

Arte da Performance: educação e experimentação do cotidiano/ Performance Art: education and experimentation of everyday life

*Juliana Soares Bom-Tempo**

RESUMO

Este trabalho se propõe a pensar a arte da *performance* na interface com a educação como analisador das práticas cotidianas. Diante disso, a *performance* é aqui pensada como elemento agenciador de processos educativos que mobilizam e deslocam o cotidiano enquanto modos de vida preestabelecidos e sedimentados no dia a dia contemporâneo. A educação e a *performance* possuem aproximações ao se configurarem como práticas de experimentações vinculadas ao tempo presente, ao imprevisível, ao inesperado que produzem mobilizações de signos rígidos e definidos pela cultura. Tais formas de existir, pautados no ideal moderno de paz, calma e sucesso, produzem adoecimentos e fracasso, banindo os embates de forças vinculados a própria vida. Frente a essas configurações do mundo contemporâneo, os processos de subjetivações trazem a urgência de desvios que produzam novas possibilidades de se viver, promovendo uma grande saúde, vinculada à vulnerabilidade que se abre ao novo e à invenção.

PALAVRAS-CHAVE: *Performance*; Educação; Invenção; Experimentação

ABSTRACT

This work aims to think about performance art and its interaction with education as a way to analyse everyday practices. Performance it is thought in this work as an element able to mobilize educational processes which can shift everyday life and its preset and settled contemporary ways of life. There are interfaces between education and performance as both can be seen as practices of experimentation linked to the present moment, to the unpredictable and the unexpected which produce mobilizations of stiff symbols defined by culture. Modes of existence based on the modern ideal of peace, calmness and success produce illnesses and failure banning the struggle of forces tied to life itself. Due to the settings of contemporary world, the processes of subjectivation bring the urgent need of deviations able to produce new possibilities of living,

* Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil; CAPES; ju_bomtempo@yahoo.com.br.

fostering the great health which is connected to vulnerability to the new and to invention.

KEYWORDS: *Performance; Education; Invention; Experimentation*

I – A performance e a experimentação do cotidiano

A *performance* ganhou grande importância durante o século XX, ao propiciar aos movimentos artísticos (futurismo, cubismo e minimalismo) a abertura à novas direções, a partir do questionamento das sedimentações e estagnações que o campo artístico experimentava. Nessa perspectiva, a arte da *performance* teve por função ultrapassar os limites das formas estabelecidas. Muito embora seu marco inicial tenha se dado em 1896, com *Ubu Rei*, de Alfred Jarry, a *performance* só foi reconhecida como arte nos anos de 1970, quando a concepção e proposta artística se desloca da geração de produtos e passa a ter como possibilidade a efetivação de uma ideia. Nesse sentido, o plano experimental coloca-se como componente fundamental da *performance* ao longo da história da arte, desorganizando categorias e práticas, no campo artístico. (GOLDBERG, 2006)

As múltiplas variações e definições, criadas pelo próprio performer ao longo do processo de criação e dos modos de execução (GOLDBERG, 2006), conferem à *performance* um caráter inespecífico, permitindo pensar também a própria atuação artística como extremamente diversa e feita nos entremeios dos campos de saber e das disciplinas já estabelecidas. O próprio espaço performativo, difuso, ganha um traço múltiplo, visto que a *performance* pode ser realizada em teatros, a exemplo de Hermann Nitsch, (Aktion) 46th Action, apresentado no Munich Modernes Theater, 1974 (GOLDBERG, 2006, p. 154); em museus, como na *performance* de Vanessa Beecroft, SHOW (VB35), em 1998, em um quadro vivo durando duas horas e meia, composta por vinte modelos, 15 de biquíni e cinco usando apenas sapatos de salto 10, no Guggenheim Museum, em Nova York (GOLDBERG, 2006, p. 154); em casas ou apartamentos, como o Festival de Apartamento que acontece na cidade de Campinas SP Brasil e que em 2012 encontra-se na XI edição como evento autogestionado de arte da *performance* (disponível em: <http://festivaldeapartamento.blogspot.com/>); ou mesmo em espaços urbanos, tendo como um marco inaugural a *performance* em intervenção urbana que

aconteceu em Viena no final da década de 1960, com os *performers* Valie Export e Peter Weibel em que Valie passeia com Peter de quatro em uma coleira, como um cachorro, pelas ruas da cidade. (MELIN, 2008).

Diante desse forte movimento artístico contemporâneo e dos efeitos produzidos, não só no contexto artístico, mas nas relações que agencia ao interferir no cotidiano, esse artigo se propõe a problematizar as relações entre educação e *performance* articulado a perspectiva que vem sendo privilegiada pelo Grupo de Estudos *Humor Aquoso*, constituinte do Laboratório de Estudos Audiovisuais (Olho) da Faculdade de Educação da Unicamp. Nesse grupo, coordenado pelo professor Antônio Carlos Rodrigues de Amorim¹, soma-se a aproximação de questionamentos quando nos perguntamos a respeito do que *pode* a arte lançada como planos de problematização na área da educação. Vinculada a esse grupo de pesquisa, este artigo busca um pensamento em educação que não formule regras de um raciocínio linear, e sim opere por experimentação a fim de que aí possam ocorrer acontecimentos ou novidades singulares.

Nessa perspectiva, esse trabalho tem a educação como operador de aprendizagens que se dão nos entremeios das disciplinas, do currículo e do próprio cotidiano ao se aliar a diversos campos tais como a filosofia e as artes. Assim, torna-se necessário um possível território da educação para que se possa aproximá-la das práticas performáticas e da própria proposição estética da *performance*.

Frente a isso, como se processa a experiência do aprendizado? Essa questão baliza a conferência proferida na Faculdade de Educação da Unicamp durante o I Seminário Conexões² por Luiz B. L. Orlandi (2011). Para ele a experiência do aprendizado demanda da articulação do pensamento ao caos como uma constante do processo de aprender, criando instabilizações e inseparável da vida. Assim, o caos emerge ao se agenciarem processos de aprendizagem seja na própria condição cotidiana, na relação com o mundo,

1 Professor na Universidade Estadual de Campinas, junto ao Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Além disso, é pesquisador associado no Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (LABJOR) e pesquisador associado do Gabinete de Filosofia da Universidade do Porto, Portugal.

2 O I Seminário Conexões realizado pela Faculdade de Educação da Unicamp intitulado "Deleuze e Imagem e Pensamento e...", em 2012 encontra-se na sua 4ª edição. O texto de Luiz B. L. Orlandi foi publicado em Amorim, A. C.; Gallo, S.; Oliveira Jr., W.M. (org.). Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e...", Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq, 2011, p. 145 – 154.

seja ao envolver-se junto ao aprendizado dos outros tanto nas relações que se dão nas instituições escolares quanto naquelas que se dão entre os que nelas não estão.

Orlandi, alinhado ao pensamento filosófico de Deleuze (1987, 1988) e Guattari (1992, 1995, 1997, 2002), propõe pensar a aprendizagem destituindo a educação de seu lugar costumeiro de campo do saber. Neste deslocamento, a prática do educador estaria então ligada a sua “*efetiva e atual participação na experiência do próprio aprendizado*” (ORLANDI, 2011, p. 148) ao se vincular ao campo problemático envolvido. Nesta perspectiva, o aprender encontra-se além das estruturas institucionais de ensino ou da ideia de um modelo a ser seguido. Trata-se antes de um processo que ocorre nos encontros que forçam o pensar junto a campos problemáticos, isto é, junto àquilo que para cada um, numa determinada época, *faz problema*.

De outra parte, para Virgínia Kastrup (2007) a aprendizagem está ligada a um campo de experimentação em uma prática relacional, já que concebe a aprendizagem como agenciamento com algo, como alianças que ocorrem nos encontros. A aprendizagem, para a autora, é um processo de experimentação constante que impossibilita que o aprendiz cristalice hábitos. Nesse sentido, a aprendizagem torna-se produtora de si e do mundo, uma prática de invenção, aliado à possibilidade do aprendiz de problematizar tornando-o sensível às variações dos processos vitais. O aprender produz então a diferenciação incessante da cognição: aprende-se por perda dos hábitos. A aprendizagem apresenta-se como um desaprender, como uma abertura ao que ainda não se efetivou, àquilo que não se pode prever.

É nessa perspectiva experimental da produção de problemas face às sedimentações formais dos corpos e do cotidiano que pensamos a *performance* como um perturbador, um desestabilizador que agencia novos processos junto às intervenções que produzem desestabilizações e, portanto, abrem a potencialidade de produzir aprendizagens, e como um analisador das práticas educacionais tornando visíveis não somente modos de funcionamento instituídos no campo da educação, mas aquilo que permanece subterrâneo nas práticas cotidianas e que se constituiria como problema vinculado à educação.

Diante disso, tanto a educação quanto a *performance* configuram-se como práticas inseparáveis de um aprendizado de si e de escapes às políticas de controle, ao se desvincular da ideia de uma educação para o sucesso e para o vencedor, da arte como sedimentação de escolas artísticas, da educação como solucionadora de problemas e da arte como representação do

mundo, que produzem como contrapartida um encadeamento de decepções e fracassos diante da não efetivação das estabilidades prometidas, fracassos estes importantes ao processo de aprendizado. Assim, as perspectivas aqui propostas para pensarmos a educação e a *performance* suscitam a produção de modos de existir instáveis e abertos aos acontecimentos e que passam a ser expressões abertas a toda sorte de encontros, carregando em si os signos do imprevisível, do incalculável, não se filiando unicamente a campos formais e estabilizados, mas criando alianças junto a forças ativas na afirmação da vida e do mundo. Diante disso, a experimentação do mundo, das intensidades de sensações que atravessam os corpos, dos processos de aberturas dos corpos aos encontros *afectivos* e dos acontecimentos da vida, são elementos presentes nas práticas performáticas, que, na relação com a educação, funcionam como analisador das práticas educativas e cotidianas.

Os modos de vida atuais e as subjetividades que a eles correspondem engendram-se formando paradoxos que se tornam complexos nos movimentos cotidianos. O dia a dia experienciado na vida doméstica, frente às tarefas e às negociações de tempo e afazeres daqueles que coabitam um mesmo território e que necessitam estabilizar os locais para o *bom funcionamento* destes, produz nas nossas práticas diárias a abolição de experimentações de outros modos de vida, valorizando o cálculo que engessa os corpos em atividades automatizadas, fortificando as divisões e os papéis sociais, em segmentaridades cotidianas. Os objetos presentes nas intimidades e a rede de forças e tensões colocadas nos lares nos colocam agenciados a posturas corporais que criam a ilusão de segurança, com construções de muros, de redes de proteção e de visibilidades que controlam o cotidiano mesmo no que tomamos como nosso espaço privativo, produzindo medos em micropolíticas e em toda uma microgestão de pequenos medos. (DELEUZE, GUATARRI, 1996). Apesar de tais esquadrinhamentos, esses fluxos seguem desviando e escapando ao controle e ao cálculo. Assim, essa lógica que configura a existência cotidiana contemporânea tende a abolir as invenções de outras possibilidades de vida que escapem àquelas dadas como possíveis e desejáveis. Junto a estas tendências, acontecem escapes, desvios de capturas, imprevisibilidades que se agenciam em micropolíticas moleculares e criam vazamentos na realidade organizada.

Essa dinâmica paradoxal produz cotidianamente adoecimento físico, psíquico, relacional cuja expressão reside na ideia de fracasso pessoal em relação à própria vida. Isso, por sua vez, não é indiferente às práticas

educacionais e, por essa razão, a educação não está associada apenas às instituições escolares e nem mesmo àquelas voltadas aos cuidados com os adoecimentos, sejam elas preventivas e/ou curativas, mas se vincula e se compromete com a vida e com os modos de existência agenciados pelas relações públicas e de intimidade no cotidiano contemporâneo.

Nessa perspectiva, a *performance*, ao intervir no cotidiano, ganha uma funcionalidade educativa, tal como tomamos a educação neste trabalho, produzindo experimentações e deslocamentos importantes para produção de novas formas de se viver, explicitando forças e tensões que encontram-se invisíveis nas nossas atividades diárias, mas que produzem afetações corporais e sensoriais, atuando violenta e silenciosamente em processos desvitalizantes e desvinculados da própria vida.

II – A produção da vida como *grande saúde*

Nietzsche (2005) propõe pensar a vida operando por embates de forças que procuram intensidades mobilizadoras da própria condição vital. Essa busca, agenciada pelos combates vitais, promove os processos de ultrapassar as formas rígidas e pré-definidas dos hábitos cotidianos em busca de criações de novas possibilidades de existir. Nesse sentido, esses embates são a expressão da tensão entre as forças ativas (sendo aquelas forças que momentaneamente dominam) e reativas (aquelas que momentaneamente se submetem), em que a própria potência da vida é colocada em jogo. Muitas vezes esses embates não são calmos e tranquilos, mas requerem jogos de tensões que se intensificam com os esquadrinhamentos ditados pelas forças hierárquicas envolvidas, pela competitividade do mercado, pelas demandas da vida pessoal.

Esses embates acontecem no mundo em que vivemos e em nós mesmos com forças ativas e reativas que se confrontam, se submetem e se dominam em jogos e fluxos dinâmicos imersos em uma vida ligada ao presente. Diante disso, a linguagem, a estabilidade, o mundo ideal de paz e calma que a modernidade agencia com a criação das estruturas dos papéis sociais, normalmente binários tais como homem-mulher, adulto-criança, patrão-empregado, das identidades e das estabilidades, a vontade do homem de não se configurar como sendo o próprio mundo, o além mundo que a cultura se

coloca em busca, desvinculam o homem do próprio mundo, procuram a transcendência e despotencializam a vida, produzindo adoecimentos.

Diante do exposto, Nietzsche (2005) propõe a *grande saúde* que, face ao adoecimento causado pelas estabilizações e mortificações dos processos vitais, conecta-se à potência dos encontros e as relações dos corpos nos embates de forças. Encontra-se na potência dos corpos abertos às tensões cotidianas no fora da linguagem, desvinculadas das quietudes promovidas pelas identidades, comprometida com as contaminações e afecções das forças que potencializam a vida.

A proposta de saúde em Nietzsche (2003) pensa a produção de sujeitos vinculados ao ideal moderno como formas de produção de patologias das potências vitais para a fixação de unidades e organizações conscientes como forma de controle à proliferação da vida e com objetivos comunicacionais como palavra de ordem e linguísticos de discursos produzidos, capturados e ordenados.

E o que se aprende nessa educação pela vulnerabilidade?

Nietzsche (2002) nos coloca que não há certezas em relação ao futuro, mas há o compromisso com a afirmação da vida e a vontade de potência que se orienta para o amanhã. Não se vincula às promessas de coisas futuras, não há previsão e sim vontade.

Deleuze (1987) produz uma leitura que podemos aproximar da perspectiva nietzscheana. Segundo o autor, nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas de qualquer forma sempre aprende por meio de signos, perdendo tempo ao buscar a decifração destes, sendo que são nessas buscas que mobilizam os signos que acontecem as aprendizagens e não pelo acúmulo e assimilação de conteúdos materiais objetivos. Estes conteúdos intelectuais são verdades limitadas, pois não são aprendidos por necessidades. À inteligência cabe compreender criticamente as funções dos signos no mundo. As aprendizagens se dão por outras vias.

Diante disso, o aprendizado não está nem no passado, nem na memória, configurando-se como uma busca tendo o presente como aliado. O importante nesta empreitada é o que não se sabe a princípio. Este processo não tem início nem fim. Aprende-se progressivamente, com configurações momentâneas e decepções sofridas. Este é um processo não linear e que hora recua, sofre regressões e preguiça, processo frágil de abertura do aprendiz para se sensibilizar aos signos. Para a ativação deste processo é preciso que haja encontros. Tais encontros promovem desvios, violências que desafiam as

crenças e as leis prontas. Acredita-se por crença ou lei que o mundo objetivo traz o signo fixo e sedentário, impossibilitando qualquer desvio, ordenado pelas leis da linguagem. Há uma correspondência direta do signo com o objeto, que produz estagnação dos processos de busca, pois fixa e estabiliza o mundo, impossibilitando tais aprendizagens.

Assim, a *performance* ao intervir no cotidiano – no tecido de relações políticas, sociais e econômicas que se expressa fisicamente e subjetivamente – funciona como invenção e abertura às instabilidades do presente em uma prática de tateio, de experimentação, de articulação e de deslocamento inesperado que entra em choque com as práticas cotidianas desvinculadas das imprevisibilidades articuladas à proliferação da vida.

Nessa articulação, a educação é pensada como prática cognitiva de invenção de novos modos de vida e subjetivações. Esse processo inventivo de si e do mundo está ligado à relação de criação que mobilizam as formas de existências presentes no mundo contemporâneo.

Diante disso, para que o processo educativo aconteça há a exigência de um esforço para que prevalecer a tendência de criação que se vincula ao tempo em processos de aprendizagem. A invenção de si e do mundo está ligada ao tempo, e só se efetivará como produto das forças criadoras através das tensões permanentes com as repetições presentes no cotidiano. Assim, criação e repetição vivem em estado de captura mútua, sendo que a criação só se efetiva em processo inventivo na conexão entre as instabilizações vinculadas ao tempo e as repetições ligadas ao cotidiano. Diante disso, a *performance*, entra em contato com o cotidiano através de ações práticas e diretas, sem intermediações representativas, aliando-se com as tendências criativas presentes no dia a dia, contato inventivo na experimentação do cotidiano.

Bergson (1934) pensa o tempo como devir frente aos temas da ciência e fala da *intuição* como sendo essencial à investigação científica, mesmo que desconsiderada. A *intuição*, como vinculada ao corpo e às sensações ainda não organizadas na linguagem, apresenta um caráter fugidio e se articula ao presente. Nesse sentido, encontra-se a margem do controle científico tal qual ele se estabeleceu modernamente. A *intuição* encontra-se, assim, vinculada ao intempestivo no presente e à duração como invenção e mobilização da vida.

Na perspectiva bergsoniana, a intuição como mobilizador da vida, funciona com ferramenta na *performance* em relação a invenção de novos problemas frente ao cotidiano. O presente apresenta na duração modos de ser

do real em processos de elaboração contínua do novo e da criação de outras formas de experimentar o dia-a-dia. A inventividade agenciada pela *performance* atua na cognição como prática e coloca em relação componentes diversos e heterogêneos, criando, assim, novas articulações desses componente aproximando elementos que não estavam próximos e afastando aqueles que estavam, gerando novos agenciamentos e novos fluxos.

Nesse processo, a *intuição*, como ferramenta para a *performance*, funciona como *tendência crítica*, que, segundo Bergson, seria a capacidade de apreender o tempo e colocar problemas à inteligência. Bergson (2005) faz uma diferenciação entre inteligência e *intuição*, sendo a primeira um processo de reconhecimento do mundo ligado à representação e a segunda a própria invenção do mundo, vinculado à tendência crítica e à proliferação da vida. Há traços virtualmente presentes de um no outro, inteligência e *intuição* coexistem no processo cognitivo.

A invenção se faz na dimensão prática de experimentação como condição de constituição tanto das subjetividades e da cognição, quanto do mundo. A cognição como invenção (KASTRUP, 2007) se faz na abertura para o novo, o inesperado, o imprevisível. Esse procedimento de abertura se dá com a potência de formular problemas, como função de problematização do mundo. Nesse sentido, a educação, nessa investigação, atua como campo a ser problematizado, dissolvendo distanciamentos com relação à produção estética da vida; ou seja, produzir uma educação como grande saúde vinculada às vulnerabilidades tendo como analisador a *performance* que mobilizam as organizações rígidas do dia a dia e se aliam às forças intempestivas do tempo inventivo.

A *performance* articula-se a uma perspectiva de educação ligada a uma cognição criativa, que problematiza o mundo. Assim, não está pré-ocupada com soluções de problemas já colocados, mas com sua invenção de problemas e construção de linhas de soluções provisórias e finitas, já que se trata da vida como campo multirrelacional. Assim, a cognição aqui é pensada como movimento da própria vida, como multiplicidade heterogênea que procuraremos intervir e ativar “linhas de fuga”³ em combates ativos nos momentos em que somos capturados por lógicas que nos são impostas frente aos contextos cotidianos.

3 Termo de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) citado em Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia – vol. I. Afirmam que a linha de fuga permite explodir o que está estratificado no interior do próprio processo, fazer vazar o que está organizado e passar a proceder por conexões.

A *performance*, do modo como tomamos, não se configura como um campo de preparação e treinamento no sentido de aquisição técnica, assim como o aprender não se efetua enquanto acúmulo de informações e formatação dos corpos, das atuações e dos movimentos. No trabalho com *performance*, o *performer* se abre à instabilidade do presente, e o próprio trabalho exige que o performer crie conexões e entre em composições com o que acontece, ele faz notar esses pontos que são de maior tensão, sendo esses os encontros de forças que vão promover *afectos* da produção estética vinculada ao presente e aos acontecimentos.

A potencia educativa que apostamos na *performance* está na abertura à falha, a um desvio, que, em função da vinculação com o presente, se exprime como acontecimento e engendra outros modos de existência, outras possibilidades de vida, remanejando a própria proposta performática e vinculando-a à imanência instável da vida. Nesse sentido, a *performance* atua na experimentação dos territórios de vida e nas práticas de convívio já estabelecidas, produzindo pequenos espaçamentos e pequenos vazamentos, fugas no próprio território, a partir de experiências afetivas na relação do corpo com o mundo e que são condição para a invenção de si.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. *O pensamento e o movente*. Introdução. Bergson. Trad. Franklin L. e Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (Col. Os Pensadores), 1934.

_____. *A Evolução Criadora*. Trad. Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *Proust e os signos*. Trad. Antonio Carlos Piquet, Roberto Machado. 1. Ed. Rio de Janeiro: Forense Editora, 1987.

_____. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Graal, 1988.

_____. *O que é filosofia?* Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo; Ed. 34, 2002.

GOLDBERG, Roselee. *A arte da performance: do futurismo ao presente*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes (Coleção a), 2006.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELIN, Regina. *Performance nas artes visuais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. 11ª ed. Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *A gaia ciência*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

_____. *Além e do bem e do mal*. 2ª ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

_____. *Humano, demasiado humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ORLANDI, Luis B.L. Deleuze: entre caos e pensamento. In: AMORIM, Antônio Carlos de Rodrigues; GALLO, Silvio; OLIVEIRA Jr., Wenceslao Machado (org.). *Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e...*, Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq, 2011, p. 145 – 154.