desfavoráveis ao universo do investir em ensinar-aprender no Brasil e, mais especificamente, em São Paulo;
- b) uma vez negligentes com a educação, esses políticos e mesmo os cidadãos (população em geral), estão passando por cima ou pisando sobre nós, estudantes e professores – tão pouco ouvidos e valorizados.

Pelo menos essa é a opinião do grupo, respaldada por outras pessoas e pelos mesmos cidadãos criticados. É possível dizer que essa crítica vale para nós mesmos porque estamos inertes, lutando pouco e nos organizando menos que o suficiente para uma alteração mais consistente da realidade. Não adentramos mais profundamente nas greves, não legitimamos os conflitos necessários, não combatemos com maior afinco as desmedidas opressoras a fim de chamar mais atenção para a real importância. Não sabemos dizer exatamente onde atuar, mas, por intuição coletiva, sabemos que foi pouco ou que a realidade exige muito mais. É preciso trabalhar mais para identificar, como grupo, o que pode ser feito de modo mais efetivo e

articulado, contra um poder feroz e controlador que tem milhões de braços, milhões de olhos para espionar, milhões de pernas para perseguir, milhões de ouvidos para ouvir e milhões de narizes para nos rastrear. Fundamentalmente, compreende-se que fomos nós quem demos todo esse poder a esses milhões de braços, pernas, olhos, narizes e ouvidos. Então, como desarticulá-lo e mostrar aos nossos semelhantes que é esse poder o responsável por nos esganar? (CHAUÍ, 2018).

Percebeu-se que a performance representou e presentificou o conceito de pisar sobre alguém. Porque ao pisar na educação com toda essa negligência e descaso, a partir dos ultrajes e da desvalorização do pilar na formação humana, pisa-se em rostos, em pessoas. É a materialização da metáfora na conclusão pertinente e reflexiva que literalmente nomeia a ação. O cidadão precisa de educação para atingir seu desenvolvimento e potencialidades globais e, a grosso modo, precisa dela para sobreviver, arranjar emprego, meios eficazes de subsistência e para ter uma identidade. Quando se pisa na educação, pisa-se em alguém. Pisa-se em alguém.

4.5 O DESAFIO DE EXPRESSAR DIVERSIDADE RACIAL E DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR

A ação *Stop Racism* foi organizada nas escolas estaduais Margarida Maria Alves e República do Panamá, em São Paulo a partir das aulas de inglês ministradas para os três anos do Ensino Médio e nove anos do Ensino Fundamental II. Em agosto de 2017, resolveu-se manifestar – a partir de acontecimentos atuais, após várias notícias e manchetes sobre a tensão racial nos Estados Unidos e no Brasil, divulgando e instalando pequenos cartazes. Foi uma resposta de recusa ao silêncio e à educação com livre manifestação para grupos de intolerância e de pretensa supremacia.

As imagens a seguir mostram estudantes do Ensino Fundamental II e Médio, meus alunos, expressando-se a partir das criações da mostra "Identidade" – feita no Studio Faya, com outros artistas negros e também com referências a personalidades negras, suas opiniões e seus direitos de enfrentamento discursivo da violência e da discriminação histórica. Em performance, os alunos, com os cartazes em punho, caminharam de modo lento, sério e convicto por todos os espaços dentro da escola, das proximidades (lado exterior, na hora da entrada e saída por alguns dias) para que todos os outros estudantes, funcionários e, por vezes, pessoas da comunidade local, vissem e apreciassem a ação com intenção de luta social contra as formas da discriminação racial.

Figura 21 - Ação *Stop Racism* – E.E. República do Panamá

Fonte: Arquivo pessoal de Thiago Camacho Teixeira.

A ação Correio Performático foi realizada entre as escolas estaduais República do Panamá, Margarida Maria Alves, EMEFs Otoniel Mota e Professor Renato Braga. Ela contou com a colaboração e supervisão da professora de ensino básico Silvana da Costa Camacho Teixeira e foi constituída da seguinte maneira: os estudantes trocaram correspondências que continham denúncias sobre problemas que havia dentro da escola (discriminação e intolerância com as diferenças, especialmente com raça e gênero dos indivíduos), melhorias e pontos positivos de cada uma delas de modo geral, especialmente nos aspectos sociais e culturais.

Entre os problemas, foram citados especialmente ofensas, isto é, a prática do *bullying* em salas de aula e corredores, além de questões sociais estruturais, como relatos e reclamações do machismo de estudantes, agressões às namoradas, repressão à homossexualidade explícita (como se os jovens gays precisassem esconder suas condições e orientações sexuais) etc. Entre as melhorias, foi citada a crescente mobilização de projetos e ações culturais, especialmente as de resistência em um ambiente cada dia mais hostil e inóspito, com a presença do tráfico de drogas e uso de entorpecentes (com os quais muitos estudantes estão envolvidos), com assaltos recorrentes a professores, funcionários e alunos, com brigas violentas, entre outros indícios de criminalidade. Vale lembrar que as escolas estão localizadas no Jardim São Luiz e no Capão Redondo – bairros que apresentam as maiores taxas de homicídio, segundo a Secretaria de Segurança Pública.

Nas ações, foram trocadas sugestões, conselhos e reclamações ligados ao fato de conviverem constantemente sob esse tipo de situação e contexto opressivo, dentro do qual fica

difícil estudar e, mais ainda, discutir subjetividades – tarefa que por vezes parece impossível. Além disso, os estudantes também trocaram ideias mais pessoais e arriscaram escrever trechos das cartas em inglês, treinando a aprendizagem neste idioma, já que se tratava da disciplina sob minha responsabilidade naquele momento, buscando também elementos de gênero e etnia (tais como o uso de termos específicos às comunidades LGBTQI, aos movimentos negros ou ligados a perfis de ativistas famosos, como a blogueira negra Stephanie Ribeiro).

Dentre outras possibilidades de foco em pedagogias e ensino-aprendizagem a partir da escrita, de idiomas, do gênero carta ou epístola, essa modalidade ficou conhecida entre os jovens. Suas especificidades pontuais como a *Mail Art* (CIOTTI, 2015), proveniente do conceito de performance nos anos 1970 e também do movimento Fluxus, citado anteriormente, aparecem como referência no momento em que ações culturais construídas com base neste gênero surgem no espaço escolar ou em ambiente educativo e comunicativo. As cartas, então, serviram para os alunos trocarem experiências relativas a estas questões e dialogavam com outros momentos em que se praticou a troca epistolar no seu sentido de ser um acontecimento performativo.

Sobre as ações culturais ligadas a *Mail Art*, foram identificadas enquanto artefato expressivo tanto na construção estética dos desenhos nas cartas como no seu aspecto físico ou conceitual e ideológico atrelado ao correio (aqui no que tange a virtualidade ou a escrita), as diferenças de temporalidade no curso entre envio e entrega da carta ou de espaço, nas relações com o presente, passado e respostas futuras, acentuando as percepções dirigidas às tipologias de gênero. Tentou-se, então, trabalhar na perspectiva pedagógica da performance, como ação cultural inspirada na *Mail Art* na tentativa de promover um evento de manifestação performativa na escola, aparecendo a questão do gênero e de como o mesmo poderia corroborar com a criatividade na comunicação sob formas plurais de expressão textual, modos e meios de realizar essas correspondências. Um exemplo foram os cartões performativos produzidos, utilizando, como mencionado, referenciais históricos no século XX – vide evento chamado *Correspondance Art School* em Nova York. Trata-se de uma citação interessante de se pensar na repercussão dada aos anos 1970 e 1980, a partir de comunicações democráticas, compostas também por críticas políticas, observações ou pensamentos oriundos da realidade contextual a que se pertencia e vivenciava. Basicamente, nestes eventos artistas compunham postais e trocavam efêmeras correspondências na forma de cartas ilustradas, fanzines, envelopes decorados ou ilustrados, cartões postais, objetos tridimensionais etc, sob reciprocidades voluntárias e não comerciais.

Esta experiência também está fundamentada nas considerações, reflexões acadêmicas e práticas artísticas da obra de longa duração *Cartas a Renato Cohen* (Id, 2015), cuja autora tem publicado muito de seus estudos e vivências bem como consolidado relações de troca na USP. Para Naira Ciotti (2015, p.6-7),

A palavra carta, de acordo com CUNHA (1998), veio do latim charta, derivado do grego chártes, assim como a lexia epístola que chegou até nós vindos do latim epístola que derivou do grego epistole, desde o século XIII quer dizer, uma comunicação devidamente acondicionada e endereçada a uma ou a várias pessoas. O discurso epistolar tem características muito interessantes para uma performer, como eu. Permite-me, ao escrever cartas, me relacionar com aquilo que não tenho acesso diretamente. Quando decidi estudar Renato Cohen, a possibilidade de lhe escrever cartas com um regime de palavras que me projeta “em duas posições atonais distintas” (LANDOWSKY, 2002, p.173) uma distância variável entre os enunciadores, ora ela é máxima, mas ora, suposta como mínima. O desejo de presença é representado por uma imagem – ou situação – de subjetividades em crise.

Chama-se a atenção para a ausência de documentação histórica da performance. Ao citar Richard Schechner, Marvin Carlson e Rebecca Schneider, apresenta a impossibilidade de resgate permanente do ato performativo apenas pela memória, a caracterização do evento como algo que desaparece. E esse desaparecimento, como sua marca própria, deflagra a linguagem como “um dos mais importantes procedimentos de autorreflexão pessoal, cultural e da experimentação” (CARLSON, 2009, p. 224), gerando o paradoxo entre registro, narrativa e performance.

Seguiu-se como inspiração a obra de Naira Ciotti como uma performance que acontece ao mesmo tempo que os seus registros. As cartas, na chave de sua produção poética, da ação e da documentação concomitantes, pois interessava uma ação que ocorresse automaticamente consigo mesma na própria documentação. Com isso, ganha-se o relato sem cisão com a produção, fidedignidade de sensações e atrelamento da experiência tal como ela é. E a *Mail Art* (na modalidade cartas) mostrou-se percurso enriquecedor para mais esta experiência, no contexto específico de ação cultural na escola pública. Como tornar a linguagem transversal sobre outros gêneros ou dialógica, amparada e ao mesmo tempo relacional por meio desses mesmos gêneros (documentação, narrativa e relato) foi mais uma forma criativa de interação entre gêneros, inclusive em performance, culminando em ações documentais de registro e performance como facetas que se complementam, produzidas no mesmo momento em ambiente educativo, de expansão do campo, de compreensão das linguagens, da comunicação e em meio às reais e pontuais sensações (resgatadas em seu próprio imediatismo).

Foi uma forma reflexiva e factual de lidar com documentação, registro e performance – em suas características efêmeras e imediatas – sem que os gêneros ficassem prontos e totalmente separados, sem o caráter que confere a linguagem performativa à sua marca, o momento se perdesse no relato, na narrativa e vice-versa. A fidelidade de um relato produzido no exato instante da ação como forma estrutural dela mesma é, sem dúvidas, outra forma de experiência e de registro da vivência. Aquele que vive e registra ao mesmo tempo traz uma nova forma de percepção sobre o acontecimento, o que chamo de performance documental ou documento poético performativo. Isso explica muito sobre o título da performance *Cartas Performativas* ou *Correio Performático*, realizada com os estudantes.

De acordo com Ciotti (2015, p. 7-8),

a carta em si mesma não é, evidentemente quase nada, ou pelo menos ela é apenas uma coisa, mas uma coisa cuja presença, a única presença real, tem o poder de atualizar a relação com o valor propriamente dito que aí se investe figurativamente, ou seja, de atualizar o “elo existencial” que reúne seu leitor ao seu autor ausente. Então, diante dessa coisa, cuja transforma-se, por um momento talvez efêmero – mas singularmente intenso -, numa relação atual (LANDOWSKI, p.176). Deixando de ser um discurso para se tornar um ato, o enunciador da carta perde sua identidade original, torna-se estrangeiro para se dedicar a informar ao seu destinatário seu próprio presente e, em última instância, produzir sentido mediante o simples fato de enunciar. Transforma-se o regime de copresença, que passa a ser um estatuto de atuantes cuja existência construída “resultará de sua própria prática de enunciação em lugar de a preceder”. (LANDOWSKI, p.181). Afinal, o que pode uma carta, senão uma performance?

Ela mostra também que Peggy Phelan (1993 apud CIOTTI, 2015) leva a perceber uma ruptura entre momentos históricos e de contextos de produção da performance. O primeiro é que a ação termina em si mesma, como ação viva que morre. O segundo ultrapassa esta impressão Phelaniana quando ocorre o registro documental histórico, isto é, no conceito de ação mediatizada, derruba essa marca inerente à linguagem quando perde o seu caráter efêmero essencial, que se caracteriza muito pelo seu próprio término e esquecimento consequente, quando na contemporaneidade pode-se fazer comparativos e perceber essa cisão de momentos acerca do ato performativo.

Também cita a obra *Performance Remains* (2013, Schneider apud CIOTTI, 2015), em que se discute sobre as formas de negociação da performance com o seu desaparecimento, a necessidade de sua crítica material, que poderia, após esse desaparecer, mantê-la por meio de suas sobras e das percepções críticas que evocou, responsáveis por sua continuação sob novas formas, linguagens e gêneros posteriores. Estas prerrogativas ajudam na compreensão de que desaparecimento não é necessariamente oposto aos vestígios, pois estes são efeitos

necessários e advindos do próprio desaparecimento em si. É necessário que uma performance desapareça e até mesmo seja esquecida para que as suas sobras provoquem a atmosfera misteriosa que também faz parte de sua composição imediatista. Segundo Ciotti (2015, p. 7-8),

O registro documental-processual se revela de maneira ainda mais clara quando se pensa em trabalhos relativos a situações de arte. Diversos artistas, entre os quais Vito Acconci, Bruce Nauman e Dan Graham, nos Estados Unidos, e Letícia Parente, Ana Bella Geiger e Artur Barrio, no Brasil, registraram ações artísticas feitas para o filme e o vídeo quando este estava em seu primórdios. Tais artistas não estavam apenas a documentar uma situação de arte em vias de desaparecimento. (COSTA, 2009, p. 28) A autonomia desses vídeos é relativa. Eles não deixam de se relacionar com o passado da ação documentada. O observador se pergunta onde o acontecimento se passou e quem teria visto a situação no momento em que ela ocorreu. Nesses filmes e vídeos, as ideias plásticas e os problemas conceituais e culturais elaborados se sobressaem justamente porque o contexto é implicado e o tempo, incorporado. Tais imagens-registro sobretudo forçam aberturas em sistemas que tendem a se fechar em si mesmos, uma vez que permitem transferências e deslocamentos entre ambientes e tempos. Eles são não apenas uma linguagem de expressão (um filme ou um vídeo), como também arquivos heterogêneos que reúnem sujeitos, espaços e materialidades que se implicam e se refletem mutuamente. O passado do artista envolve o presente do espectador e nele se desdobra. Um deixa de se causa do outro, para que ambos se agenciem e se imiscuem num único ato heterogêneo.

Como visto, a performance como ação cultural mediatizada, e as abordagens em torno de sua temporalidade, dá margens de discussão que interessam tanto às pedagogias e práticas educativas como aos campos expandidos de conhecimento em artes para curadores, historiadores, antropólogos etc. A temporalidade em performance evoca questionamentos sobre o como fazer com que continue a circular e a sobreviver no cenário cultural também através do próprio conceito de reperformance. Ela ocorre no intento de resgate de uma ação feita no passado e internalizada na utopia pessoal seja pelo próprio performer criador e recriador do ato, por outro performer que a absorve ou por um executor performer que coloca em ação a ideia criada de um autor-produtor que concebe, mas não performa.

E é neste ensejo de resgate da performance, nas reflexões de trabalho com a memória e com registros documentais que se resolveu fazer uma exposição cultural dessas cartas, devidamente autorizadas pelos estudantes proponentes. Para Ciotti (2015, p. 8-9),

esse relato difunde uma ideia muito feliz, a de que os arquivos de performance seriam um espaço compartilhado de experiências, de modo a

permitir ao espectador o componente mesmo feito que o artista teve no momento da criação.

O desejo de presença e a relação com o ausente como construções da cultura aparecem então no contexto da ação cultural performativa como forma de ritualização que nasce nestes aspectos reflexivos da temporalidade. Ainda de acordo com a autora (Ibid, p. 4-5),

a base comum de toda relação estabelecida pelas cartas é a separação, essa separação pressupõe uma relação logicamente de junção – anterior ou prevista a acontecer. E, embora a presença que a relação de copresença enuncia seja puramente virtual, ela ao mesmo tempo atualiza os parceiros no ato semiótico que consiste em “se escrever”. A partir da valorização da experiência que afeta o possível campo da epistemologia das operações da consciência converte-se mediações em recepções. É ainda possível investigar nossa identidade, nosso lugar, nossa presença e prever uma atividade político-mediática?

É neste contexto, de trocas de cartas enquanto uma ação performativa cultural na escola, que surgiram manuscritos com as seguintes situações relatadas referentes às temáticas deste recorte:

- a) reclamações sobre o preconceito (os estudantes dividiram em tom de denúncia com outros estudantes de outras escolas a prática constante do bullying direcionado a estudantes gays e negros – ocorrências contínuas no ambiente em que estudam);
- b) reclamações sobre as agressões, brigas e discussões que chegam as vias de fato, envolvendo discriminações em relação ao gênero e a sexualidade, casos de agressão à adolescente – cometida por namorados (campo do machismo como ideologia);
- c) reclamações sobre a exclusão que ocorre na escola, por parte de funcionários, professores e alunos em relação a jovens negros e homossexuais ou transexuais frente aos projetos, em sala de aula, turmas de trabalho, estudo e em eventos.

Ao selecionar estas cartas, relatos e promover trocas interativas, estes estudantes encontraram apoio, identificação, interesse de se conhecerem e outras formas relacionais positivas de socialização, inclusive para dividirem seus problemas e anseios. A cumplicidade entre eles permitiu que se abrissem subjetivamente, refletindo sobre suas próprias condições e relacionamentos interpessoais, além de promover o desenvolvimento no nível do texto, da articulação dialógica, em canal de conversa e de troca educativa.

É possível notar que durante a ação, os estudantes se aconselharam e se ajudaram para entender as situações nas quais estão inseridos. Eles utilizaram uma linguagem própria que otimizou uma comunicação mais fluída, menos distante do que teriam com adultos em outras

realidades, entre outras trocas tidas como propulsoras da interação comunicativa em ações culturais.

Houve casos de estudantes que também mandaram cartas para seus professores, inspetores, funcionários diversos, coordenadores e diretores das escolas. Geralmente eram destinadas demandas na ordem a seguir: aos inspetores – menos vigília, mais parcimônia no controle de saídas da sala de aula, aspectos gerais sobre o funcionamento dos horários; aos professores – mais paciência com as dificuldades de ensino-aprendizagem em aulas; aos coordenadores e diretores – chamadas de atenção para a ausência de livros nas bibliotecas, computadores quebrados, roubos e problemas em geral de indisciplina, inclusive com denúncias referentes a assédio, violência, bullying e perseguição moral.

Figura 22 – Ação Correio Performático: Cartas – E.E. República do Panamá

Fonte: Arquivo pessoal de Thiago Camacho Teixeira

Figura 23 – Ação Correio Performático: Cartas – E.E. Margarida Maria Alves

Fonte: Arquivo pessoal de Thiago Camacho Teixeira

Figura 24 – Ação Correio Performático: Cartas – E. E. Professor Renato Braga

Fonte: Arquivo pessoal de Thiago Camacho Teixeira

4.6 OUTRAS PERFORMANCES E EXPERIÊNCIAS

Estes experimentos foram realizados entre 2016 e 2019 nas mesmas escolas (E.E. Professor Renato Braga, E.E. República do Panamá, E.E. Margarida Maria Alves e EMEF Otoniel Mota – localizadas na periferia da zona sul paulistana). Participaram alunos desde o Ensino Fundamental II ao Médio, com fins de investigar ações comunicativas e expressivas a partir da performance-arte e a partir de seus efeitos sensoriais e tendências.

Na ação Estouros, a gênese acontece ao pensar a arte enquanto experiência, uma vivência de sensação que se traduz e reflete na Estética. Sobre a arte como experiência e como consumação sensorial, trata-se justamente da configuração de processos de integração entre o organismo e o meio, sendo esses processos não separáveis porque são parte da obra e do evento estético (DEWEY, 2010). A emoção, a sensibilidade despertada por meio da arte caracterizam o processo-resultado que se consoma na experiência (ação). Ainda de acordo com o autor (Ibid, p.60),

Quando os objetos artísticos são separados das condições de origem e funcionamento na experiência, constrói-se em torno deles um muro que quase opacifica sua significação geral, com a qual lida a teoria estética. A arte é remetida a um campo separado, onde é isolada da associação com os materiais e objetivos de todas as outras formas de esforço, sujeição e realização humanos. Assim, impõe-se uma tarefa primordial a quem toma a iniciativa de escrever sobre a filosofia das belas-artes. Essa tarefa é restabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano, universalmente reconhecidos, como constitutivos da experiência. Os picos das montanhas não flutuam no ar sem sustentação, tampouco apenas se apoiam na terra. Eles são a terra, em uma de suas operações manifestas. Cabe aos que se interessam pela teoria da terra - geógrafos e geólogos - evidenciar esse fato em suas várias implicações. O teórico que deseja lidar filosoficamente com as belas-artes tem uma tarefa semelhante a realizar. Se alguém se dispuser a admitir essa postura, nem que seja apenas a título de um experimento temporário, verá que daí decorre uma conclusão surpreendente, à primeira vista.

Para compreender o significado dos produtos artísticos, temos de esquecer-los por algum tempo, virar-lhes as costas e recorrer às forças e condições comuns da experiência que não costumamos considerar estéticas. Temos de chegar à teoria da arte por meio de um desvio. É que a teoria diz respeito à compreensão, ao discernimento, não sem exclamações de admiração e sem o estímulo da explosão afetiva comumente chamada de apreciação. É perfeitamente possível nos comprazermos com as flores, em sua forma colorida e sua fragrância delicada, sem nenhum conhecimento teórico das plantas. Mas quando alguém se propõe a compreender o florescimento das plantas tem o compromisso de descobrir algo sobre as interações do solo, do ar, da água e do sol que condicionam seu crescimento. O Parthenon é, por consenso, uma grande obra de arte. Mas só tem estatura estética na medida em que se torna uma experiência para um ser humano. E se o sujeito quiser ir além do deleite pessoal e entrar na formação de uma teoria sobre a grande

república da arte da qual essa construção é membro, terá de se dispor, em algum momento de suas reflexões, a se desviar dele para os cidadãos atenienses apressados, argumentadores e agudamente sensíveis, com seu senso cívico identificado com uma religião cívica de cuja experiência esse templo foi uma expressão, e que o construíram não como uma obra de arte, mas sim como uma comemoração cívica. Esse voltar-se para eles se dá na condição de seres humanos que tinham necessidades, as quais foram uma exigência para a construção e foram levadas à sua realização nela; não se trata de um exame como o que poderia ser feito por um sociólogo em busca de material relevante para seus fins. Quem se propõe teorizar sobre a experiência estética encarnada no Parthenon precisa descobrir, em pensamento, o que aquelas pessoas em cuja vida o templo entrou, como criadoras e como as que se compraziam com ele, tinham em comum com as pessoas de nossas próprias casas e ruas. Para compreender o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta.

A partir destas considerações, tem-se em vista as premissas da pesquisa, observação e prática compreendidas como alternativas de comunicação e expressão. A arte passa necessariamente pela vivência tanto das construções afetivo-pessoais, sensíveis, socioculturais e políticas como pelos seus efeitos estéticos e sensoriais produzidos na e pela ação.

Compreendendo-se a importância de se explicitar as narrativas de cada estudante sobre uma temática a partir de suas emoções, histórias pessoais e sociais para que o grupo criasse uma experiência comum, definiu-se – por sugestão de alguns estudantes e depois em acordo geral – que a escola seria abordada. Colocados sentados em círculo, pois assim todos estariam em posição de igualdade e de se olharem durante as narrativas, todos relataram uma experiência relacionada ao ambiente escolar, boa ou ruim, desde que tivesse um impulso de emoção, um fato que lhes fosse representativo e marcante nesse relato.

Esta atividade foi inspirada por uma aula ministrada pela professora Theda Cabrera, ministrada no curso de Licenciatura em Arte-Teatro no Instituto de Artes da Unesp em 2015, da qual participei. Na ocasião, contava-se uma experiência que tínhamos tido com arte que havia nos impactado e nos trazido até aquele curso.

Na escola de Ensino Fundamental II e Médio, há alguns anos, depois que todos contaram suas experiências e que se estabeleceu uma determinada situação emotiva, como professor pedi aos estudantes que escolhessem uma palavra ligada aos sentidos (audição, paladar, visão e tato) para simbolizar todo o seu relato ou o dos demais. Palavras como amargo, doce, tapa, alise, toque, grito, sussurro entre outras foram ditas. Por fim, foi escolhido Estouro que, para eles, significava um impulso de emoção extravasada, relativamente neutra a respeito de ser boa ou ruim.

Na Experiência Sensorial do Barulho como Estímulo da Expressão - A Estética do Estouro, houve uma ação em que os estudantes, a partir das ideias postas, enchem bexigas até

que estourem e quando isso acontece, dizem suas palavras representativas e intensas escolhidas e originadas de suas vivências narrativas, palavras que representavam experiências tais como o momento em aprendeu a ler, um passeio de escola conduzido pela professora de artes, uma visita ao zoológico conduzido pela professora de ciências, a primeira nota máxima. Eles ocuparam espaços da escola, em diferentes momentos (intervalo para os lanches, períodos de aula com a professora titular Karin Paula Eikmeier, na ida para casa e até com suas famílias em seus lares). Juntos, os estudantes enchiam, estouravam as bexigas e diziam as palavras selecionadas em variados volumes e entonações. As palavras ocorriam imediatamente após o estouro, criando imagens e sons ao mesmo tempo em que expressavam sensações nos outros estudantes e funcionários, em uma performance de ruptura cotidiana e de sensibilidade.

Figura 25 - Experiência Sensorial do Barulho como Estímulo da Expressão - A Estética do Estouro (E. E. Professor Renato Braga)

Fonte: Arquivo pessoal de Thiago Camacho Teixeira

Em um paralelo com as proposições de Dewey (2010) sobre a arte como experiência, é possível citar que as vivências reais e significativas que originaram as narrativas dos estudantes (representadas simbolicamente pelas palavras escolhidas, pelos sons variados das vozes, também pelo estouro das bexigas e de sua estetização extravasante a partir do barulho, pelas produções de sentido durante as ocupações expressando impressões sobre a escola e estabelecendo diálogo com as historicidades de cada um deles, atuentes e público)

proporcionou um cenário poético de comunicação e expressão que os fizeram pensar e sentir. Criou-se envolvimento e sensibilização, atravessando os indivíduos.

Ao final, os estudantes também fariam como atividade o relato escrito com toda a experiência que tiveram, individualmente ou em grupo, de forma opcional, pensando em construir um planejamento para a repetição da ação. Isso propiciou um programa de performance, com tendências à formulação de percursos e, portanto, de performances com tendências dramáticas (FABIÃO, 2008b).

A gênese desta ação ocorreu quando, a partir das palavras citadas – ligadas fortemente às impressões sobre os locais e situações escolares que ocupam e estão inseridos, cada estudante, de acordo com suas próprias narrativas e observando suas sensações na totalidade da vivência em curso, desenhou em pequenos cartazes (tamanho A4) um pouco das representações experienciais pelas quais estão passando. Eles procuraram transferir em formato de grafismo a confluência que os atravessa no intento da pesquisa pessoal performativa.

Após o desenho, ocuparam os espaços escolares instalados individualmente ou em grupo, da forma que sentissem maior necessidade ou vontade. Enquanto estavam fixos ou andando lentamente pelos espaços da escola, os transeuntes entravam em contato com a emanção estética, sensível e com a historicidade construída até então. Isto não significa que houvesse até então uma inteligibilidade racional e objetiva da percepção, mas sim uma contemplação e tentativa de entendimento, tanto por parte dos estudantes – que ainda formulavam o que queriam comunicar e construir nesta mediação – quanto dos passantes, que procuravam curiosamente entender o que estava escrito neste intento relacional.

A importância do corpo presente segurando o cartaz foi uma tentativa que procurava seguir o propósito da performance a partir da ideia de instalação. O corpo instalado que consubstancia a expressão visual e plástica do desenho com o caráter performativo da ação, em plena inter-relação, interdisciplinaridade e transversalidade das artes visuais-plásticas e as artes cênicas. Como demonstra Cohen (2007), é a performance como linguagem como um campo de expressão que nasce da visualidade plástica e termina na cena, a que engendra dois tipos de linguagem híbridos, que se misturam e que historicamente se dão pela progressão temporal. Um exemplo seria uma obra de arte que sai do quadro vivo e em movimento, como exemplo de interseccionalidade destas artes. Ao relacionarmos desenho e corpo, procurou-se investigar essa relação.

Vale destacar que desde 2010 trabalho com estas experiências, registrando a mistura de tensões desde seus primórdios até os dias vigentes, com ideias antigas e atualizadas pelos

próprios estudantes. A seguir, a imagem mostra um exemplo de uma ação executada pelos discentes em 2011, demonstrando a gênese da ideia.

Figura 26 - Expressões performativas com cartazes e corpos instalados (E.E. Professor Renato Braga)

Fonte: Arquivo pessoal de Thiago Camacho Teixeira.

A figura abaixo é uma montagem com desenhos criados por outros estudantes em 2016.

Figura 27 – Desenhos de Samuel Rios Godoy e Brunna Dias da Cunha (E.E. Professor Renato Braga)

Fonte: Arquivo pessoal de Thiago Camacho Teixeira

Em Marcas do Estranhamento, a ação ocorreu a partir do reconhecimento de um dos componentes da performance sob enfoque nesta investigação. Novamente foi promovida uma experiência junto à criatividade dos estudantes.

É cotidiana a reação que nos traz o senso comum do estranhar o acontecimento performativo, justamente por se tratar de um evento que provoca ruptura na rotina dos espaços e dos indivíduos. Esta ruptura está ligada à transgressão, tratada e dividida em formas de transgredir. Vale dizer que a transgressão e o estranhamento são os ditos elementos que operam um pelo outro, quando não se tornam um só, na medida em que não seria possível transgredir sem romper, isto é, sem causar estranhamento de alguma nuance da habitual realidade. Também não seria possível provocar um estranhamento sem esse mesmo romper como forma consumada de alterar um estado de algo por meio da cena e da visualidade transgredida, em espaços comuns ou não. Diz-se, então, que a ruptura une esses elementos, que se confundem e funcionam organicamente. Em suma, ruptura está ligada à transgressão.

A partir destes elementos, enfocando a marca de estranhamento, foi combinado com os estudantes como eles poderiam alterar suas ações e visuais comuns em espaços cotidianos (na rua junto à comunidade, no bairro, na sociedade em geral, em suas casas com suas famílias, no intervalo escolar para o lanche junto aos outros estudantes e aos funcionários da escola). Uma das formas foi marcar igualmente o rosto dos atuantes para que visivelmente as pessoas percebessem que todos estavam marcados do mesmo modo. Assim as pessoas se perguntariam o porquê, a fim de promover o estudo dessas mesmas reações e, em consequência, do fenômeno reacional do estranhar a partir da visualidade em processo de ruptura.

Figura 28 – Marcas de Estranhamento (E.E. Professor Renato Braga)

Fonte: Arquivo pessoal de Thiago Camacho Teixeira.

A diversidade de comentários e reações foi impressionante. Desde os estudantes e pessoas da comunidade que os identificavam como gangue, aos que não davam importância, até àqueles que tiravam de suas bolsas espelhos para que os estudantes marcados se vissem, como se não soubessem que estavam marcados no rosto.

Durante uma roda de conversa que funcionou como colheita dos resultados e experiências, os estudantes concluíram que a marca do estranhamento como componente da cena contemporânea performativa, junto à transgressão, foi um elemento que encarna uma forma política em sua potência transformadora, seja pela beleza e delicadeza estética ou pelas sensibilidades mais ligadas ao impacto, à agressividade, e que a arte performativa em questão é um instrumento de alteração do real, da vida, do mundo e de si mesmos. Outra observação relevante foi a de que a arte performativa pode comunicar estados, isto é, ela pode indicar poeticamente um problema que precisa ser modificado ou discutido. Então estes estudantes relataram esses problemas e de que formas visuais poderiam contá-los, dividi-los, representá-los nessa divisão, nesse desabafo, que funciona como um respiro – segundo suas próprias palavras.

Ao identificarem este aspecto propositivo da expressão estética da performance-arte, os estudantes foram colocados frente às outras problemáticas. Eles responderam se a performance e os seus componentes proporcionam a possibilidade da experiência de chamar atenção para um problema real deles mesmos e de seus contextos reais, quais problemas surgiram (pessoais ou do grupo), se esse canal artístico lhes possibilitaria também comunicar as suas existências ao espectador ou transeunte e qual seria a constituição destes problemas. Foram citados então a defasagem do aprendizado; dificuldade de interação com o grupo de estudantes (alguns estudantes) e sujeira na escola (lixo no chão).

A partir destes problemas, algumas ações simples, dentro e fora de sala de aula, foram feitas. Os estudantes, variando os ritmos e a quantidade de alunos, pegaram cada um uma bolinha de papel. Foi solicitado que jogassem no chão novamente e que tornassem a buscar outra bolinha que havia sido jogada, jogando-a no chão novamente. Isso foi feito sucessivamente, alternando velocidades e ocupando espaços. A ação foi finalizada quando jogaram no lixo as bolinhas de papel que outrora haviam jogado no chão. A encerração foi como em um *Happening*, quando todos jogaram as bolinhas no lixo e o espaço ficou limpo. Ação foi repetida pelos espaços da escola.

Figura 29 – Gênese da ideia das bolinhas de papel, realizada em 2011

Fonte: Arquivo pessoal de Thiago Camacho Teixeira

Em Expressão a partir da Conexão de Corpos: Uma Liga Afetiva, os estudantes que se gostavam ou mantinham algum tipo de ligação de afeto andaram pelos espaços escolares, pela rua na hora de suas saídas da escola para casa, bairro e comunidade, ligados por cordões. Era uma espécie de liga que simbolizava a união por sentimentos, fossem de amizade ou de amor.

Figura 30 – Expressão a partir Da Conexão De Corpos: Uma Liga Afetiva

Fonte: Arquivo pessoal de Thiago Camacho Teixeira

Na performance Afogamentos, os estudantes se afogaram em bacias de água em uma alusão à prática de tortura praticada durante a Ditadura Militar Brasileira (1964-1985) após a eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019). Os estudantes expressaram em performance a volta da repressão em referência às declarações de Bolsonaro em apoio à

ditadura militar e a torturadores como o Coronel Brilhante Ustra. Além da bacia, um lençol estendido no chão mostrava cruzes que representaram os mortos durante o período ditatorial. O vídeo desta e de outras performances, com mais informações, pode ser encontrado também na página *A Escola Pública é Nossa* (TEIXEIRA, 2014).

Figura 31 – Performance Afogamentos (E. E. República do Panamá, 2018 e 2019)

Fonte: Arquivo pessoal de Thiago Camacho Teixeira

CONCLUSÃO

A partir da experiência da performance ou da emissão subjetiva sob a forma de expressões cênicas coletivas e individuais (carregadas de utopias pessoais e idiossincrasias, e em determinado grupo e contexto) notou-se que estudantes e outros sujeitos ligados à comunidade em torno de escolas públicas da periferia na cidade de São Paulo puderam aglomerar vivências e pensar no conceito de sistematização e aprendizado que ocorre a partir delas. Esta pesquisa pretendeu ampliar o espaço para as vozes destes sujeitos para trazer à tona o sensível em torno das variantes citadas. No futuro, pretendo ministrar um curso em busca de novas experiências para trocar e construir sobre a performance arte como linguagem nos espaços de educação, embora tenha planos de seguir também por outros lócus.

Como artista, antiartista, proponente de ações culturais ou educador, tenho as trocas em meio à criação coletiva e a expressão plural da diversidade constituinte da sala de aula, dos espaços das comunidades escolar e local, além da sociedade em geral. São canais que permitem verificar como percebermos que um caminho pode se abrir, a meu ver e a de meus parceiros de atividade, em torno da possibilidade de comunicar, vivenciar mais profundamente as experiências que trazem ensinamentos e construções que somente elas mesmas poderiam trazer em contextos específicos. Nesta modalidade da expressão, notam-se trajetos com novas formas de conceber o sensível que tocam os indivíduos e os fazem refletir sobre si mesmos e sobre o grupo, mediante situações do cotidiano e de suas próprias realidades e demandas. Com novas formas de percepção e de aceção do conhecimento, pensamento e saber que somente a partir dessas experiências se podem edificar, como por exemplo: o que se aprende a partir do âmago do sentir, de sua sistematização, do sujeito que se articula em situações determinadas e se forma nelas, que comunica e interage com outros meios semiológicos, que se compraz na relação com o outro e consigo mesmo, ampliando a aquisição da linguagem na diversidade e na multiplicação dos jeitos de imaginar e interpretar o mundo. Isto porque a arte tem pensamento próprio, inerente a ela mesma, inclusive em sua desconstrução. Tem ainda seus próprios sistemas transgressores na chave da antiarte e nas formas próprias de comunicar, conhecer e expressar, de encontrar-se e se desencontrar para constatar novamente outros sentidos.

Performar é de todo modo interagir subvertendo sistemas artísticos, com sentidos diversos da transgressão. Isso atravessa o espectador de um jeito diferente, envolvendo representação e presentificação. E quando esta ação está disponível como modo educativo e alternativa pedagógica gera a experiência que tanto interessa no processo de ensino-

aprendizagem nas abordagens sociais, poéticas e político-culturais dos espaços escolares, frente à possibilidade da comunicação. Ou quando invade de modo transversal a escola pública, apresentando-se sob a forma de ação cultural, vem como um convite à filosofia da semiótica e das práticas em Estética – responsáveis por diversificar as capacidades e potencialidades do sentir, do vivenciar e do criar novas experiências cumulativas ou únicas. A partir disto, a tarefa foi gerar descrições, sensações e reflexões que não existiriam de outra forma sem esses espaços e tempos de construções artístico-culturais.

As reflexões a partir dos atos criativos sobre sua ética e estética (os problemas de interação dos estudantes em condição de vulnerabilidade social a partir deste contexto, aos quais esta pesquisa pretendeu fornecer subsídios como o dispor ferramentas de expressão para comunicar) fizeram com que os estudantes passassem a reconhecer que se falam mais, cooperam mais, seja nas ações cênicas, na vida ou nas relações que até então nunca havia ocorrido ou com frequência menor, passando a percepção de que têm mais facilidade para se expressarem por vezes com viés artístico, subjetivo sobre questões inerentes e comuns ao próprio grupo (não como um resultado fechado e conclusivo, mas com o que o próprio processo inacabado pôde ensinar em cada ponto de parada para a reflexão e sua posterior continuidade). Viu-se que para Freire ou Holliday, formação e ação cultural popular podem ser curiosidade epistemológica e sobre novas formas de aprender ou de ser espectador. Juntos houve também o viés político, no interior da cena e da escola, em planos macro ou micro, podendo deflagrar melhor uma experiência que se liga e se reconhece como capaz de evocar teorias, justificativas e identificar nos contextos (ora sociais) fragilidades e defasagens no autorreconhecimento como Ser, como indivíduo, como grupo com demandas em comum; e no ensino-aprendizagem – não somente no nível escolar – mas no aprendizado pela experiência que cria a partir dela mesma. Foram relatos e conhecimentos que só elas podem gerar.

Em muitas rodas de conversa foram citados comentários nas redes a partir das novas tecnologias e redes de interação – como páginas em redes sociais – e o quanto os indivíduos podem utilizar o universo do simbólico na própria vivência e história pessoal, vendo-se mais criativos quando necessitavam resolver algum problema, de qualquer ordem. E isso pode ser inclusive quanto à vontade de dizer o que pensam ou demonstrarem o que fez com que pensassem assim, encenando a si mesmos, empilhando experiências que sistematizadas tinham algo a dizer.

Entretanto, como toda linguagem e como todo espectro do comportamento, houveram alguns problemas. Um relevante foi quando uma classe que não gostava de uma professora da escola se virou totalmente de costas durante a aula como forma de expressar seu

descontentamento. Sentindo-se coagida e impossibilitada de lecionar, a docente teve dificuldades de reconvocar a atenção geral e se sentiu desrespeitada. Logo, os adolescentes puderam embutir nessa possibilidade da estetização do rebelde, situações injustas ou mesmo antiéticas, por imaturidade ou por outros motivos, necessitando de reorientações constantes sobre a validade de um protesto cênico.

É possível reconhecer na atitude deles uma forma de manifestação cênica ligada a performance, como atitude visual e de sua instauração, a partir da geração de conflitos, com a emanção de uma mensagem clara que reporta a insatisfação do instante, de modo a transgredir e estranhar o funcionamento comum de uma aula e, como dito, a fim de promover a comunicação do descontentamento com a atuação da docente em questão – um modo que pode ser entendido como ato político, mas que, no entanto, estava fechado para o diálogo e intransigente para o pluralismo de concepções e ideias. Foi sugerido que conversassem de modo mais claro e objetivo com a professora, de modo que pediram desculpas também com performatividade.

Os estudantes destruíram os trabalhos, cartazes e colagens na parede em sua sala de aula de outros estudantes de outro turno (mais precisamente, do sexto ano), que estudavam em outro horário neste mesmo ambiente como forma de dizerem que a sala era deles em uma forma abrupta de demarcação de território e apropriação intransigente do espaço. Foi conversado com eles sobre a reação tristonha e decepcionada dos estudantes menores em idade, sobre como se sentiram abalados com a destruição de seus trabalhos e o quanto essa apropriação poderia ter soado até violenta. Arrependidos, os maiores agressores se propuseram a reparar e se desculparem pelo que tinham feito. Como pedido de perdão e forma de reparação, reconstruíram poeticamente a sala de aula, com desenhos, convites aos menores a fazerem novas obras e produções, incentivos, cartazes novos com mensagens de partilha e concessão dos espaços. A performance como reação violenta e como pedido de desculpas, bem como uma forma de construir o pensamento na relação com o outro foi algo discutido recorrentemente a cada novo acontecimento ou “evento performativo”, ressaltando a ética e estética que também permeiam esses atos criativos e o que se comunica por meio deles.

Relatos sobre como estes estudantes passaram a falar mais sobre política, cultura e sociedade, como passaram a expor seus pensamentos e ideias, debatendo no espectro de suas diferenças a partir da performance, também podem ser encontrados na página A Escola Pública é Nossa, no Facebook.

Situações em que os estudantes passaram a se vestir de modos diferentes, criativos e próprios, expressando-se segundo suas próprias personalidades, passaram a ser muito mais

comuns. Isso ampliou as noções de liberdade e as possibilidades inesgotáveis de ser e estar no mundo a partir das ressignificações, subversões e recriações.

Reflexões sobre os diferentes sentidos da transgressão – seja no aspecto combativo, simples ou delicado poético como transgredir também com poesia e com as sutilezas do corpo – bem como a percepção diferente que cada um tem a partir destas escolhas, foram assuntos pertinentes a cada planejamento e execução. Isso levou a perguntas sobre o que o corpo pode na escola.

Questões pertinentes à formação do indivíduo no contexto da contemporaneidade da pesquisa surgiram a partir da própria experiência, do que se planeja e se depreende de seus procedimentos de leitura e construção crítica. Embora atrelados aos resultados das práticas planejadas e concretizadas, às suas decorrentes reflexões, não estavam e não devem estar subordinados a esses mesmos resultados.

O que é formação? Qual a importância de resultados finais frente a processos especificamente nas experiências aqui corroboradas? Qual o procedimento de aprender com a experiência, não como disciplina escolar, mas no sentido da ação cultural que inclusive independe da escola e a atravessa? O que é processo? Como se dão seus intercursos aqui tão importantes e valorizados quanto aos objetivos e sistematizações de pesquisa? Como as artes e suas modalidades específicas consubstanciam essas formações e significados? Foram indagações e prerrogativas como estas que foram respondidas e lançadas a todo momento. Sob a ótica de questionar mais, formular hipóteses e teorias lançadas pela experiência em si mais do que encontrar respostas prontas e exatas (papel das ciências tecnicistas e diferente do nosso modo de fazer), notou-se um modo em torno do saber mais deslizante, transversal, gerando uma investigação com rigores de outros formatos.

Esses rigores superaram primeiro a exigência da finalidade ou da utilidade que move o pensamento Ocidental na esfera de apropriação do conhecimento. Em segundo, a demarcação do tangível ao cognoscível e ao sensível ao questionar a racionalidade técnico-científica e seus limites, promovendo a ética e a estética da experiência também como dimensões diversas do aprender a conhecer, sem negar as áreas do pensar herméticas, tensionadas, contestadoras e dialéticas, mas atrelando-se a elas como possibilidades paralelas. Foram observadas questões do pensar a arte-educação que colocam o pensamento filosófico, da estética e da arte em dinâmica, em incógnita e problemática constante numa perspectiva dialógica, em um jogo de tensões num espaço de disputa que resulta em processos e não que processam para resultar, como em protocolos técnico-científicos.

A busca por processos e atos procedimentais mais do que a resultados sentenciadores, levou a pensar as atividades de performance como tomadas de decisão criteriosas sobre o aprender com a criatividade. Entender o aprendizado nesses processos autônomos e emancipados é uma nova forma que pode ser sistematizada de acordo com a sua própria lógica, e que, por isso, reformula-se a cada instante, a cada nova descoberta e a cada novo pensamento em cena e depois dela.

Este estudo demonstrou, portanto, a possibilidade de maior interação entre os sujeitos no interior da escola a partir da performance e da subversão, da desestabilização de lugares estáveis que não satisfazem mais os indivíduos não protagonistas de suas próprias formações e vivências. Esta interação promovida – que aos poucos reconhecida como ferramenta essencial de experimentação – aumentou os níveis de autonomia criativa, comunicação e expressão em eventos culturais ou dias comuns de produção, além de atos ou manifestações estéticas, possibilitando que se comunicassem com mais fluência suas demandas, vontades, sentimentos e outras variáveis. Assim foram resolvidas questões coletivas ou individuais, às vezes problematizando, gerando mais pensamento e reflexão sobre elas.

Tornou-se evidente a maior participação de estudantes, funcionários e comunidade quando essas atividades se tornaram programas, gerando curiosidade e acontecendo sob formas de multi-eventos. Tornou-se evidente também a consolidação dessa interação como rotina e como um acontecimento que ocorre após a apropriação de espaços para a emissão de vozes sobre a descoberta da intencionalidade, ou seja, a descoberta da intenção sobre o que se quer falar, o que se quer expressar, a partir de uma realidade e de percepções próprias que se destacam em cena.

A expressão intencional atravessa a vida e a vida atravessa o momento de expressão quando no processo inacabado, de sujeitos que estão sempre se construindo juntos, emanam artefatos de suas vidas e marcas de existência, expressivamente como um senso de comunidade que aglomera experiências e pensa sobre elas, passando a ter alguma relação com ela. Não são experiências dadas que outros viveram e expressaram, não são aprendizados técnico-científicos para registros ou sensações que outros absorveram ou sentiram. São processos experimentais que operam de outro modo: geram expressões e reflexões sentidas na própria pele e em conjunto, que passam a ser intencionais e do grupo, salvaguardando os efeitos de diversidade que nele estão contidos.

Como parte desta reflexão, cito o apoio da professora Lúcia Romano ao destacar sobre este processo que se a performance pulsa como um modo de operar não-utilitário, avesso à sistematização e sedento por provocar o dissenso, como poderia ser satisfatoriamente aplicada em espaços

regidos pela norma e marcados pela carência crescente das estruturas mais essenciais de suporte às práticas formativas (entenda-se por essenciais um espaço adequado, corpo docente e administrativo qualificado e bem pago, materiais didáticos atualizados e amplamente disponíveis, instâncias gestoras conscientes de seu papel nesse processo, etc? Como poderia ser vivenciada por sujeitos que, senso comum, não estariam maduros o suficiente para expressarem suas ideias com autonomia, responsabilizando-se pelo risco da auto-investigação, também própria da linguagem? Qual seria, diante desse complexo de elementos, a medida da intervenção pedagógica?

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula)**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

AQUINO, D.; CIOTTI, N. Multiplex Code: Corpo Cotidiano e Processo Ritual. In 65ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC E II COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO: ANTROPOLOGIA DAS FRONTEIRAS/ FRONTEIRAS DA ANTROPOLOGIA, **Anais...** Recife-PE: Departamento de Comunicação e Filosofia – Comunicação das Artes do Corpo – PUC-SP e Departamento de Artes – UFRN, 2013. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/65ra/resumos/resumos/2941.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BAUDRILLARD, Jean. **As Estratégias Fatais**. Lisboa: Editorial Estampa, 1990.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>.

CANTON, Kátia. **Temas da arte contemporânea**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009, 6 v.

CARLSON, Marvin A. **Performance: Uma introdução crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CHAMS, G. **Brazilian Spring**. 2017. Disponível em: <<http://brazilianspring.com/about/>>.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. Sociedade brasileira: violência e autoritarismo por todos os lados. **Revista Cult**, edição 209, fevereiro 2016. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2016/02/sociedade-brasileira-violencia-e-autoritarismo-por-todos-os-lados/#respond>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. **Como organizar a resistência a Bolsonaro?** Canal TV Boitempo, publicado em 8 de novembro de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yfdFDDnpmwM>>.

CIOTTI, Naira. **Cartas a Renato Cohen**. São Paulo-SP: PNPd CAPES/PGHEA – USP, 2015. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/001942894c83b2bc07faf>>. Acesso em: 21 set. 2017.

COHEN, Renato. **Performance como Linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

COPEAU, J. **Reflexiones de um Comediante sobre “La paradoja”, de Diderot**. Buenos Aires: Editorial La Plêyade, 1929.

CORREIA, Pedro Luís Lopes Pais. **Arte e tecnologia: estratégias de subversão e transgressão**. Aveiro, 2010. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1182/1/2010001973.pdf>> .

DEMPSEY, Amy. **Estilos, escolas e movimentos**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FABIÃO, Eleonora. Performance, teatro e ensino: Poéticas e políticas da interdisciplinaridade. In FLORENTINO, A. e TELLES, N. (Org.). **Cartografias do Ensino de Teatro: das ideias às práticas**. Uberlândia: UDUFO, 2008a.

_____. Performance, teatro e ensino: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Revista Sala Preta USP**, São Paulo, v.8, p. 238 – 240, 2008b. Disponível em: <www.revistas.usp.br/salapreta/article/viewFile/57373/60355>. Acesso em 15 ago 2017.

FERNANDES, Silvia. **Grupos Teatrais anos 70**. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

FOSTER, Hal. **Recodificação: Arte, Espetáculo, Política Cultural**. São Paulo: Casa Editorial Paulista, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Corpos dóceis em Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. 2006, Disponível em <http://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2018.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEAL, Mara Lúcia. Pedagogia da performance: uma experiência. In TELLES, Narciso (Org.), **Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2013.

LEHMANN, H-T. Teatro Pós-Dramático e Teatro Político. **Sala Preta 3 USP**, São Paulo, v3, p.9-19, 2003.

_____. **Teatro Pós-Dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LEITE, Marcelo Denny de Toledo. Tube Br Canal. Desde 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCAI4ogWFNmLcI0vs6otyQbA/videos?shelf_id=0&view=0&sort=dd>, acesso em 20 set. 2016

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.2, p.115-137, 2010a.

MARTINS, Marcos Bulhões. **Encenação em jogo**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MELERO, Bruno. **Vídeo da ação com os estudantes compondo este núcleo do projeto Brazilian Spring**. 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/brazilianspring/videos/452922878385152/?hc_ref=ARQF-qYMLN8Ry0TZbOT-RBXTmibjSaykfFnfTILrxQSQbLddhWUQsTfsUTMaevOLkY> Acesso em: 17 ago. 2017.

PAZ, G. et al. **Arte Ogie**. Transgressão das artes/Transgressão nas artes. França, n.8, 2016. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/artelogie/623#ftn1>> .

PEREIRA, Elvina Maria Caetano. **Tecido de Vozes: texturas polifônicas na cena contemporânea mineira**. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. Tv UFOP – Com Ciência - canal 31, episódio 12, apresentado pelo professor Antônio Marcelo Jackson. Publicado no You Tube em 22 fev. 2013. Disponível em: <https://youtu.be/1UtOFecu_Gw>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. CulturAll, TV Horizonte, apresentado e produzido por João Eugênio. Data de exibição: 07 mai. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RS3D1sFKXSQ>> . Acesso em: 8 mai. 2017.

PEDROSA, Mário. **Arte Ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 1980.

ROSSETO, Robson. Grotowsky: Espetáculo, Ator e Público. **Revista de Estudos Teatrais Pitágoras**, Campinas, v. 6, p. 117-127, 2014.

SEGATO, Rita Laura. **Os percursos do gênero na antropologia e para além dela**. Brasília-DF: Editora UNB, 1998.

SCHECHNER, Richard. O que é performance. In **Performance studies: an introduction**. New York & London: Routledge, 2006. Disponível em: http://www.performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf..

_____. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad x, 2012.

SILVEIRA, Eduardo Cesar. Quando tudo pode virar texto: a influência da Criação coletiva e do Processo colaborativo na Dramaturgia Contemporânea. **Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 5-10, 2011.

TEIXEIRA, Thiago Camacho. **A Escola Pública é Nossa**. Página do Facebook. 2014-2016. Disponível em: <www.facebook.com/ProfessorThiagoCamacho/?fref=ts>. Acesso em: 21 ago. 2016

_____. **A arte da performance como proposta pedagógica de comunicação e expressão no Ensino Fundamental II e Médio**. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/155413>>. Acesso em: 5 abr. 2018

_____. **Brazilian Spring**. Página do Facebook. 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/brazilianspring/videos/452922878385152/?hc_ref=ARQF_qYMLN8Ry0TZbOT-RBXTmibjSaykfFnfTILrxQSQbLddhWUQsTfsUTMaevOLkY>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. A arte da performance como ação cultural em escolas públicas de uma periferia na cidade de São Paulo: os sentidos da transgressão como componente dessa linguagem no universo escolar. **Rascunhos**. Uberlândia, v.5, n.3, p. 60-77, 2018. doi: 10.14393/issn2358-3703.v5n3a2018-04.

TIGRE, M. P.; SACRAMENTO, S.M.P. **Identidade de Gênero em Subversão: Niketche, de Paulina**. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/augusto/Downloads/855-Texto%20do%20artigo-3179-1-10-20151222.pdf>.

TOSCANO, Priscila. **Video-performance do Laboratório do Vale**. 2017. Disponível em: <https://vimeo.com/182791062>.

VILAS BOAS, Alexandre Gomes. **Artivismo: arte + política + ativismo – Sistemas híbridos em ação**. Instituto de artes da Unesp, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/128178/000849699.pdf?sequence=1>. Acesso em: .

ANEXO A – Arquivo Laboratório do Vale

PERFORMERS	GUIGA MARIA MARIE AUIP PRISCILLA TOSCANO RENATA CASTILLO
TÉCNICA	GABRIEL PRADO
CAPTAÇÃO DE IMAGENS	CARLOS COHL
EDIÇÃO DE VÍDEO	GUIGA MARIA
NÚCLEO	ALINE MEIRA GABRIEL PRADO GUIGA MARIA MARIE AUIP RENATA CASTILLO
ORIENTAÇÃO	PRISCILLA TOSCANO
CRIAÇÃO E REALIZAÇÃO	NÚCLEO VOCACIONAL DO CRD
PROGRAMA VOCACIONAL SECRETARIA DA CULTURA DO ESTADO DE SÃO PAULO CENTRO DE REFERÊNCIA DA DANÇA DA CIDADE DE SÃO PAULO	