

# Performance na escola: desafios e experiências do ensino de arte na Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

**Estêvão da Fontoura Haeser**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

**Ana Albani de Carvalho**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## RESUMO

A performance é uma importante experiência e também um grande desafio no Ensino de Arte no Brasil contemporâneo. Com presença garantida em importantes eventos artísticos, como Bienais, Exposições e Festivais, com boa produção bibliográfica acerca do tema atualmente e até mesmo galerias especializadas, a linguagem da performance não pode estar ausente em um currículo que se pretenda atual. Duas referências tem embasado majoritariamente a formação e o trabalho do arte-educador no Brasil: a proposta triangular da pesquisadora brasileira Ana Mae Barbosa e a metodologia de projetos de trabalho do pesquisador espanhol Fernando Hernández. Ambas as teorias propõe o trabalho a partir de imagens, mas como ensinar uma manifestação artística que não propõe a criação de uma imagem, mas sim a participação em um acontecimento, ou a experiência de um espaço? A presente pesquisa propõe uma reflexão a partir da análise de uma experiência de ensino da performance com estudantes do ensino médio técnico, em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, e questiona a adequação das teorias mencionadas acima ao ensino desta linguagem.

## 2. Palavras-chave

performance; ensino de arte; Rede Federal de Ensino; Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

## 3. Áreas de concentração

Artes Visuais; História, Teoria e Crítica da Arte; Educação.

## Introdução

A *performance* é uma importante possibilidade e sua experiência é também um grande desafio no Ensino de Arte no Brasil contemporâneo, pois ainda não é tão comum deparar-se com uma ação artística deste gênero fora dos grandes centros. Além disso, a docência em arte como área do saber, tem uma história relativamente recente, no Brasil, se pensarmos em sua formalização ao ter sido incluída no currículo e ter se tornado disciplina obrigatória, com a Reforma Educacional de 1971 (BARBOSA, 2014, p. 10), durante o período da ditadura militar (1964-1985), na época, com a nomenclatura de “Educação Artística”. Ao longo dos últimos cinquenta anos, muitas mudanças ocorreram na legislação - que recentemente sofreu alterações dentro de um novo período antidemocrático<sup>1</sup>, sobre o qual se refletirá mais a seguir. Também sofreram mudanças as teorias, acompanhando mudanças políticas, tecnológicas e sociais, relacionadas ao contexto histórico e ao próprio sistema da arte.

A *Proposta Triangular* (BARBOSA, 1998, p. 33) da pesquisadora brasileira Ana Mae Barbosa (Rio de Janeiro, 1936) tem sido uma importante referência no Brasil, assim como os *projetos de trabalho* (HERNÁNDEZ, 2000, p. 175) do pesquisador espanhol Fernando Hernández (Espanha, 1957), ambas abertas, com espaço para a autoria de professores e professoras, para o diálogo com estudantes e suas referências e para relações com a imagem e com a História da Arte.

Porém, o que acontece quando uma manifestação artística não propõe a criação de uma imagem, mas sim a participação em um acontecimento, ou a experientiação de um espaço?

As *poiéticas*<sup>2</sup> (CATTANI, 2007, p.13) surgidas no pós-segunda guerra estão devidamente sistematizadas e problematizadas em livros de história e teoria da arte. Conceitos como a *desmaterialização da obra de arte* (LIPPARD, 1973) estão legitimados. Tais processos ocorreram com forte influência do contexto político e de movimentos sociais como o feminismo<sup>3</sup>, e também de novas tecnologias,

<sup>1</sup> A atual conjuntura política, fundamental para a compreensão do contexto no qual esta pesquisa se insere, será problematizada no corpo do trabalho, onde analisarei a legislação acerca do ensino da arte.

<sup>2</sup> “A poiética é a ciência e a filosofia das condutas criadoras (Passeron, 1994, p.6); ela pressupõe o estudo das motivações - declaradas ou subjacentes - do artista, de seus processos de trabalho e da instauração da obra enquanto forma, concreta ou virtual, permanente ou efêmera.” (CATTANI, 2007, p.13)

<sup>3</sup> Segundo Belidson Dias, docente e pesquisador da UnB, foram as artistas engajadas à causa feminista que aprofundaram pesquisas e contribuíram para a afirmação de

como a televisão e o vídeo. A *performance*, o *happening*, as ações, as intervenções urbanas e as instalações não são novidade para quem se dedica ou dedicou a estudar a arte no ensino superior. Além disso, espaços como galerias de arte e centros culturais e também os eventos como as Bienais, têm apresentado ao público em exposições, com alguma frequência, projetos nessas diferentes linguagens.

Nesse contexto, a sala de aula e as metodologias já conhecidas e amplamente utilizadas, dão conta de criar um ambiente propício para a experiência das mais variadas possibilidades artísticas, como a *performance*, por exemplo?

O presente texto, síntese do meu Trabalho de Conclusão de Curso para a graduação no curso de Licenciatura em Artes Visuais, apresenta uma reflexão a partir da prática e da experiência de um docente que já atua em sala de aula há vinte anos e que desde 2015 trabalha como professor de arte na Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Brasil.

Assim, este artigo propõe o exercício e a reflexão sobre o que aqui está sendo chamado de “docência experimental”, envolvendo um projeto de trabalho em *performance*, como linguagem propícia ao experimentalismo sonoro e visual. A metodologia consistiu no desenvolvimento deste projeto ao longo de um mês dentro do trimestre letivo, envolvendo quatro encontros com aulas expositivas, pesquisa, planejamento, produção e apresentação de *performances* em grupo. As atividades ocorreram na sala de aula, no laboratório de informática, no miniauditório e nos espaços externos do *campus*.

Neste trabalho buscou-se refletir sobre a possibilidade de a própria docência ser experimental: sendo o professor ou professora também artista, o próprio ato de ensinar e aprender pode ser artístico, performático, ativo, problematizador do ambiente escolar e de suas estruturas, de suas relações de poder (tão cristalizadas na hierarquização dos papéis), crítico de si mesmo. Esta docência democrática não-autoritária opera de forma dialógica, conferindo ao estudante o espaço para construir sua autonomia e incentivando sua emancipação.

A ideia de “docência experimental” vem ao encontro da lógica questionadora da própria arte experimental e da arte contemporânea. O que se encontra facilmente nas escolas em geral são professores e professoras abordando assuntos eventualmente atuais da arte, como a *videoarte*, a *instalação* e a *performance*, mas de forma conservadora, em uma sala de aula com as classes organizadas em fileiras, estudantes sentados e professor em pé, aula expositiva, ou

---

novas formas e meios de criação, como a fotografia, a *performance*, o vídeo e a *instalação*, por serem diferentes da pintura e da escultura, formas tradicionalmente utilizadas pelos artistas homens. (DIAS, 2005, p. 278)

seja, de forma extremamente tradicional, sem se permitir ousar ou deixar que os estudantes fiquem mais livres.

Umberto Eco (Itália, 1932-2016) problematizou a disponibilidade para o experimentalismo na arte contemporânea ao afirmar:

Ora, se há uma característica macroscópica da arte contemporânea - e não falamos apenas da música - é justamente esta: o artista contemporâneo, no momento em que começa uma obra, põe em dúvida todas as noções que lhe foram ministradas acerca da maneira de fazer arte, e planeia a sua forma de actuação como se o mundo começasse com ele ou, pelo menos, como se todos os que o precederam fossem mistificadores que é preciso denunciar e pôr em causa. Neste sentido o termo “experimental” - usado analogicamente - permite-nos distinguir o artista contemporâneo do de outras épocas [...]. (ECO, 2008, p. 229)

A docência experimental questionaria desde as lógicas mais cristalizadas do ambiente escolar, como a hierarquia, chegando mesmo a duvidar da efetividade das teorias que embasaram a formação do docente. Assim, o docente deve estar disposto a iniciar do zero, a propor algo que rompa com os padrões estabelecidos, da mesma forma como a arte desmaterializada rompeu com a fetichização do objeto artístico pelo mercado nos anos 1960 e 1970.

Como o artista-pesquisador com ênfase em arte sonora Giuliano Lamberti Obici afirma, essa disponibilidade para se arriscar por caminhos menos estáveis, tensionando os limites entre as fronteiras, aceitando o acaso, o improviso e o risco do precário,

parece ser um traço marcante na configuração do campo experimental, que se caracteriza por um fazer artístico que lida com situações fronteiriças, cada vez mais fazendo uso de tecnologias e aparatos novos, os quais exigem conhecimentos técnicos específicos que distanciam o usuário-artista das potencialidades e recursos oferecidos por tais tecnologias, e, portanto, de um fazer baseado num controle total da ferramenta. (OBICI, 2014, p. 17)

Ou seja, abre-se mão do controle e privilegia-se o experimental, em busca de possíveis novos usos para aquilo que já existe, ou de outras perspectivas ainda não tentadas ou percebidas.

O ponto de partida para essa proposta de uma postura experimental e processual no ensino de arte vem de um longo percurso onde se percebeu a necessidade

de questionar certos padrões - estabelecidos dentro das escolas como os únicos possíveis, usuais ou mais eficazes - em função de sua inadequação para o ensino da arte, seja qual for a modalidade dentre aquelas previstas pela legislação brasileira: artes visuais, música, teatro e dança (BRASIL, 1996).

Outro fator que influenciou foi a produção artística do docente, que se aproximou da *performance*, da cultura *hacker* e da arte digital, com forte referência na obra de artistas como Marcel Duchamp (França, 1887-1968), John Cage (Estados Unidos, 1912-1992), Nam June Paik (Coréia do Sul, 1932 - Estados Unidos, 2006), Paulo Bruscky (Brasil, 1949), Christian Marclay (EUA, 1955), a dupla Allora y Calzadilla<sup>4</sup>, Francis Allys (Bélgica, 1959) e Marcel-Lí Antunez Roca (Espanha, 1959), dentre outros. Abaixo, a Figura 01, mostra um registro fotográfico de *Poesia Viva*, *performance* de Paulo Bruscky.



Figura 01. *Poesia Viva* (1977), Paulo Bruscky (Pernambuco, Brasil, 1949). Disponível em: <[https://faciendaarte.files.wordpress.com/2016/12/poesia\\_viva\\_paulo\\_bruscky.jpg?w=1000](https://faciendaarte.files.wordpress.com/2016/12/poesia_viva_paulo_bruscky.jpg?w=1000)> Acesso em: 10.01.2018.

Da articulação dessas referências com diversas referências teóricas, como as mencionadas acima, surgiu a *performance Gambiarrádio*, que já teve duas execuções: a primeira execução ocorreu na *Escola Caseira de Invenções da 9ª Bienal do Mercosul* (2013), e a segunda, no evento *Vila Flores de Portas Abertas*<sup>5</sup> (2014).

<sup>4</sup> Jennifer Allora (Filadélfia, EUA, 1974) e Guillermo Calzadilla (Havana, Cuba, 1972), vivem e trabalham juntos em San Juan de Porto Rico. São conhecidos por seus trabalhos em performance, instalação, videoarte e sound art.

<sup>5</sup> O “Vila Flores” é um complexo arquitetônico criado pelo arquiteto José Franz Seraph Lutzenberger (1882-1951), em 1928, e que é formado por três edificações que hoje abriga a “Associação Cultural Vila Flores”, um centro cultural voltado à economia criativa. O “Vila Flores de Portas Abertas” foi um evento onde a associação e os residentes do complexo abriram as portas de seus espaços à comunidade e mostraram o trabalho que vinha sendo desenvolvido. Disponível em: <https://vilaflores.wordpress.com/> Acesso em: 12.06.16.

Para a minha trajetória como artista-professor, esta pesquisa corresponde a um desdobramento do meu trabalho artístico performático, *Gambiarrádio*, que, ao se tornar uma plataforma para experimentalismos sonoros a partir de um dispositivo tecnológico, pode contribuir para o exercício da *performance* em sala de aula, contribuindo com o caráter experimental da aula de arte, na lógica de uma *docência experimental*. Dentre as questões fundamentais de meu trabalho em poéticas visuais, estão os direitos humanos, a educação e as construções sociais que definem padrões culturais na sociedade brasileira contemporânea, como o racismo e os preconceitos de classe e de gênero, bem como suas consequências. Na modalidade da *performance*, me interessam a desobediência civil e tecnológica (Oroza, 2012), a criação de Zonas Autônomas Temporárias (BEY, 2003), bem como as possíveis mestiçagens (CATTANI, 2007, p.27).

Por ser professor de arte em uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, voltada para a educação, a ciência e a tecnologia, onde os gestores são, em sua maioria, das áreas exatas, como engenharias e computação, tem sido fundamental para conquistar espaço e ganhar respeito dos colegas, desenvolver pesquisa em educação a partir da arte utilizando e desenvolvendo tecnologia. Assim, o desenvolvimento de *Gambiarrádio Educacional*, o dispositivo tecnológico inspirado na *performance Gambiarrádio* (Figuras 4 e 5), que viabiliza diversas possibilidades de uso educacional a partir da transmissão de áudio via ondas de rádio FM, é motivo de entusiasmo renovado no ensino da arte e de curiosidade por parte de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Este entusiasmo é corroborado pela comunidade nacional e internacional na área da Informática na Educação, da Computação Musical e do Ensino de Arte, que vem aceitando artigos sobre a *Gambiarrádio Educacional* e Ensino de Arte para comunicação e publicação em importantes eventos destas áreas, como o XV Simpósio Brasileiro de Computação Musical (Unicamp, 2015), o V Congresso Brasileiro de Informática da Educação (Uberlândia, 2016), o 19º Simpósio Internacional de Computadores na Educação (Lisboa, 2017) e o *IdeaLaboratory*<sup>6</sup> (Tallinn, 2017). Essa experiência, somada ao dia-a-dia da escola e aos referenciais teóricos que me acompanham ao longo dessa trajetória, motivaram o presente estudo.

## O ensino de arte no novo período antidemocrático brasileiro

<sup>6</sup> Seminário internacional sobre ensino de arte que integra a programação da trienal Eksperimenta!, em Tallinn. Disponível em <<http://www.eksperimenta.net/2017/10/17/programme-of-the-idealaboratory/>> Acesso em 10.01.17.

A presente pesquisa se desenvolveu duplamente em instituições de ensino públicas, gratuitas e de excelência acadêmica atestada e reconhecida: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Ambas as instituições têm sofrido grande impacto do atual período de instabilidade e incerteza político-jurídica que se vivencia no Brasil pós-golpe. A situação não é favorável para a educação pública brasileira, pois um projeto neoliberal que não foi o escolhido pela maioria dos eleitores nas eleições de 2014, vem sendo posto em prática, impondo a lógica do capital, num movimento que precariza as instituições públicas e favorece as instituições privadas de ensino.

Um dos pilares de sustentação da atual crise política no Brasil, que ameaça um relativo estado de bem estar social que vinha sendo construído ao longo dos últimos três governos e que culminou com o afastamento da Presidenta Dilma Rousseff (1947), em 2016, na metade de seu segundo mandato, está relacionado a uma questão associada a educação: uma educação tradicional ajuda a construir no indivíduo uma moral heterônoma. Isso acaba por provocar um problema social: a disjunção entre o que se vive e a narrativa sobre o que se vive. Após treze anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT) onde se buscou dar acesso à população a direitos básicos garantidos pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), que assegurariam uma mudança significativa na sociedade brasileira no longo prazo, a classe média apoiou um golpe de estado, piorando significativamente a própria vida, reduzindo seus próprios direitos. Ao mesmo tempo, os governos do Partido dos Trabalhadores também cuidaram para possibilitar aos mais pobres o acesso ao consumo<sup>7</sup>, o que poderia ter sido um jeito de minimizar uma reação contrária do grupo dos mais ricos<sup>8</sup>, aqueles que detêm o poder sobre os meios de comunicação e produção.

A educação pública foi uma das primeiras áreas a serem atacadas, com uma pretensa reforma no Ensino Médio. São muitos os sinais de ódio ao conhecimento<sup>9</sup> e à diferença, deste grupo que não aceita ver a ascensão social dos mais pobres a partir do acesso à educação

<sup>7</sup> Com programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, que é condicionado à frequência das crianças na escola.

<sup>8</sup> Em recente estudo, o pesquisador Evilásio Salvador, que trabalhou com dados públicos da Receita Federal, mostra que “0,36% da população brasileira detém um patrimônio equivalente a 45,54% do PIB do Brasil”. (SALVADOR, 2016, p. 43)

<sup>9</sup> Como exemplificam Márcia Tiburi e Rubens Casara no artigo publicado pela Revista Cult, intitulado Ódio à inteligência: sobre o anti-intelectualismo. Disponível em <<https://revistacult.uol.com.br/home/50931-2/>> Acesso em 22.02.17.

pública e de qualidade. A ação política realizada por este setor da sociedade, que se considera elite, tem promovido a precarização de diversos serviços públicos que são direitos básicos dos cidadãos brasileiros.

Como relatou a filósofa brasileira Marilena Chauí (São Paulo, Brasil, 1941), acerca da entrada do Brasil no modelo neoliberal, entre o governo de Fernando Collor de Mello (Rio de Janeiro, 1949), no início dos anos 1990 (1990-1992) e a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (Pernambuco, 1945), em 2002,

intercalam-se os governos de Fernando Henrique Cardoso, que tornaram esse modelo hegemônico ao realizar a chamada reforma e modernização do Estado, isto é, a adoção do neoliberalismo como princípio definidor da ação estatal (privatização dos direitos sociais, convertidos em serviços vendidos e comprados no mercado, privatização das empresas públicas, direcionamento do fundo público para o capital financeiro etc.). (CHAUÍ in SADER, 2013, p. 127)

Como afirma Chauí, o neoliberalismo é uma catástrofe devastadora e, na educação, essa ideologia pode provocar grandes danos, pois uma escola ou faculdade privada é sempre, antes de qualquer coisa, uma empresa e, portanto, visa o lucro e, para maximizá-lo, vai reduzir ao extremo o investimento, o que tende a diminuir também a qualidade do ensino oferecido, já que isso pode significar baixos salários de professores e funcionários e/ou uma infra-estrutura ruim.

Sobre o neoliberalismo enquanto ideologia, o filósofo estadunidense Noam Chomsky (EUA, 1928) diz que “é uma mentira econômica e política, pois preconiza a mais ampla democracia, mas por onde passa desmantela o estado de bem estar social, contra a vontade do povo” (CHOMSKY: DIETRICH; 1999, p. 14). Assim, a ideologia neoliberal instaura crises, gera desemprego estrutural, a fim de criar um “exército industrial de reserva” (CHAUÍ in SADER, 2013, p. 124), instabilidade social e política, com o enfraquecimento dos sindicatos e organizações sociais.

Essa breve contextualização sobre a atual conjuntura política se faz necessária já que a presente pesquisa foi realizada em uma instituição pública de ensino, e sobre a qual incidem diretamente as políticas públicas para a educação. Além disso, a instituição onde esta pesquisa ocorre é fruto de uma política de expansão da rede de ensino técnico e tecnológico e onde se concretizam outras políticas como a de cotas e a de inclusão das pessoas com deficiência. Ser educador é lutar diariamente contra a alienação, compartilhando e participando ativa e diretamente da construção do conhecimento e do fortalecimento da nossa emancipação enquanto sociedade, no caminho de dirimir

as desigualdades sociais estabelecidas historicamente na formação do nosso país, o Brasil.

Em uma docência experimental o/a docente não realizará provas escritas sem fazer a devida reflexão sobre o motivo de se usar este tipo de instrumento. A legislação determina que haja instrumentos de avaliação, não provas. Assim, a apresentação de uma *performance*, a realização de um vídeo ou a composição de uma canção podem ser instrumentos avaliativos e também seus processos de criação. A avaliação contínua, tão desejável segundo as teorias educacionais mencionadas anteriormente, seria privilegiada num processo de criação mais longo, ao se trabalhar por projetos, por exemplo.

Para proporcionar uma educação emancipadora, uma opção válida é o ensino da *performance*, linguagem artística que já nasceu politizada e conectada ao ativismo cultural feminista (DIAS in BARBOSA, 2005). A ideia de diluição das fronteiras entre os papéis dos “atores” na arte experimental, mais especificamente na *performance*, onde o público participa ativamente do trabalho - situação ou ação -, aqui será relacionada aos papéis do professor-artista e do estudante e encontra eco em reflexões propostas pelo filósofo francês Jacques Rancière (1940), no livro “O espectador emancipado” (2008), como quando ele menciona a lógica da relação pedagógica:

o papel atribuído ao mestre é o de eliminar a distância entre seu saber e o do ignorante. Suas lições e os exercícios que ele dá têm a finalidade de reduzir progressivamente o abismo que os separa. Infelizmente, ele só pode reduzir a distância com a condição de recriá-la incessantemente. (RANCIÈRE, 2012, p. 13)

Também são úteis ao estabelecimento dessa rede de pressupostos teóricos que embasam a pesquisa as reflexões do sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman (Polônia, 1925 - Reino Unido, 2017) em “Legisladores e intérpretes” (2010). Como traz esta obra, o artista e o professor, intelectuais a *priori*, devem constantemente revisar seus papéis dentro do sistema do qual fazem parte e seus discursos, de forma crítica, já que “a validade de um juízo estético depende de um ‘lugar’ de onde ele foi formulado e da autoridade atribuída a esse lugar” (BAUMAN, 2010, p.189). Assim, um artista-professor praticante da *docência experimental* buscará constantemente questionar a própria autoridade e estenderá aos estudantes a possibilidade de significação e autoria sobre seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

As artistas, críticas e teóricas que participaram ativamente do estabelecimento da linguagem da *performance* no Campo das Artes (ditas) visuais, Marina Abramovic (Sérvia, 1946), Lucy Lippard (Estados Unidos,

1937) e RoseLee Goldberg (África do Sul, ?), estão entre as referências internacionais fundamentais para o estabelecimento de uma reflexão sobre o assunto. Especificamente sobre o meio da *performance* e das experimentações em seu entorno, Lippard afirma que

vem se tornando uma terra de ninguém (ou de todos) na qual artistas visuais cujos estilos, ainda que completamente discrepantes, se podem encontrar e até concordar. Conforme o elemento tempo se torna um ponto focal para tantos experimentos nas artes visuais, aspectos de dança, filme e música tornam-se prováveis acessórios para pintura e escultura, que por sua vez são passíveis de ser absorvidas de modos inesperados pelas artes performáticas. (CHANDLER; LIPPARD, 2013, p. 152)

As pesquisas das teóricas de arte brasileiras Regina Melim e Cristina Freire contribuem para a contextualização da arte contemporânea em geral e da performance no que diz respeito à produção brasileira. Deste modo, as relações entre artista, obra e espectador são aqui abordadas a partir da noção de “espaço de performance, traduzido como aquele que insere o espectador na obra-proposição, possibilitando a criação de uma estrutura relacional ou comunicacional” (MELIM, 2008, p. 9).

Segundo Regina Melim<sup>10</sup>, mestre e doutora em comunicação e semiótica,

é importante tentar substituir o estereótipo que associa a noção de performance a um único formato - tendo o corpo como núcleo de expressão e investigação, análogo à body art - por um viés bem mais distendido. E, ainda, poder incluir, na construção de sua trajetória, não somente ações ao vivo compartilhadas por um público, que recusam deixar evidências ou qualquer tipo de existência do trabalho, ou ações dessa mesma natureza que deixam rastros a partir de uma série de remanescentes, mas outras formas de desdobramento desses procedimentos, através de um número de situações apresentadas em muitos discursos críticos, curatoriais, acadêmicos e artísticos. (MELIM, 2008, p. 8)

<sup>10</sup> Regina Melim é mestre e doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e docente no Departamento de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.zahar.com.br/autor/regina-melim>>, acesso em 18.01.2017.

Outras referências relevantes são artistas como Marcelí Antunez Roca, com suas *performances* mecatrônicas interativas, explorando a participação do público por meio de interfaces multimídia e rompendo os limites da tecnologia; Francys Allys e a dupla Allora y Calzadilla (Figura 02), em função de suas ações e performances politicamente engajadas no espaço urbano e; as mestiçagens entre música e artes visuais propostas por Christian Marclay, nas performances com a *phono-guitar* (Figura 03).



Figura 02. *Returning a sound* (2004), Allora y Calzadilla, Vídeo, Porto Rico. Disponível em: <<http://kadist.org/work/returning-a-sound/>> Acesso em: 10.01.2018.



Figura 03. *Phonoguitar* (1983), Christian Marclay (EUA, 1955), performance, Nova York, EUA. Disponível em: <<http://paulandrew-interviews.blogspot.com.br/2013/05/christian-marclay-replay-interviews.html>> Acesso em: 10.01.2018.

Marcel Duchamp (França, 1887-1968), precursor da arte conceitual com o *Ready-made* e pioneiro no questionamento em relação aos padrões modernistas, ao lado de John Cage (Estados Unidos, 1912-1992) e Nam June Paik (Coréia do Sul, 1932 - Estados Unidos, 2006), formam o “grupo” de artistas históricos que já na primeira metade do século XX rompem com a lógica de mercado estabelecem a vanguarda, já renunciando a performance. Paik, ao utilizar o televisor como suporte e meio para diversas instalações e *performances*, ainda nos anos 1960, subverteu o aparelho e desconstruiu a lógica de seu sistema de propaganda dos produtos da indústria estadunidense do pós-segunda guerra, usando conhecimento técnico-científico para adicionar o elemento do aleatório e do acaso.

Em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, um espaço onde se tem presenciado performances com frequência, de forma consistente e de artistas que já tem uma carreira consolidada, é a Bienal do Mercosul. O evento que aconteceu sempre nos anos ímpares (até a décima edição) e cuja décima primeira edição ocorrerá de abril a junho de 2018, já trouxe importantes obras de artistas como John Cage, Paulo Bruscky, Márcia X e Jérôme Bel, entre outros.



Figura 04. Gambiarrádio (2013), Estêvão da Fontoura (Porto Alegre, 1977), performance, 9ª Bienal do Mercosul, Porto Alegre, Brasil. Foto: Renata Nascimento. Disponível em: <<http://www.estevaodafontoura.com/gambiarr-dio>> Acesso em: 10.01.2018.

Outro importante espaço para se ter contato com a arte da *performance* no Rio Grande do Sul, é o festival *Ruído. Gesto ação e performance*, evento concebido, planejado e organizado por Cláudia Paim (Porto Alegre, 1961-2018) e Marcelo Gobato (Porto Alegre, 1967), artistas e docentes do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). O evento acontece anualmente no Instituto de Letras e Artes (ILA) da FURG e conta com a participação



Figura 05. Gambiarrádio (2013), Estêvão da Fontoura (Porto Alegre, 1977), performance, 9ª Bienal do Mercosul, Porto Alegre, Brasil. Foto: Renata Nascimento. Disponível em: <<http://www.estevaodafontoura.com/gambiarr-dio>> Acesso em: 10.01.2018.

de estudantes e docentes do curso, artistas gaúchos e quem mais queira se inscrever na seleção de projetos.

### A performance como estratégia de ensino de arte

Conforme explicado anteriormente, a presente pesquisa propõe o estabelecimento de estratégias para uma docência experimental no ensino de arte, a partir de propostas de metodologia de trabalho, postura do docente e avaliação dos estudantes.

Num primeiro momento, foi realizado o levantamento bibliográfico acerca do ensino de arte no Brasil, com especial enfoque nos “projetos de trabalho” de Hernandez e na “proposta triangular” de Barbosa, e da arte experimental e performática. Isto possibilitou o cruzamento de informações para situar as relações entre experimentalismo e ensino de arte no Brasil, fundamentando e contextualizando a proposta de uma docência experimental.

O corpo do trabalho corresponde à documentação e análise dos processos ao longo do desenvolvimento de um projeto de trabalho de ensino de performance, acompanhando um mês letivo de dois grupos de estudantes das turmas dos quartos anos dos Cursos Técnicos Integrados

ao Ensino Médio em Administração e Informática, bem como o resultado de seu trabalho.

Assim, foi feito o acompanhamento de duas turmas de estudantes do IFRS Campus Osório, durante pesquisa, que contemplou planejamento, produção e apresentação de *performances*, tendo-se documentado todas estas etapas. A partir disto, foi feito um relato, analisando o processo de trabalho e seus resultados. Para esta análise, selecionou-se três trabalhos que serviram de base para discussão nesta pesquisa. A atividade foi, portanto, curricular, tendo acontecido dentro da disciplina *Arte Educação*.

Finalmente, a comparação das metodologias e dos processos da docência experimental ao que se possa considerar uma docência tradicional, traça as possíveis tensões entre as duas, no contexto da educação formal.

### **Performance na sala de aula: processos e experimentações**

A experiência de vinte anos em sala de aula, associada a uma visão de mundo humanista e progressista<sup>11</sup>, me fizeram perceber que o método avaliativo do professor está diretamente ligado a sua visão de educação e que muito da confiança que será construída com os estudantes depende deste método avaliativo. Felizmente, tive muitas oportunidades para experimentar diferentes métodos avaliativos ao longo desses cerca de sessenta trimestres letivos (20 anos), trabalhando com Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Técnico, com apoio das instituições privadas de ensino onde atuei até meados de 2017. Assim, atualmente, busco logo no início, nas primeiras aulas com turmas novas, desmistificar a avaliação e deixar claro que não se trata de nota, de número, de classificação. Não estamos competindo.

Proponho algo que não é novidade, pois apenas sigo o que está escrito na LDBEN: uma avaliação processual que privilegia os aspectos qualitativos sobre os quantitativos (BRASIL, 1996). Entrar numa sala de aula e dizer aos

<sup>11</sup> Enquanto estudante, estudei em escola privada e depois em escola pública, onde concluí o Ensino Médio, e enquanto professor, trabalhei em escolas privadas e mais recentemente no IFRS, escola pública. Eu não tenho dúvida de que a escola pública é melhor que a privada, que priva os estudantes da diversidade e dos problemas do mundo, como greves de professores por salários dignos. Minha visão sobre a educação é a de quem acredita na educação como um direito básico de todo cidadão, como está escrito na Constituição Federal de 1988. Sendo assim, acredito numa educação emancipadora, que respeite o estudante, que o veja em seu contexto e que o ajude a construir uma consciência de si e do coletivo. Uma educação que veja o estudante como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, formação e emancipação.

estudantes que nesta disciplina não haverá prova pelo fato de não se acreditar que este tipo de instrumento seja adequado ao ensino da arte já é uma boa forma de “quebrar o gelo”. Para mim, enquanto docente, é fundamental mostrar aos estudantes, na prática, que não usarei a minha posição para exercer poder, mas sim para conduzir de maneira tranquila as experiências que possibilitarão a construção de conhecimento acerca da arte.

Outro ponto que contribui para a construção de um ambiente propício à criação e de uma relação de confiança mútua, é a postura do docente durante as aulas. É muito comum ver professores impondo sua autoridade a partir de uma postura de enfrentamento, criando atmosferas de pressão e estresse, onde os estudantes rendem menos e sofrem muito. Com uma postura amigável, acolhedora e próxima, sem impor a distância comum do professor que fica na frente da sala, em pé, falando, enquanto os estudantes ficam sentados, enfileirados, ouvindo, busco envolver os estudantes em todas as etapas do processo, trazendo as ideias para serem discutidas e refletidas em sala de aula. Isso também se aplica ao planejamento e a avaliação e exige do docente a disponibilidade para se expor, apresentando aos estudantes nas primeiras aulas os temas que pretende abordar ao longo de cada trimestre e o modo como pretende avaliar. Tudo isso é submetido à avaliação dos estudantes, que participam da escolha dos temas a serem trabalhados, dentre aqueles que o professor expôs e sugerem outros que podem entrar em planejamentos posteriores<sup>12</sup>. O método avaliativo também é exposto e apreciado pelos estudantes.

Dessa forma, com uma construção coletiva conduzida pelo docente, os estudantes são protagonistas de seu próprio processo de ensino-aprendizagem desde o início. À medida que o trimestre avança, reavaliações do processo devem ser feitas e seu andamento pode sofrer alterações, visto que o planejamento é apenas um guia.

<sup>12</sup> Houve um caso específico neste ano que exemplifica bem isso: no final do primeiro trimestre os estudantes da turma 301 adm solicitaram que eu incluísse aulas de cerâmica no planejamento. Respondi que devido à infraestrutura de nosso campus seria complicado fazermos cerâmica, mas que tentaria organizar algo para o terceiro trimestre. No dia 20 de novembro, durante o evento referente ao Dia da Consciência Negra, a turma participou de uma oficina de cerâmica com a professora Viviane Diehl, do Campus Feliz, que aceitou o convite e veio ensinar não só a técnica da cerâmica, mas também como construir um forno artesanal.

Foram quatro encontros de dois períodos cada (100 minutos), onde se buscou criar um referencial sobre *performance* a partir da leitura do texto da Regina Melim<sup>13</sup> e da apresentação de registros de *performances* (na primeira e segunda aulas), pesquisar livremente na internet e escrever os projetos de *performance* de cada estudante, dupla ou grupo (terceira aula) e realização das *performances* ao vivo ou apresentação em vídeo (daquelas planejadas para serem apreciadas desta forma) (na quarta aula). A maioria das *performances* foi registrada em vídeo e esses registros se encontram disponíveis no no *Youtube*<sup>14</sup>, no link <https://goo.gl/4CQ5tt>. Analisemos então, a seguir, cada uma das etapas desse processo, de forma aprofundada.

Na primeira aula desse breve projeto de *performance*, foi feita uma rápida contextualização histórica do estabelecimento da *performance* nas artes visuais como linguagem, os anos 1970. Ainda que seu surgimento nas artes visuais nos remeta ao dadaísmo (Figura 06), na segunda década do século XX, foi no contexto de efervescência político-social dos anos 70 que a *performance*, enquanto área artística ainda não dominada por artistas homens, se consolidou como uma linguagem, graças às artistas feministas mais radicais que rejeitaram as linguagens tradicionalmente masculinas, como a pintura e a escultura (DIAS, 2005, p. 278). Dentre estas artistas pode-se citar Marina Abramovic (Sérvia, 1946), Carolee Schneemann (E.U.A., 1939) e Valie Export (Áustria, 1940), por exemplo. A ruptura, tanto com os padrões da arte quanto com os padrões sociais, e a apropriação da *performance* enquanto linguagem artística feminista pode ser percebida nos registros fotográficos abaixo, de *performances* de Carolee Schneemann (Figura 07) e Valie Export (Figura 08).



Figura 07. *Up to and Including Her Limits* (1973–76), Carolee Schneemann (1939), *performance*, live video relay. The Kitchen, New York, 1976 (artwork © Carolee Schneemann; Fotografia de Allen Tannenbaum). Disponível em: <<http://artjournal.collegeart.org/wp-content/u>

<sup>13</sup> A introdução e o primeiro capítulo (MELIM, Regina. *Performance nas artes visuais*. Zahar, 2008).

<sup>14</sup> Site que hospeda vídeos de usuários cadastrados, permitindo a criação de canais e até mesmo transmissões ao vivo.



Figura 06. Hugo Ball (Alemanha, 1886-Suíça, 1927) em *performance*, representando o mágico Bischof em roupas cubistas, Zurique, 1916, foto do arquivo Nachlass Hugo Ball und Emmy Hennings Schweizerisches Literaturarchiv, de Berna. Disponível em: <<http://www.brasilart>

Em sala de aula, foram discutidas as relações entre corpo, tempo e espaço na dança, no teatro e no cinema e a incorporação destes elementos nas artes visuais, lembrando que antes do romantismo, no século XVIII, não havia vestígio do corpo do artista na arte ocidental. Em seguida, assistimos a registros de *performances* e *videoperformances*, iniciando por artistas históricos e internacionais até chegarmos aos artistas locais e contemporâneos. No Apêndice B (p.58), que traz os *prints* das páginas do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle, que utilizamos como ferramenta de apoio às aulas, pode-se acessar a lista completa de artistas e *performances* que assistimos.



Figura 08. Valie Export's photograph *Action Pants: Genital Panic* shows her sitting with genitals exposed while pointing a gun at the viewer. Disponível em: <<http://tempofestival.com.br/wp-content/uploads/2014/09/pic03.jpg>> Acesso em: 10.01.2018.

Marina Abramovic foi a primeira artista para a qual dedicamos alguns minutos da aula, assistindo a registros desde a época de sua colaboração (Figura 10) com Frank Uwe Laysiepen (Alemanha, 1943), até as *performances* atuais, já como artista consagrada pelo sistema internacional de arte. Os estudantes em geral se comoveram e se posicionaram a favor de Abramovic em relação à separação do casal, após assistirem o registro da performance que marca o fim da colaboração dos dois, caminhando, cada um a partir de um extremo da muralha da China durante três meses, até se encontrarem no meio e se despedirem (Figura 09).



Figura 09. *The Lovers: The Great Wall Walk* (1988), de Marina Abramovic e Ulay. Disponível em: <<http://kickasstrips.com/wp-content/uploads/2015/01/marina-abramovic-on-the-wall.jpeg>>



Figura 10 *Rest Energy*, Ulay/Marina Abramović, performance para vídeo, 4 min, ROSC' 80, Dublin 1980. Fotografia: Marina Abramović e Ulay. Cortesia de Marina Abramović e Sean Kelly Gallery, Nova York. DACS 2016. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/artandde>>

Em seguida, assistimos um registro de *performance* mecatrônica interativa, *Epizoo* (1994), do catalão Marcel·lí Antunez Roca (Figura 11). A participação ativa do público, que nesse trabalho pode controlar a estrutura que está conectada ao corpo do artista, tratando-o quase como um fantoche, influenciando decisivamente seus movimentos, foi bastante discutida, assim como o exagero, o caráter grotesco e os desafios tecnológicos.



Figura 11 Epizoo (1994), Marcel·lí Antunez Roca (Espanha, 1959), performance mecatrônica interativa, Barcelona, Espanha. Disponível em: <<http://marceliantunez.com/media/cache/89/db/89db189587761cd16350a827c9508ee4.jpg>>

Nossa atividade de assistir no *Youtube* registros de *performances* e debatê-los em seguida continuou até o final desta primeira aula, com vídeos de Claudia Paim (1961), Leandro Machado (1970) e Carla Borba (1978), todos de Porto Alegre, RS. Foi fundamental ter mostrado trabalhos de artista locais, vivos, atuantes, para que os estudantes pudessem construir a noção de que eles também poderiam criar algo como uma *performance*, que não se trata de algo distante e impossível.

Na segunda aula, antes de retomarmos a construção de referencial a partir de assistir os registros em vídeo ou cinema, conversamos sobre a *performance* como linguagem que transcende as fronteiras das modalidades artísticas, sendo inerente à dança, música (ao vivo) e teatro, pois o corpo/presença do artista em um espaço e tempo específicos, encontrando-se com o público, são imprescindíveis.

Após essa conversa, assistimos mais alguns registros de *performance* de artistas visuais internacionais, como Allora y Calzadilla, Francys Alÿs (Bélgica, 1959), Phil Hansen (E.U.A, 1979) e Janine Antoni (Bahamas, 1964). Também assistimos *performances* propostas por coreógrafos, como Trisha Brown (E.U.A., 1936) e Jérôme Bel (França, 1964), e por autores de música experimental,

como *Kraftwerk*<sup>15</sup> e Hermeto Paschoal (Brasil, 1936). A obra de Christian Marclay deixou todos com dúvida: é um artista visual fazendo música experimental ou um músico fazendo artes visuais experimentais?

Foi bastante interessante perceber o interesse dos estudantes em relação à *performance*. Enquanto assistíamos aos vídeos no miniauditório, permaneceram em relativo silêncio, somente fazendo comentários pertinentes entre si e perguntas a mim. Estiveram muito atentos o tempo todo, com olhares curiosíssimos.

A terceira aula foi o momento de formarmos os grupos e iniciarmos as conversas onde se discutiriam todas aquelas influências e se proporião as ideias: ao final da aula os estudantes tinham que entregar o projeto escrito. Cada estudante, dupla ou grupo, teve um momento de conversa comigo, onde mostrou as ideias do projeto ou o projeto já pronto. Ao tomar contato com as ideias, busquei orientá-los a pensar nas questões técnicas, na pré-produção da *performance* e no planejamento para que tudo saísse como projetado.

A quarta e última aula do projeto foi o momento para a realização das *performances*: apresentação para a turma toda. Havia algum nervosismo generalizado, pois não era a apresentação de um seminário, não era a realização de uma prova escrita ou oral, era a realização de uma *performance*, era um tipo de exposição de si absolutamente novo para a maioria, à exceção de alguns que já se apresentaram dançando, cantando e tocando algum instrumento musical. Apesar do nervosismo e ansiedade, todos estudantes que se propuseram a realizar uma *performance* o fizeram muito bem, principalmente se levamos em consideração o fato de ser a primeira.

Não foi imposto por mim que todos apresentassem uma *performance*. Isso foi um convite, um desafio. Como fazia parte da avaliação, todos chegaram a planejar uma e escrever o projeto. Porém, caso alguém não se sentisse à vontade para realizá-la na frente dos colegas, havia opções. Era possível apresentar, além de “ao vivo”, a partir de um vídeo feito e editado em casa. Essa possibilidade visava incluir aqueles mais tímidos, tirando um pouco da pressão e trazendo para o processo o uso de tecnologias disponíveis à maioria destes estudantes, como o *smartphone*, que reúne em um só aparelho a câmera, aplicativos de edição e acesso à *internet* para envio do vídeo. Havia ainda uma última opção, para aqueles que perdessem alguma aula ou falhassem alguma etapa do projeto, que era o trabalho de recuperação, que consistia em uma produção textual a partir do texto da Regina Melin.

Das *performances* realizadas, selecionei três para incluir na *playlist* do Youtube “Performance\_IFRS”

<sup>15</sup> Kraftwerk [em tradução livre, “usina de energia”] é uma banda alemã de música eletrônica, criada em 1970.

<sup>16</sup>, servindo como amostra dos resultados do projeto. São elas: (1) S.E.R. *Subjetividade Extra Representada*, de Nathan Santos Barcellos, turma 401 ADM; (2) *Empilhando Conhecimento*, de Felipe Campos, Gustavo Figueira, Leonardo Messagi e Lucas Ângelo Oliveira, turma 401 ADM; (3) *Não recomendado à sociedade*, de Matheus Silveira, turma 401 INFO. Na seção a seguir estas três *performances* serão analisadas e comentadas.

### Considerações acerca da experiência de realização do projeto de trabalho

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) são escolas públicas federais gratuitas capilarizadas pelos interiores do país visando, entre outras coisas, a descentralização da oferta de ensino de qualidade e gratuito. Estes Institutos

foram criados por meio da Lei 11.892, de 2008, responsáveis por ofertar Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em todos os níveis e modalidades de ensino, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Ou seja, cada Instituto Federal (IF) deve orientar a sua oferta formativa em sintonia com a vocação e às potencialidades locais, visando o desenvolvimento socioeconômico do território. (VIDOR, 2015)

Hoje há seiscentos e quarenta e quatro *campi* de IF espalhados por todo o Brasil. Falar sobre o ensino de arte nos IFs é falar de algo tão diverso quanto as diferentes regiões do país. Em todas estas escolas há aula de arte, pois deve-se respeitar o que determina a legislação, mas de qual das modalidades artísticas? Como diz o § 2º da LDBEN, “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).” E logo após, o § 6º especifica que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016)”. Portanto, a legislação determina que haja o ensino de arte - sem especificar quando nem quanto - e quais são as quatro modalidades artísticas que deverão constituir o componente.

No *campus* Osório todos os docentes trabalham no regime de Dedicção Exclusiva. Há ainda a questão da infraestrutura, que nos IFs é semelhante à de uma universidade, às vezes até melhor. Há uma biblioteca, um auditório com duzentos assentos e um miniauditório com sessenta assentos, sala de artes (Música e Artes Visuais), cinco laboratórios de informática, laboratório de panificação/cozinha industrial, laboratório de ciências, e quinze salas de aula, divididos em quatro prédios térreos. Todas as salas de aula contam com ar condicionado e projetor multimídia fixo.

Os estudantes que participaram do projeto de *performances* cursavam informática (401 INFO) e administração (401 ADM), como já foi dito. Como o curso tem a duração de quatro anos, estes estudantes têm entre dezessete e dezoito anos de idade, e muitos já trabalham. Alguns são de famílias de classe média, mas muitos outros são de famílias de trabalhadores assalariados, pobres, e alguns em situação de vulnerabilidade social. Em geral, são muito bem educados, afetivos e bem humorados, à exceção da época de provas nos finais de trimestre, quando costumam estar ansiosos e estressados. Nosso projeto foi realizado entre 20 de novembro e 20 de dezembro de 2017, exatamente no último mês de aula. Assim, não havia maiores expectativas da minha parte. Porém, os resultados foram surpreendentes.

Apesar de um cansaço generalizado em função do acúmulo de atividades e compromissos do final de ano, os estudantes se empolgaram com o projeto, levando-o a sério e colocando-se em movimento. A mobilização dos corpos, a atitude e a disponibilidade em se expor diante dos colegas foi contagiante. Na turma 401 INFO, houve um problema: a primeira *performance*, *Não recomendado à sociedade*, do Matheus Silveira, foi tão bem planejada e realizada, tão impactante e profunda, que depois de participar daquele momento ninguém mais queria apresentar suas *performances*. Alguns ficaram realmente desmotivados. Então, fiz questão de lembrá-los de que não era uma competição.

Muitas das reflexões de Goldberg se confirmaram com os trabalhos dos estudantes, especialmente com o de Matheus Silveira, como quando a autora afirma que

a *performance* serve para comunicar diretamente com um grande público, bem como para escandalizar os espectadores, obrigando-os a reavaliar os seus conceitos de arte e a sua relação com a cultura. O interesse recíproco do público por tal meio de expressão artística, sobretudo na década de 1980, provém de uma aparente vontade de ter acesso ao mundo da arte, de se tornar espectador dos seus rituais e

<sup>16</sup> Playlist Performances\_IFRS: Disponível em <<https://goo.gl/4CQ5tt>> Acesso em 25.01.18.

da sua comunidade diferenciada, de se deixar surpreender pelas criações inusitadas, sempre transgressoras, destes artistas. (GOLDBERG, 2007, p. 9)

Os registros em vídeo, gravados e editados por mim, que se encontram no *Youtube*<sup>17</sup>, são apenas uma amostra. Porém estes cumprirão bem a função de expor não só a entrega daqueles que se motivaram e criaram *performances* de alto nível, também o ambiente que se formou entre os estudantes. Naquela atmosfera de prestar atenção, ficar em silêncio, vibrar com a realização do outro, houve uma compreensão geral de que o público não é passivo em uma *performance* e em alguns momentos a participação do público interferiu na ação artística.

O nível de criticidade dos estudantes envolvidos também superou as expectativas, já que se apresentaram mais de uma performance questionando a escola em si, outras abordando questões identitárias de forma bem radical, como *Não recomendado à sociedade e S.E.R. - Subjetividade Extra Representada*. Outras tiveram um caráter mais lúdico, mas, ainda assim, era uma ludicidade transgressora. Sobre o processo de criação daquela mais radical, onde o estudante se expôs totalmente, em função da *performance* abordar a homofobia, uma questão relativa à sua sexualidade, o estudante Matheus Silveira escreveu:

começamos a desenvolver nossas próprias performances pensando sempre em passar alguma mensagem latente no nosso interior. A partir disso, surgiu a ideia de abordar a temática do preconceito e violência contra LGBTQ'S, o que me deixou com um pouco de resistência, em primeira instância, afinal por conta de eu fazer parte dessa minoria, tal performance me deixaria em uma posição realmente vulnerável. Resolvi, então, conversar com o professor Estevão para ouvir um pouco sobre o que ele achava da ideia, que foi não só aprovada, como incentivada por ele. Assim sendo, comecei a desenvolver a escrita do projeto de performance, o que me ajudou muito a tomar mais coragem e organizar as ideias, que até então estavam bem bagunçadas, o que me possibilitou realmente criar e passar exatamente a mensagem, a qual eu queria passar com tal projeto.

Concordando com Goldberg, quando ela diz que a *performance* é essencialmente transgressora (GOLDBERG, 2007, p. 9), percebo que Matheus Silveira entendeu isso, a sua maneira, e sentiu que o ambiente era propício para transgredir a heteronormatividade, questionar sobre o

preconceito e denunciar a violência. A importância desta performance para aquela turma é imensa e ainda impossível de mensurar, pois muitos estudantes ali são homossexuais, tanto meninos quanto meninas, porém não são assumidos (afirmo isso, pois alguns deles confiam muito em mim e confidenciaram sua sexualidade). Por fim, considerei muito nobre e corajosa a atitude do Matheus que, além de assumir sua homossexualidade perante a turma e abordar esse assunto abertamente, também não aceitou ficar calado diante de diversas notícias de crimes por homofobia. Isso é ativismo político. Como já foi dito aqui antes, a *performance* está diretamente relacionada ao feminismo e ao ativismo político e cabe ao docente artista, em uma docência experimental, a tarefa

de expor os estudantes não só ao conhecimento formal, conceitual e prático em relação às Artes, mas também à sua consideração como parte da cultura visual de diferentes povos e sociedades. Esse enfoque compreensivo trata de favorecer neles e nelas uma atitude reconstrutiva, ou seja, de autoconsciência de sua própria experiência em relação às obras, aos artefatos, aos temas ou aos problemas que trabalham em sala de aula (e fora dela). (HERNÁNDEZ, 2000, P. 50)

Outro trabalho que teve esse cunho mais identitário, problematizando a questão da formação e da escola enquanto instituição opressora foi a *performance S.E.R. - Subjetividade Extra Representada*, do Nathan Santos Barcellos. Nela ele, vestido com camisa e de cabelo (longo) preso, lê vários certificados, papéis que lhe atribuem determinadas habilidades, conferem, certificam, atestam, que o *performer* é capaz “disso e daquilo”, sempre começando pela leitura de seu nome: - “Eu sou Nathan Santos Barcellos”. À medida que ele os lê, empilha-os ao descartá-los e abre um botão da camisa (o nervosismo o fez esquecer-se de abrir os botões um a um e ele abre todos de uma vez). No final, após ler o último certificado, Nathan joga sobre eles um pouco de álcool, solta o cabelo, diz apenas “eu sou”, risca um fósforo e atea fogo nos papéis, para vibração do público que assistia incrédulo. Sai caminhando e tira a camisa. A vibração dos colegas assistindo é contagiante. Todos de alguma maneira se sentem representados por Nathan, sendo que alguns chegam a dizer (e é audível no vídeo) que ele fez simbolicamente aquilo que todos gostariam de fazer, queimar aquele monte de papel, exorcizando a burocracia da qual somos quase escravos, principalmente no serviço público.

<sup>17</sup> Acessar no link <<https://goo.gl/4CQ5tt>>

O interessante é que o Nathan é aquele tipo de menino exemplar, notas altas em todas as disciplinas, bolsista, estudioso, bem educado. Acredito que esse foi o motivo da vibração dos colegas, que foram surpreendidos por essa versão “artista rebelde” do Nathan. A participação neste projeto promoveu a oportunidade do estudante

adquirir “alfabetismo visual crítico” que permita aos aprendizes analisar, interpretar, avaliar e criar, a partir da relação entre os saberes que circulam pelos “textos” orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas (HERNÁNDEZ, 2007, p. 24).

A performance *Empilhando Conhecimento*, do grupo Felipe Campos, Gustavo Figueira, Leonardo Messagi e Lucas Ângelo Oliveira, da turma 401 ADM, foi uma crítica mais direta e literal sobre uma educação tradicional, onde o professor tenta impor aos estudantes um método antiquado e ineficaz, de forma insistente e até agressiva.

O curioso é que essa crítica saiu de um grupo de meninos típico, que fica falando de futebol, aparentemente valorizavam aulas tradicionais, expositivas. Isso demonstrou autocrítica e amadurecimento. E eu tive a impressão de que eles tiveram prazer ao realizar a *performance*. Foi lúdica e divertida. E a turma em absoluto silêncio prestando muita atenção, sem que a *performance* necessitasse disso (silêncio).

O processo de criação das performances seguiu a lógica da Proposta Triangular de Barbosa, a saber: (1) Leitura de obra de arte/imagem; (2) Contextualização; (3) Criação. Abaixo faço um detalhamento relacionando as etapas propostas por Barbosa e as etapas do nosso projeto.

1. Leitura de obra de arte/imagem: em nosso projeto chamamos essa primeira etapa de “construção de referencial”. Tivemos essa primeira etapa dividida em duas partes. Na primeira assistimos registros em vídeo de *performances* de artistas internacionais, dos históricos para os atuais. Na segunda parte assistimos registros em vídeo de performers brasileiros e locais, e também *videoperformances*, ou seja, *performances* planejadas para serem assistidas em vídeo. Assistimos performances de música experimental e de dança também, buscando compreender como as diferentes modalidades artísticas articulam os elementos corpo, tempo e espaço.

2. A contextualização histórica foi feita ao mesmo tempo em que a construção do referencial. Aqui não tínhamos maiores dificuldades, pois no segundo trimestre havíamos trabalhado com a Arte Conceitual, ou seja, já tínhamos contextualizado a atmosfera da ditadura militar no Brasil e no restante da América do Sul. E no terceiro trimestre, antes do projeto de performance, trabalhamos

com a Arte Afro Brasileira e as tensões políticas e sociais dos anos 60 e 70, como os movimentos feminista e Panteras Negras nos EUA.

3. Criação: no nosso projeto essa etapa foi dividida em duas partes, sendo a primeira a escrita do projeto e a segunda, a realização da *performance*.

Durante todo o processo o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle serviu como memória: armazenou os vídeos que assistimos na aula anterior, na mesma ordem em que assistimos, continha o arquivo do texto da Regina Melim em PDF, continha o enunciado da atividade de recuperação, caso alguém perdesse alguma etapa do processo, e continha informações complementares, como *links* para assistir outras performances que não tivemos tempo de ver juntos em aula. Isso gera uma dimensão a mais no desenho do triângulo da proposta de Barbosa, pois a Proposta Triangular não prevê o uso da tecnologia para o acesso à imagem da obra de arte, que no nosso projeto foi fundamental. Sem internet, notebook e projetor multimídia, não haveria projeto e sem o Moodle não haveria memória coletiva compartilhada do projeto.

Outras duas novas dimensões que proponho sobrepor à Proposta Triangular são os Projetos de Trabalho, de Hernández, e a Cultura Visual, que amplia o leque de possibilidades da proposta. Na parte da Criação entra o Projeto de Trabalho, que é mais longo, aprofunda mais as experiências e as torna mais significativas. E na parte do conhecimento dos códigos, ou seja, da Leitura da obra de arte, entra a Cultura Visual, que trata das

diferentes manifestações da cultura visual, não só dos objetos considerados canônicos, mas sim dos que se produzem no presente e aqueles que fazem parte do passado; os que se vinculam à própria cultura e com as de outros povos, mas ambas desde a dimensão de “universo simbólico”; os que estão nos museus e os que aparecem nos cartazes publicitários e nos anúncios; nos *videoclips* ou nas telas da internet; os realizados pelos docentes e pelos próprios alunos. (HERNÁNDEZ, 2000, P. 50)

O projeto de performance desacomodou todos os envolvidos, docente e estudantes, colocando os estudantes numa situação de protagonismo que os desafiou a olharem para si mesmos como parte da Cultura Visual e como produtores de significados, e não apenas meros consumidores passivos de produtos culturais prontos oferecidos de forma opressora pela cultura de massa.

A partir deste pequeno projeto, realizado em um curto espaço de tempo, mas com resultados que apontam para uma grande e significativa experiência na vida deste

grupo de estudantes, na sua despedida do ensino básico, surgiu a reflexão acerca da possibilidade e necessidade de sobreposição das ideias defendidas por Barbosa e por Hernández. Ao analisar a Proposta Triangular a fim de tentar defini-la em um desenho que desse conta de comunicar de forma simples e direta a sua intenção, a Figura 12 abaixo, apresenta o resultado visual da Proposta.

Ao confrontá-lo com o processo de trabalho desenvolvido no projeto de performance com os estudantes dos quartos anos do IFRS Campus Osório, sobrepujadas outras duas “camadas” ou dimensões, a saber, o uso da tecnologia educacional, aqui representada pelo AVA Moodle, e as ideias de Hernández, com os projetos de trabalho onde antes havia apenas a palavra Criação e a Cultura Visual onde antes havia a obra de arte ou a imagem. A Figura 13, abaixo apresenta o resultado visual dessa articulação.



Figura 12 Representação visual da Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa.

A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa vem sendo utilizada como principal referência na formação de professores e é aceita e utilizada pela maioria dos arte educadores do Brasil, ainda que muitos já a considerem ultrapassada. É verdade que as ideias de Hernández são sedutoras e que há muita qualidade em suas propostas, mas não podemos deixar de lembrar que o autor é europeu e que sua posição é a de quem faz parte do povo colonizador da América Latina, enquanto nós somos os colonizados. Toco nesse ponto, pois é importante pensar em relação ao contexto: será que quando Hernández se remete a uma sala de aula em seu texto a sala que ele imagina é a de uma escola estadual no Rio Grande do Sul? Provavelmente não. E há grandes diferenças entre estas salas. Quando me referi, acima, na infraestrutura da qual dispus para realizar



Figura 13 Representação visual da Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, associada a outras duas dimensões: Moodle e ideias de Hernández, como os projetos de trabalho e a Cultura Visual.

o projeto, descrevi uma infraestrutura que só há nos IFs, no Brasil, se nos referimos ao ensino básico. E Barbosa tem sempre muito presente no seu texto essa percepção das relações assimétricas entre colonizadores e colonizados.

Assim, não penso que devemos escolher um ou outro, mas articular essas teorias para adaptá-las à nossa realidade. E afirmo que a Proposta Triangular de Barbosa é sim adequada para o ensino de arte, ainda hoje, inclusive para o ensino da *performance*. Os IFs são a marca da transformação pela qual a educação do país passou nos últimos quinze anos, com os governos do Partido dos Trabalhadores. Ainda que possamos fazer inúmeras críticas a estes governos, pois esperávamos que fossem de esquerda e foram de centro-esquerda, a criação de uma rede com seiscentos e quarenta e quatro campi de IFs em dez anos (2008 - 2018), representa uma transformação significativa na educação básica e profissionalizante. Dificilmente alguém terá argumentos para discordar disso.

Acredito que pode-se afirmar que a proposta de docência experimental tenha sido bem sucedida: a postura tomada, o modo de avaliar os estudantes e a atitude em relação a eles ao longo de todo o ano, contribuiu para a criação de uma atmosfera amigável e tranquila e uma relação de confiança mútua entre docente e estudantes. Esse foi um espaço propício para o desenvolvimento de novos saberes, de trocas e de criação, que culminou com a realização de performances de ótimo nível em apenas quatro encontros.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2012.

\_\_\_\_\_(org.). Ensino de arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRASIL. Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) . Acesso em 22.02.17.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)> Acesso em 10.01.18.

\_\_\_\_\_. Lei nº13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm)> Acesso em 10.01.18.

BEY, Hakim. TAZ: The temporary autonomous zone, ontological anarchy, poetic terrorism. Autonomedia, 2003.

CANCLINI, Nestor Garcia. A sociedade sem relato: antropologia e estética da iminência. São Paulo: Edusp, 2012.

CATTANI, Icleia Borsa. Mestiçagens na arte contemporânea. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

CHANDLER, John; LIPPARD, Lucy. A desmaterialização da arte. Revista Arte & ensaios, 2013.

CHAUÍ, Marilena. Uma nova classe trabalhadora. In: SADER, Emir (Ed.). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.

DA SILVA MALHÃO, Rafael. Práticas desviantes: da gambiarra a desobediência tecnológica, quebrando a sócio-lógica do capital. Anais da ReACT-Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia, v. 2, n. 2, 2015.

DIAS, Belidson. Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria queer. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, p. 277-291, 2005.

ECO, Umberto. Tradução José Mendes Ferreira. A definição da arte. 13ª ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007. Disponível em: <[http://carladeabreu.com/wp-content/uploads/2015/10/FH\\_Catadores-da-Cultura-Visual.pdf](http://carladeabreu.com/wp-content/uploads/2015/10/FH_Catadores-da-Cultura-Visual.pdf)> Acesso em 10.01.2018.

LIPPARD, Lucy R. (Ed.). Six Years: The dematerialization of the art object from 1966 to 1972. Univ. of California Press, 1973. monoskop.org. PDF

MELIM, Regina. Performance nas artes visuais. Zahar, 2008. PDF

OBICI, Giuliano Lamberti. Gambiarra e experimentalismo sonoro. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

OROZA, Ernesto. Desobediência Tecnológica. De la revolución al revolico. 2012. Disponível em: <http://www.ernestooroza.com/desobediencia-tecnologica-de-la-revolucion-al-revolico/>. Acesso em: 1º, de janeiro de 2018.

TADEU, Tomaz. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, 2016.

VIDOR, Alexandre Martins. Educação profissional e tecnológica: a contribuição do Instituto Federal do Rio Grande do Sul no desenvolvimento de Viamão (RS). Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: Unisinos, 2015.