

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas**

Geraldo Bueno Fischer

**PRÁTICAS PERFORMATIVAS NO ENSINO MÉDIO
Experiências na disciplina de Artes Visuais**

Porto Alegre

2016

Geraldo Bueno Fischer

PRÁTICAS PERFORMATIVAS NO ENSINO MÉDIO
Experiências na disciplina de Artes Visuais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Lúcia Bertoni dosSantos.

Porto Alegre

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os estudantes pela parceria. A todo momento me ensinam a ser professor.

Aos professores, aos funcionários, à coordenação e à direção do Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha (IE), RS.

Aos estudantes do subprojeto de Teatro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFRGS, pela convivência e pela troca de experiências.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Vera Lúcia Bertoni dos Santos, que com seu cuidado, sua paciência e sua disponibilidade me orientou pelos caminhos da pesquisa.

À CAPES, pelo financiamento de dois anos da minha pesquisa.

Aos professores membros da banca de qualificação desta dissertação, Luciana Prass, Paola Zordan e Suzanne Weber, pelos comentários e sugestões, muitos dos quais deram um novo direcionamento e foram incorporados nesta versão final.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aos professores de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Clóvis Massa, Marta Isaacsson de Souza e Silva, João Pedro de Alcântara Gil, Vera Lúcia Bertoni dos Santos, Mirna Spritzer, Mônica Dantas e Suzanne Weber, pelas práticas e inúmeras leituras durante o Mestrado.

Aos colegas de Mestrado, Gustavo Machado de Araujo, Luís Fabiano de Oliveira, Marina Mendo, Philipe Philippsen, Renata Teixeira, Rodrigo Fiatt, Rossendo Rodrigues, Virgínia Schabbach, Willian Molina, Hamlet Reynoso, Luciane Panisson, Gabriela Chultz, Márcia Berselli, Juliana Canali Demori, entre outros, pelas conversas, pelos estudos, dicas e cafés.

Aos meus pais, que embora já não estejam aqui, marcaram presença em minhas escolhas.

Aos meus irmãos, por poder compartilhar tantas vivências.

À Marília, pelo amor, pela parceria e pela dedicação nas muitas visões e revisões dos sentidos e das palavras.

Aos meus filhos queridos, Madalena, Ernesto Daniel e Érico Luiz.

Resumo

Na Dissertação são descritas experiências na disciplina de Artes, junto a jovens estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Médio de uma escola pública de Porto Alegre, sistematizadas através de processos que se aproximam de uma pesquisa-ação, ou pesquisa na ação, no campo da performance. O termo “performance” relaciona-se à ideia de arte que se mistura à vida como um acontecimento, forma estética explorada a partir dos anos 1960 e 1970 em diferentes países do mundo ocidental. A palavra “experiência” remete à prática artística e à memória de momentos vividos coletivamente com os estudantes, que geraram significados variados para os envolvidos, reinterpretados na pesquisa, cujo foco está na criação, na composição de episódios performativos e na reflexão sobre como esses experimentos repercutem nas relações aluno-professor-escola-vida.

Palavras-chave: arte; educação; performance; experiência; juventude.

Abstract

In the study experiences in the discipline of Art are described, with young students from 1st and 2nd year of High School in a public school in Porto Alegre, systematized through processes that resemble an action research, or research in action in the field of performance. The term "performance" is related to the idea of art that blends to life as an event, aesthetic form explored from the 1960s and 1970s in different countries of the Western world. The word "experience" refers to the artistic practice and the memory of moments lived collectively with students, which generated different meanings for those involved, reinterpreted in the research, which is focused on the creation, on the composition of performative episodes, and on the reflection about the way these experiments affect student-teacher-school-liferelations.

Keywords: Art; Education; Performance; Experience; Youth.

Sumário

Introdução.....	07
1. De que experiência se está falando?	24
1.1 Performance e cotidiano escolar.....	27
1.2 Narrativas juvenis.....	31
1.3 Artes entre movimentos históricos e cotidianos	47
2. Artes, escola e cotidiano	51
2.1 O IE (Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha): breve histórico.....	51
2.2 Políticas em Artes no Ensino Médio.....	56
3. Ações e derivações à deriva.....	61
4. Procedimentos – ações na escola.....	69
4.1 Acaso, absurdo e aleatório: inspirações dadaístas.....	71
4.2 Objetos esquecidos.....	77
4.3 Nações nas ações – noções de arte.....	87
4.4 Goteiras, guarda-chuvas.....	92
5. <i>Micro-happenings</i> didáticos.....	100
5.1 Autoridade.....	104
5.2 <i>Happening</i> na escola.....	110
5.3 Martelo, Caderno e Cadeira - <i>Happening</i> no parque.....	113
5.4 <i>Happeninguém</i>	116
5.5 <i>Happening</i> “Invisíveis”	117
5.6 <i>Happening</i> universitário	121
Considerações finais ou As regras de Kaprow.....	124
Referências	135

Introdução

Eu canto porque o instante existe
(Cecília Meireles, 1939)

Sou professor público estadual em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, desde 1989. Nasci em 1960, em Novo Hamburgo, cidade de colonização alemã, onde passei a infância e a juventude. Naquela época, o Brasil e o mundo passaram por mudanças políticas e culturais muito importantes, que influenciaram, direta ou indiretamente, o meu modo de ser e de agir.

Nono filho de uma família de doze irmãos, muito voltada às artes e à educação, antes de completar dez anos de idade, tive meu primeiro contato formal com Artes Visuais, num pequeno atelier que minha tia Cecília Bueno montou no porão da casa da sua mãe, a vó Emiliana. Ali, eu e meus colegas, crianças do bairro, tivemos nossa primeira experiência de arte na prática: aprendíamos explorando materiais de diferentes texturas e cores. Essas aulas despertaram meu gosto, sobretudo, por tintas e materiais reciclados, e minha curiosidade pelo processo de criação artística.

Estudei da primeira à quinta série do ensino primário na mesma escola em que minha mãe lecionava Ensino Religioso. Lembro com muita clareza o comentário de um estudante sobre suas aulas: de que às vezes ela “levava a gente pro pátio e *deixava* jogar futebol”. Relaciono essa atitude pedagógica às mudanças de estratégia que crio quando alguns dos meus alunos resistem à realização de tarefas em sala de aula. Uma das estratégias é sair da sala de aula, daquela situação de trabalho, propondo ações que envolvam o pátio, os corredores ou a sala de teatro da escola.

Na adolescência entrei em contato com vários tipos de manifestações artísticas e tinha curiosidade a respeito da história dos artistas, sobre como, e em que condições realizavam suas obras. Por influência dos irmãos mais velhos, me inclinei para temas de caráter político-sociais. Em plena Ditadura Militar, pintava, escrevia e cantava os hinos utópicos e engajados da época, mesmo sem compreender exatamente o que estava acontecendo ou o que eles significavam.

Tais experiências influenciaram a minha formação, sendo determinantes nas minhas escolhas profissionais. Ainda em Novo Hamburgo, cursei a faculdade de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas¹. O curso tinha ênfase em Artes Visuais, mas continha no seu currículo obrigatório três semestres de disciplinas envolvendo a música, a dança e o teatro.

Durante a faculdade trabalhei com amigos, principalmente com pintura. Naquela época, o interesse pela música aconteceu de modo bem pontual: nos encontros sociais e exposições de arte percebi como a música tocada ao vivo agregava as pessoas, o que se contrapunha à pintura, tarefa individual e solitária. Mesmo continuando a apreciar a atividade da pintura, aquilo fez com que eu me interessasse por estudar violão. Estudei quatro anos violão popular e erudito em Novo Hamburgo, na mesma escola onde, posteriormente², passei a trabalhar como professor.

A complementaridade entre Artes Visuais e Música abriu para mim novas portas de expressão e comunicação com os outros. A composição e o arranjo dos vários instrumentos musicais, a combinação dos elementos que compõem uma música e até o que ela sugere para além da sua execução, me chamavam a atenção especialmente. O trabalho com música significou novas fronteiras na criação artística colaborativa para mim. Foi nessa época também que participei dos primeiros saraus coletivos e experimentos de leitura de poesias, junto com apresentação musical e mostra de arte visual.

Mais tarde me mudei para Porto Alegre, para continuar os estudos de Música e, optando pela ênfase em Composição Musical³. Na trajetória do meu trabalho foi fundamental a perspectiva de se juntarem diversas práticas artísticas e visões diferentes, priorizando o processo de criação e o fazer coletivo.

¹ De 1978 a 1982, na Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo - FEEVALE.

² Trata-se da Escola de Música Musisinos, onde estudei de 1978 a 1982 e trabalhei em 1983 e 1984.

³ Cursei Bacharelado em Música, ênfase em Composição, na UFRGS, de 1985 a 1990.

Em 1989, mediante concurso público, entrei para o quadro de professores do Estado do Rio Grande do Sul como professor de Educação Artística, para atuar à frente da disciplina de Artes Visuais⁴. Desde então, desempenho a função docente no Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha(mais conhecido como “Instituto de Educação” e que passo a chamar de “IE”), tradicional escola pública estadual de Porto Alegre.

A escola, de grandes proporções, situa-se num bairro central da cidade de Porto Alegre e atende em torno de mil estudantes, da educação infantil até o 3º ano do Ensino Médio, nos três turnos, incluindo a Formação de Professores de nível médio (Magistério) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola recebe estudantes de classes sociais diversas. Poucos alunos pertencem a famílias economicamente mais favorecidas. Em cada turma que leciono, no 1º e 2º ano do Ensino Médio, dentre 25 e 30 alunos, quatro a seis já trabalham em um turno ou ajudam financeiramente os pais em casa. A despeito disso, é muito marcante entre eles o alto investimento na aquisição de celulares, tênis, camisetas e bonés de marcas amplamente conhecidas, mesmo que isso represente sacrifício financeiro, em função da forte identificação com estes objetos e pelo status que estes lhes conferem.

A quantidade de alunos, funcionários e professores, nos três turnos de funcionamento da escola, é grande, congregando muitas demandas, assuntos e tarefas diárias, que tornam a comunicação dentro do espaço escolar fragmentada. No ambiente interno da escola é intensa a circulação de pessoas, resultando numa paisagem caótica, composta por uma multiplicidade de gestos e sons.

Devido à desvalorização salarial que caracteriza a profissão docente, especialmente àquela dedicada ao ensino público, alguns colegas professores trabalham em até três escolas para melhorar sua renda familiar. Outros, com o mesmo objetivo, possuem empregos ou trabalhos informais. Essa pulverização

⁴ Refiro-me a Artes enquanto a disciplina que ministro na escola, em que desenvolvo experiência de música e teatro, além de artes visuais com os alunos.

de fazeres, por parte dos profissionais que atuam na escola, reflete-se na falta de diálogo entre eles, dificultando estabelecimento de parcerias e o envolvimento em projetos interdisciplinares de média ou longa duração, com os quais, a meu ver, a disciplina de Artes teria muito a se beneficiar e a contribuir para a formação integral dos estudantes.

Os poucos espaços para projetos e parcerias nesse sentido surgem, eventualmente, nas reuniões de professores, em encontros informais entre colegas professores que se identificam por uma ou outra razão.

Nos primeiros anos de docência, lecionei no Ensino Fundamental e Médio e no Magistério⁵, alternando aulas de Artes Visuais e de Música, buscando integrar as duas áreas artísticas em algumas aulas. Com o tempo, a partir de meu interesse e gosto por trabalhar com os desafios e as possibilidades das dinâmicas de aula decorrentes da interação com alunos jovens, passei a atuar exclusivamente no Ensino Médio.

Pode-se dizer que a semente de um futuro mestrado começou na relação com os alunos do Ensino Médio. O desafio de trabalhar com jovens me trouxe um olhar sobre aquelas atitudes inquietas, de contestação, a partir de lembranças da minha própria adolescência, de como me relacionava com o espaço escolar. A busca por desenvolver esse potencial através de uma metodologia que dialogasse com a cultura contemporânea me levou a pensar cada aula como um evento novo, em que eu poderia, de alguma maneira, aproveitar as ocorrências e os rumos que surgiam em cada ocasião, para motivar os alunos nos seus processos de aprendizagem. Comecei então, pouco a pouco, a me deixar levar por alguns caminhos, por vezes inesperados, e inseri-los como um elemento de construção dos projetos com as turmas.

⁵ O Magistério em nível médio, atualmente denominado Curso Normal, envolve a reparação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando as disciplinas de Didática, Metodologia, Psicologia e Sociologia da Educação.

Um desses projetos aconteceu em 2013, tendo início numa manhã, quando, a caminho da escola, passando pelo Parque Farroupilha⁶, vi que algumas árvores haviam sido cortadas. Os tocos e os troncos caídos configuraram um tema que sugeria muitos significados. Observei um pouco e decidi compartilhar esse tema com os alunos. Fomos então, turma a turma, explorar, observar, tirar fotos e, a partir daí, realizamos um projeto tendo como tema a árvore, que rendeu fotos, desenhos, pinturas, debates e vivências no parque. Até hoje aqueles troncos ainda espalham raízes e geram frutos.

Neste estudo descrevo experiências no ensino de Artes Visuais com jovens estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Médio, sistematizadas através de processos que se aproximam de uma pesquisa-ação no campo da performance.

O termo “performance” faz referência à ideia de arte como um acontecimento (CARLSON, 2009; LEHMANN, 2003), forma estética explorada a partir dos anos 1960 e 1970, por artistas como Allan Kaprow (*happening*), John Cage (acaso) e Marcel Duchamp (arte conceitual). A palavra “experiência” remete neste trabalho àquilo que “me passou” e produziu algum efeito, me alterou e me fez mudar, e não a algo que apenas “se passou” (LARROSA, 2011).

Segundo Larrosa (2004, p. 11), a experiência carrega “o sentido sempre aberto e móvel do que nos acontece. Não se trata de medir o que há, mas de medir-se com o que há, de experimentar seus limites, de inventar suas possibilidades”.

Na pesquisa que desenvolvi, parti do diálogo com algumas práticas e atitudes dos movimentos artísticos do início do século XX, sobretudo com o Dadaísmo e o Surrealismo, e com alguns experimentos dos anos 1960, como o *happening*⁷, que se caracteriza por promover uma “aproximação direta com a

⁶ Conhecido como “Parque da Redenção”, o Parque Farroupilha é uma área arborizada de lazer, de grandes dimensões, localizada nas imediações do IE, num bairro central de Porto Alegre.

⁷ *Happening*: “Forma de atividade que não usa texto ou programa prefixado (no máximo um roteiro ou um ‘modo de usar’) e que propõe aquilo que ora se chama acontecimento.” (PAVIS, 1999, p. 191).

vida, em que se estimula o espontâneo, o natural, em detrimento do elaborado, do ensaiado” (COHEN, 2011, p. 38).

O foco do meu trabalho está na criação, na composição de episódios performativos e na reflexão sobre como esses experimentos repercutem na minha relação aluno-professor-escola-vida.

A partir de vivências prático-performativas em sala de aula, discuto formas de trabalhar com estudantes e colegas professores através de projetos interdisciplinares⁸, de maneira que, a partir das orientações curriculares contidas no Projeto Pedagógico da escola, criemos um diálogo com o mundo contemporâneo e com aquilo que os estudantes vivenciam no seu dia-a-dia. Viver o momento, estar presente e fazendo, aproveitar as circunstâncias e nos relacionarmos, alunos e professores, com base no “aqui e agora” do cotidiano escolar são alguns princípios norteadores do meu projeto. Trata-se, portanto, de um exercício de refletir sobre a realidade educacional em que atuo, a partir da análise do potencial performativo das práticas artísticas propostas e negociadas entre estes agentes educacionais.

O “aqui e agora” do ato performativo está em grande parte no comportamento do jovem, que deseja viver o momento. Tenho por hipótese que, quando se trabalha com este perfil sócio-geracional de estudante, a linguagem performativa, tratada na pesquisa e que tem tantas possibilidades e recursos de manifestação, possibilita a criação de uma rica troca de relações e experiências numa comunidade escolar.

Como professor, artista visual, músico e compositor tenho procurado valorizar a prática coletiva e a interação *in loco* com o expectador. Trabalhar de forma

⁸ A opção no texto pela *Interdisciplinaridade* leva em conta basicamente a interação entre as disciplinas na escola através de projetos colaborativos e de interesse comum de alunos e professores, fundamentada em uma perspectiva humanista de construção do conhecimento. Estou consciente de que essa expressão por vezes carrega um aspecto “romântico”, “iluminista” de associar áreas do conhecimento (VEIGA-NETO, 1997). No entanto, não há intenção de aprofundar essa teorização, que envolveria uma reflexão mais complexa e comparativa em relação a termos como *Transdisciplinar*, *Multidisciplinar*, e até, porque não, *Antidisciplinar* ou *Indisciplinar*.

colaborativa já era uma questão importante no meu cotidiano na escola, antes mesmo de conhecer mais formalmente a perspectiva do teatro performativo. Isto ocorreu em 2010, quando fui convidado pela professora do Departamento de Arte Dramática da UFRGS Vera Lúcia Bertoni dos Santos para participar do subprojeto de Teatro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFRGS, como bolsista supervisor da minha escola.

O PIBID é uma iniciativa do Departamento de Educação Básica da CAPES⁹, que visa aperfeiçoar a formação de professores para a Educação Básica. O programa concede bolsas a alunos de Licenciatura nas Instituições de Ensino Superior (IES) e opera em parceria com as escolas de Educação Básica da Rede Pública. O projeto contribui para o aperfeiçoamento dos futuros docentes, unindo a teoria e a prática em uma formação mais completa para o magistério. Sua ligação com a escola ocorre através de um professor supervisor, que trabalha junto com a equipe da universidade no desenvolvimento de ações de ensino e pesquisa envolvendo a realidade escolar. Está prevista, ainda, ajuda de custo para materiais e ações de melhorias necessárias para a realização das atividades nas escolas. Essa parceria mobiliza os setores da escola e a aproxima da universidade, no sentido do aprimoramento mútuo.

A bolsista Priscila da Silva Correa destaca a participação da UFRGS no PIBID na contribuição para o fortalecimento das atividades de formação inicial e continuada de professores e no aprofundamento das relações entre a universidade e a Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul. Através de seminários, cursos, palestras e simpósios e da produção de material didático, o PIBID possibilita uma maior aprendizagem dos estudantes assim como a qualificação dos professores da rede pública (CORREA, 2012, p. 18).

Santos (2010, p. 1), define o PIBID como:

(...) uma iniciativa em âmbito nacional de estímulo à docência, que integra o Ensino Superior e a Educação Básica através da interação

⁹ A Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) é o órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e pela avaliação de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional.

entre estudantes e docentes de cursos de licenciatura e a realidade das Instituições de Ensino da Rede Pública. Nesse sentido, o Projeto Institucional da UFRGS propõe-se a fortalecer as atividades de formação continuada de seus licenciandos, mediante o incentivo precoce em relação à carreira docente e o estímulo à atuação na Educação Básica da Rede Pública.

Na época da chegada do Subprojeto PIBID-Teatro na escola, em maio de 2010, a equipe se deparou com a sala de Teatro, o TIPIE¹⁰, como um espaço privilegiado (mais de 100 m² de área para a prática de atividades de teatro ou cênicas), mas em estado precário, utilizado eventualmente para atividades escolares e para aulas de Educação Física em dias de chuva. De imediato foi realizada uma limpeza na sala e sua revitalização, com lixamento do chão, troca de cortinas e pintura da parede. Um ano depois, com o projeto já em andamento, a sala estava pronta para seu devido uso.

O PIBID desenvolve-se na escola através de oficinas extraclasse para os alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como por meio de propostas de colaboração pedagógica, de caráter interdisciplinar, nas aulas dos professores de outras disciplinas que manifestam interesse.

Minha função como supervisor do projeto PIBID foi mediar as relações entre os professores da área de Artes e de outras áreas, dos setores pedagógicos da escola com as atividades dos licenciandos bolsistas, através de reuniões e conversas com os diferentes setores e de consultas, comunicações e encaminhamentos relativos a distintas tarefas do projeto. Para tanto, participei de reuniões com a coordenadora e os bolsistas, para planejamento, execução, avaliação e produção de materiais didáticos relacionados ao desenvolvimento do projeto na escola.

Inicialmente mapeamos as possibilidades de ocupação do projeto na comunidade escolar, e isso foi acontecendo de forma muito rica e inovadora para os professores e os alunos. Na ocasião, o Teatro era uma lacuna no

¹⁰ TIPIE - Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação foi um projeto de teatro criado no Instituto de Educação pela professora Olga Reverbel, em 1956, que resultou na adaptação e qualificação da sala que hoje é conhecida pelo nome do projeto, que não existe mais.

ensino das Artes na escola, e o contato com este grupo de bolsistas, estudantes de licenciatura em Teatro, mobilizou ainda mais a escola em relação à questão do ensino das Artes como uma área de conhecimento e não só entretenimento. As atividades de oficinas e intervenções nas diversas turmas, da Educação Infantil até o Ensino Médio, e as reuniões de avaliação dos trabalhos ampliaram minha maneira de pensar, tanto em Teatro como na docência em sala de aula.

Com a participação no projeto, houve uma mudança significativa de perspectiva do meu trabalho em sala de aula. O PIBID tem continuidade durante o ano inteiro, com reuniões semanais permanentes e encontros semestrais com outras áreas da universidade, diferentemente de estágios, em que os alunos graduandos dos cursos de Licenciatura relacionam-se com a escola apenas durante um número limitado de aulas. Isso torna o estudo sobre as relações Universidade/Escola mais sólido em relação ao que se teoriza e ao que se pratica. Mesmo buscando atualização profissional através de estudos individuais, participação em seminários e palestras, ida a museus e mostras culturais, além de participar de capacitações propostas pelo Governo Estadual como atividade complementar para os professores, percebi como foi importante conviver com os integrantes do PIBID e refletir criteriosamente sobre teorias e práticas que possibilitam uma visão atualizada das pesquisas na minha área.

No início de 2013, tivemos um seminário sobre Performance com a professora da UFRGS, Suzanne Weber, e dois bolsistas de Iniciação Científica, Diego Di Nardi e Gabriela Maffazzoni Schultz¹¹, estudantes do Curso de Bacharelado em Teatro. O objetivo do seminário foi estudar a linguagem da performance com a intenção de propor intervenções e improvisações cênico-performativas para serem executadas no ambiente escolar nos intervalos de aula dos turnos da manhã, tarde e noite no início do ano letivo, chamando a atenção para as novas propostas do Subprojeto PIBID-Teatro daquele ano. No seminário, foram

¹¹ Selecionados no Salão UFRGS 2013: SIC - XXV Salão de Iniciação Científica da UFRGS com a pesquisa intitulada "Práticas reflexivas sobre procedimentos de improvisação: Steve Paxton – 25 *questions on improvisation*". Entre os artistas e conceitos estudados destacam-se certos aspectos de acumulação de movimento em Trisha Brown e as perguntas sobre improvisação de Steve Paxton.

abordadas perspectivas teóricas sobre performance, de autores como Schechner (2006), Fabião (2009) e Féral (2010), dentre outros. Foram desenvolvidas na prática algumas formas corporais coletivas inspiradas nas performances “Ações Cariocas”, de Fabião¹². Os bolsistas orientados por Weber realizaram uma pesquisa no âmbito acadêmico que resultou no trabalho “Teoria BangBang”¹³, que abordou “práticas artísticas corporais de bailarinos-criadores, ou seja, aqueles que atuam em suas próprias criações como autores ou colaboradores” (WEBER, 2013, p. 1). Um pouco antes de esse projeto estrear no palco, algumas ideias e estruturas foram testadas em nossa escola. Segundo Weber (2013, p. 3), essa experimentação foi essencial e ajudou a contextualizar a criação em um espaço público, institucional e de ensino.

Na ocasião emergiram muitas questões importantes em relação à performance como processo de criação. Como considera Suzanne Weber (2014, p. 2), em relação ao processo da “Teoria BangBang”: “Acreditamos que o espaço primordial da prática se encontra na dinâmica entre o artista e a criação e reside aí nosso principal interesse compreendendo a arte mais como processo do que resultado”. As reflexões propiciadas naquele encontro abriram-me um universo muito rico de práticas, que busquei incorporar à minha disciplina. Procurei cercar-me de informações e me aprofundar no estudo das relações das Artes Visuais com a Performance, buscando compreender sua abrangência, suas ações e seus significados.

A performance permite uma prática que pode abarcar uma situação individual ou coletiva, na qual todos têm a mesma importância e não necessariamente precisam interagir da mesma maneira ou com a mesma intensidade. É importante salientar que uma performance deve ser bem pensada e preparada, mesmo que mude de rumo quando está em ação. Por outro lado, “o posicionamento performativo não se pauta por critérios prévios, mas por seu *êxito na comunicação*” (LEHMANN, 2004, p. 227). Portanto, era a comunidade

¹² Eleonora Fabião é performer e teórica da performance. Suas performances investigam relações pessoais na escola pública, discute e propõe modos de pertencer e de criar mundo. (FABIÃO, 2010)

¹³ Posteriormente este trabalho foi apresentado no IX Salão de Ensino da UFRGS, em outubro de 2013.

escolar, na condição de público participante, que decidia sobre o êxito da proposta.

Os estudos no seminário culminaram numa prática performativa envolvendo alunos da escola e os bolsistas do PIBID da professora Weber. Orientados por ela, eles realizaram caminhadas pelos corredores da escola, durante o recreio. Chamada de “cardume”, a performance consistia em todos caminharem muito próximos uns dos outros: os alunos de trás imitando os movimentos dos alunos que estavam na frente. Novas propostas de movimentos iam se agregando ao grupo durante o caminho, envolvendo a todos.

Outra atividade consistiu em uma caminhada pelos corredores e pátios da escola, realizada pelos bolsistas, no intervalo das aulas. Organizados em fila, os participantes tinham um balão de cor específica e cheio de gás hélio preso ao corpo, formando um conjunto de balões coloridos; e todos usavam camisetas sem estampa e calças jeans. A interação com os alunos, funcionários e professores foi muito positiva. Surpreendidos pela proposta não esperada, eles demonstraram interesse pelo que acontecia e muitos atenderam à solicitação feita pelos performers, de escrever mensagens à caneta nos balões. Houve algumas trocas de papéis dos espectadores, principalmente crianças, com os performers. Essas duas experiências foram interferências lúdicas de caráter performativo, que tiveram por objetivo chamar a atenção para as oficinas de Teatro que estavam ocorrendo na escola.

Tais experimentos e as reflexões a partir das leituras dos textos de Schechner (2006), Fabião (2009) e Tania Alice Feix (2010) realizadas nestes encontros reforçaram o desejo de aperfeiçoar meus estudos e me motivaram a ingressar no Programa de Mestrado em Artes Cênicas do Instituto de Artes da UFRGS, no 1º semestre de 2014¹⁴.

¹⁴ Em função de minha entrada no Mestrado, deixei a função de supervisor do PIBID, porém continuo participando das propostas deste coletivo no IE.

O ingresso no mestrado possibilitou-me o acesso a muitos caminhos para a reflexão sobre a prática, sobretudo pelas leituras e seminários apresentados nas disciplinas cursadas. Por exemplo, o professor Clóvis Massa promoveu o debate sobre diferentes modos de escrita acadêmica, testemunhos de processos colaborativos de Antônio Araújo (2011) e estudos sobre presença (GUMBRECHT, 2010). Nos estudos da cena contemporânea, orientados pela professora Marta Isaacsson de Souza e Silva, tive acesso a vários artigos que aprofundam a questão do performativo na encenação, de autores tais como Fischer-Lichte (2003), Lehmann (2004) e Féral (2009), e as vanguardas artísticas dos anos 1960. As professoras de dança contemporânea, Mônica Dantas e Suzanne Weber levaram-me à experimentação prático-pedagógica com exemplos de procedimentos e reflexões, trazendo autores como Lepeki (2012) e Kaprow (1966), que de se relacionam ao meu trabalho na escola, por significarem noções de processos coletivos e possibilitarem um olhar atento ao gesto, ao movimento e a experimentos que integram arte e vida. No aspecto da escrita e do desenvolvimento da pesquisa, os professores João Pedro de Alcântara Gil, Vera Lúcia Bertoni dos Santos e Mirna Spritzer trabalharam principalmente a noção de memória e experiência (LAROSSA, 2001) e trouxeram um importante direcionamento a diversas questões, que abrangem desde a experimentação até as diversas formas de escrita acadêmica.

Em novembro de 2014, participei do VIII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes cênicas (ABRACE), em Minas Gerais, junto a um Grupo de Trabalho relacionado à performance, além de assistir palestras pertinentes a essa área e apresentar um pôster sobre o andamento de minha pesquisa. Lá entrei em contato com publicações e pesquisas que se relacionam ao meu tema, como as de André (2011) e Ligiéro (2012).

Observo que os conteúdos das disciplinas de Artes Visuais e Música que leciono, com base na arte contemporânea, estão em constante transformação e que pesquisas recentes procuram abordar temas em conexão com a memória, a experiência, a presença e o processo criativo, mais do que com resultados prontos e fechados. Como Arthur C. Danto (2006, p. 7), penso que a arte contemporânea “nada tem contra a arte do passado e mesmo nenhum

sentimento de que tudo seja completamente diferente [...]. É parte do que define a arte contemporânea que a arte do passado esteja disponível para qualquer uso que os artistas queiram lhe dar”. Nesse sentido, indago: como a escola em que atuo tem se relacionado com a arte contemporânea? Por vezes me deparo com a resistência dos alunos e da própria estrutura da escola em se arriscar em uma linguagem não usual, que surpreende, provoca e desafia a todos a se envolverem com a criação coletiva do incomum ou novo. E me questiono: de que formas a linguagem performativa pode aproximar a escola – que por vezes parece sedimentada em modelos educacionais e artísticos tradicionais – da arte contemporânea, que mistura materiais diversos, que se apropria de outros espaços da cidade, que estabelece uma relação interativa com o público, alimentando-se deste dinamismo?

Freire (1987) alerta sobre a “educação bancária”, na qual o educador pretende disciplinar a entrada do mundo nos educandos, ordenar o que já se faz espontaneamente e fazer deles um depósito de “comunicados”. O autor reforça que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 1996, p. 33-34) e enfatiza a necessidade de dialogar sobre a negação do próprio diálogo (FREIRE, 1987). Creio ser importante aproveitar esse rico e diversificado cotidiano de jovens e compartilhar saberes e dúvidas acerca da arte contemporânea, partindo das relações locais do dia a dia da escola e de seu entorno para experimentar estas práticas performativas contemporâneas.

Fernando Hernández (1998) reflete sobre educação como meio de autonomia e emancipação e sobre o caráter interdisciplinar do conhecimento, contribuindo para o debate aqui levantado. Neste contexto, considero que as ações performativas possibilitem uma “interrupção”¹⁵, uma ação inesperada no cotidiano escolar, questionando assuntos comuns aos diversos espaços da escola e de seu entorno (o bairro, a praça, os monumentos, a parada de ônibus, dentre outros.). De forma semelhante, André (2007) sugere que se

¹⁵ Lehmann (2003, p. 11) refere-se ao conceito de interrupção em relação ao ato de andar, como a suspensão deste ato e o pensar sobre ele, que tem muitas significações. “Ele [o conceito de interrupção] não se relaciona somente com essa percepção do sensível, com a surpresa e com a coisa inesperada. Ele se relaciona também com nossos conceitos e com nosso pensamento”.

ênfatize uma abordagem do presente, no espaço da escola e no ensino da arte, e se façam proposições artísticas filiadas às ações do *happening*, da performance e das intervenções urbanas.

A performance abrange uma pluralidade de atividades de arte. Através de sua ação “perturbadora”, ela gera conhecimentos (COHEN, 2011). Tendo em vista que a performance é um “paradigma do processo” (TURNER, 1988), parto da noção de que ela é uma forma híbrida que remete a um acontecimento misto, multidisciplinar. A ação performática é um espaço de transformação (HIKIJ, 2005). Ela é direta, arriscada e possui um tempo real de desestruturação do cotidiano, no qual o aluno-performer participa, vive o momento, adquirindo alguns conhecimentos das Artes de forma crítica e até inesperada.

“No centro do procedimento performático encontra-se uma ‘produção de presença’, a intensidade de uma comunicação ‘face a face’ que não pode ser substituída” (GUMBRECHT *apud* LEHMANN, 2007, p. 225). Em uma visão geral fornecida no campo dos estudos teatrais, Féral destaca dois eixos de estudos e práticas da performance: um com uma visão mais antropológica, que amplia a noção de performance para o domínio da cultura, das manifestações humanas, como esporte, rituais e tarefas cotidianas; e outro, com uma concepção estética, como manifestação artística (FÉRAL *apud* HUYSEN, 1986). Essas noções abrangem muitas maneiras de trabalhar com arte na escola.

Como representante da perspectiva antropológica, Schechner (1986) explora a noção de performance para além do domínio artístico, a partir da análise de hábitos, rituais e da rotina em diferentes contextos culturais. Para o autor (1982), ser performer implica em três operações: ser (estar), fazer e mostrar o que faz.

Tenho trabalhado com uma metodologia de ensino aberta a possibilidades, composta por unidades que podem ter começo e fim em uma aula ou se expandir para um espaço e um tempo mais amplos, em projetos ligados ao mundo contemporâneo da arte, extrapolando a sala de aula e as paredes da

escola. Para pensar esta prática pedagógica, proponho paralelos entre os estudos da performance e a sala de aula, partindo da ideia que, o campo das Artes é um *locus* privilegiado para as discussões da performance (ICLE, 2010).

Féral (2010), Pineau (2010), Santos (2012), Schechner (2010) e Bonatto (2015) são autores que estudam a relação entre Performance e Educação. Também Pereira, Icle e Lulkin (2012) se debruçam sobre este tema e afirmam que “a performance implica competência, todavia, ela não se restringe a uma técnica ou a uma forma de expressão particular. Ela refere uma dinâmica de trocas reais, simbólicas e imaginárias, de participação, de compartilhamento de sentidos” (PEREIRA; ICLE; LULKIN, 2012, p. 336). Bonatto trata a performance como um “lugar para experimentações, quebra de paradigmas e busca de novas formas de se pensar e fazer arte, apoiada na concepção de que os processos são tão importantes quanto os produtos deles resultantes” (BONATTO, 2015, p. 25).

Considerando os referenciais teóricos acima mencionados, o objetivo da investigação enfocada neste texto é refletir sobre procedimentos pedagógicos em Artes através da performance entre jovens estudantes do Ensino Médio em uma escola pública da Rede Estadual da cidade de Porto Alegre. Através de um estudo inspirado na metodologia da pesquisa-ação, busco analisar e mapear os processos de ensino e aprendizagem em Artes, sua presença e seus significados como disciplina do currículo escolar. Pretendo, assim, pensar sobre as implicações, os desafios e as possibilidades de uma pedagogia que busca, em ações performativas, contribuir para os estudos e práticas interdisciplinares no Novo Ensino Médio¹⁶ (NEM) vinculado ao projeto político-pedagógico em vigor no estado desde 2011.

No primeiro capítulo, entre outros referenciais teóricos, das noções de experiência e de performance que utilizo na pesquisa, com vistas a compreender as práticas descritas, realizadas nas aulas de Artes com estudantes do Ensino Médio de uma Instituição Pública Estadual.

¹⁶ Trata-se da proposta de Ensino Médio politécnico, implementada no estado do Rio Grande do Sul, a ser detalhada mais adiante.

Focalizo, no segundo capítulo, a Escola Estadual em que leciono como professor de Artes, com ênfase nos conteúdos de Artes Visuais e Música: minha função de professor, o cotidiano escolar, as relações sócio-políticas que se estabelecem com a comunidade escolar e a aplicação de currículos e políticas estabelecidas pelo governo estadual do Rio Grande do Sul (RS), a partir da legislação educacional brasileira.

No terceiro capítulo, descrevo a metodologia da pesquisa, baseada numa abordagem qualitativa inspirada na pesquisa-ação. Apresento a questão de pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados na investigação, da qual participo simultaneamente como professor e pesquisador de experimentos que envolvem a linguagem performativa junto a jovens estudantes do Ensino Médio.

Nos capítulos quatro e cinco, descrevo experiências e avaliações realizadas durante os anos 2014 e 2015 com estudantes envolvidos na disciplina de Artes, tomando por base notas de campo, fotografias, gravações em vídeo e depoimentos, articulados a referenciais teóricos que possibilitam estabelecer diálogo entre o trabalho pedagógico com Artes como prática interdisciplinar e algumas pesquisas realizadas na área da Educação, das Artes Visuais e dos estudos da Performance.

Na conclusão do trabalho, abro espaço para minhas considerações finais sobre a experiência de pesquisar e trabalhar com performance junto a jovens estudantes no ensino de Artes na escola pública.

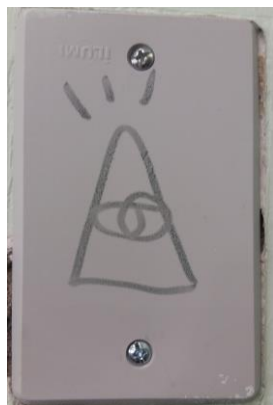


Figura 1



Figura 2

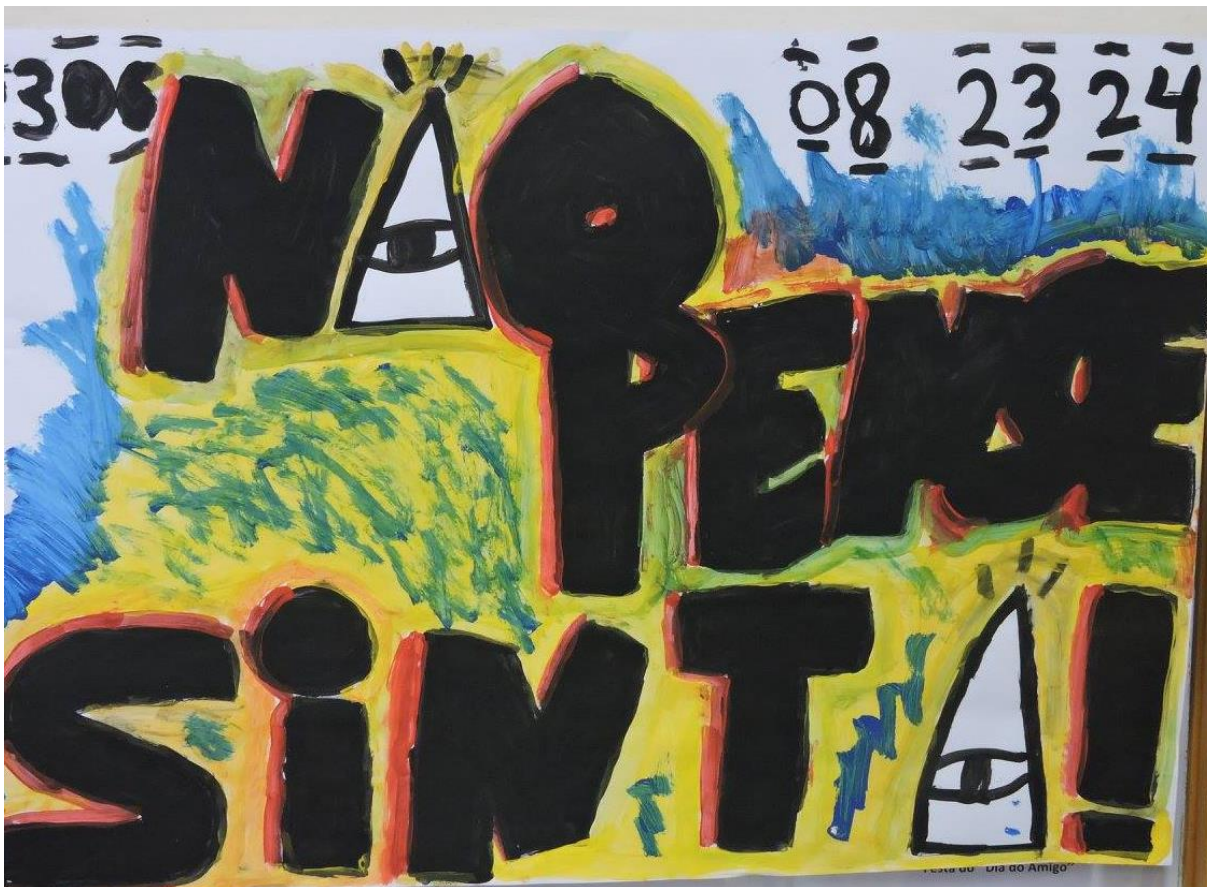


Figura 3



Figura 4

Figura 1-4 - Alunos do Ensino Médio: Marca "Sinta" desenhada por toda a escola. Foto: Geraldo Fischer.

1. De que experiência se está falando?

O melhor lugar do mundo é aqui e agora.
(Gilberto Gil, 1977)

Na busca por compreender os meandros da minha constituição como docente, busquei, a partir da leitura de Larossa, sobre o conceito de experiênciana filosofia, outras abordagens, como a arte e a educação, que me auxiliaram a interpretar episódios que me levaram a ser o professor que sou atualmente. Emboranão seja propósito da minha pesquisa aprofundar essa discussão, o desejo de compreensão do que acontece na minha sala de aula me reaproxima constantemente de pensadores que elaboram suas teorias em torno da ideia de “experiência”, além de outra, que também se tornou importante para a pesquisa: o envolvimento. Experiência demanda envolvimento, ou, como considera Viola Spolin (2005, p. 3): “Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isso significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo”. Mas isso leva tempo e demanda uma longa caminhada. Caminhada, caminho, remete ao andar, ao percurso. E volto a Larossa (2011, p. 11):

A experiência, em primeiro lugar, é um passo, uma passagem, um percurso. Se a palavra experiência tem o *ex* de exterior, tem também esse *per* que é um radical indo-europeu para palavras que têm que ver com travessia, com passagem, com caminho, com viagem.

A ideia central da pesquisa é refletir, teorizar sobre o planejamento e a realização de práticas baseadas na improvisação¹⁷ em linguagem performativa na disciplina de Artes na escola, com vistas à sua compreensão, apropriação e validação.

Na minha caminhada, desde 1989, em atuação ininterrupta como professor na escola, mesclei aprendizagens paralelas com coletivos de Música e Artes Visuais, de maior ou menor envolvimento. Trago para esse texto alguns

¹⁷ Improvisação aqui é apresentada como um jogo de liberdade e intuição traçado em comunhão entre os participantes, visando a transformação (SPOLIN, 2005).

recortes de momentos vividos, com diferentes intensidades, sem que tenham necessariamente sido escolhidos por sua eficácia, mas sim pelos seus processos, possibilidades e significações.

Cada aula de Artes, de certa maneira, é uma criação, um experimento, uma ação que ao mesmo tempo propõe um planejamento e reconhece a negociação e o acaso. Um resultado no sentido de uma mudança das regras e direções esperadas (pelos atores sociais em uma situação específica) pode virar uma proposta futura. Por outro lado, pode ser simplesmente ignorado, ou ainda apontado como algo sem sentido, ou até mesmo negativo, um “erro”, constringendo os estudantes em suas aprendizagens.

Os atores envolvidos nesta Dissertação encontram-se numa realidade mediada por redes sociais, relacionamentos e informações virtuais, que atravessam o seu dia a dia. No momento em que acontece uma aula de Artes, cada aluno vivencia a aula a partir de uma perspectiva que se constituiu em outros espaços além do escolar. Assim, quando busquei estabelecer uma proposta dentro de limites estreitos quanto a materiais, objetivos ou interações, acabei mudando minhas estratégias de trabalho frequentemente, frente a diferentes níveis e tipos de participação dos estudantes, suas necessidades e demandas, e em função da multiplicidade de estímulos que o ambiente da aula oferece. Isso gerou uma negociação que precisou muitas vezes de olhares em direções diversas ou até opostas aos planejamentos. Por vezes precisei mesmo abandonar algumas propostas ou deixá-las para outros momentos, ou para desenvolver com outras turmas.

Em síntese, os eventos narrados não contaram com o envolvimento de todos os participantes (estudantes de cada turma), sendo tratados aqui mais como “experiências”, no sentido que Heidegger (2002) propõe, refletindo sobre o fazer algo com uma coisa (que pensamos ser adequado para pensar também interações entre pessoas):

(...) esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma. "Fazer" não diz aqui de maneira alguma que nós mesmos produzimos e operacionalizamos a experiência. Fazer

tem aqui o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele. É esse algo que se faz, que se envia, que se articula. (HEIDEGGER, 2002, p. 121).

Não pretendo aqui fechar os limites dos significados de experiência, mas, pelo contrário, multiplicar e aproveitar significados que me tocam no cotidiano, na memória e nos processos com intenção poética da linguagem performática com meus alunos. Sobre o poeta que faz uma experiência com a linguagem, ainda em Heidegger (2002, p. 131):

Experiência é percorrer um caminho. O caminho atravessa uma paisagem. A essa paisagem pertence tanto a terra do poeta como também o lugar onde habita a *norna* cinzenta, ou seja, a antiga deusa do destino.

Rosa Maria Dias (2011), a partir de estudos em *Nietzsche, acerca da vida como obra de arte*, apresenta mais elementos sobre o termo experiência. "Para aquilo que não se tem acesso por vivência, não se tem ouvido", escreve Nietzsche (*apud* DIAS, 2011, p. 29). Para Nietzsche, conforme Dias, viver é inventar. "Uma invenção que não se pensa a partir da soberania de um sujeito capaz de criar-se a si próprio, mas a partir da experiência, ou melhor, da experimentação" (DIAS, 2011, p. 128). O termo vivência aparece também no ensaio de Ricardo Basbaum (2002, p. 28): "tomado como importante conceito indicador das relações entre o sujeito e o mundo a partir das mediações propostas pela obra de arte".

Sobre a vontade criadora do filósofo, em Nietzsche, Dias (2011, p. 69) afirma que "sem a destruição, não há processo criador. É ele que mantém a vida, a força de vida". Identifico-me a essa ideia, pois constantemente eu me encontro em situações na escola em que aquilo que está em proposição com os alunos parte justamente de objetos "destruídos", "sucateados", ou de situações do cotidiano como "negativas" pelo senso comum (como a preguiça, o tédio, o desrespeito, a raiva ou a tristeza). A meu ver, tais situações – tanto quanto outras que, numa perspectiva dicotômica, moralista e produtivista (laboriosidade, respeito, amor, alegria) se costuma associar a aspectos

“construtivos”, em si já possuem uma imagem plástica, um gesto, um olhar, um ato performativo. E por que não aproveitar na aula?

1.1 Performance e cotidiano escolar

O amplo estudo do crítico e professor de teatro alemão Hans Thies Lehmann, intitulado “Teatro Pós Dramático” (2003), discorre acerca de uma vertente do teatro na contemporaneidade, que se afasta do drama, da *mímese*, do texto e da representação tradicional, trazendo uma manifestação artística que se caracteriza por uma atitude cênica voltada mais para o processo do que para o produto final, em uma paisagem fragmentada, com uso de tecnologias, processos corporais e deslocamento de espaços e tempos.

Numa abordagem paralela, a pesquisadora canadense Josette Féral (2009) apresenta os conceitos de performance e de performatividade como sendo próprios do teatro contemporâneo. Sob a sua ótica, a performatividade está no centro desse novo teatro, que se denomina “teatro performativo”.

Para a professora e pesquisadora Mônica Torres Bonatto (2015, p. 14), “encontrar uma definição única e exclusiva para o termo *performance* é uma tarefa bastante difícil, tendo em vista queo mesmo é forjado na fronteira entre diferentes áreas do conhecimento”.

Nessa perspectiva, minha investigação priorizou textos que abordassem seu uso em práticas e jogos coletivos que pudessem ser usadosna educação.

Enquanto professor da disciplina de Artes Visuais, o que me interessa na teoria e na prática da performance são seus possíveis pontos de ligação com o cotidiano de uma escola e seus acontecimentos. Soma-se a essa característica, a possibilidade de realização de práticas transdisciplinares¹⁸ de ensino e aprendizagem, visto que a performance não tem fronteiras

¹⁸ Entendo por “práticas transdisciplinares” aquelas que vão além da relação entre disciplinas escolares, voltando-se, a partir de uma concepção de pesquisa colaborativa, a problemas relevantes da realidade de alunos e professores, que são abordados por uma metodologia interpretativa que transcende as tradições dos campos de estudo que tenham sido concebidos de maneira fechada (HERNÁNDEZ, 1998, p. 46).

disciplinares demarcadas. Ao contrário, ela se concretiza em eventos que agregam saberes múltiplos.

Como já mencionei, desde o final dos anos 1980 leciono na escola na qual desenvolvo a pesquisa aqui apresentada. As propostas de ensino das Artes costumam mudar a cada ano que se inicia, quando a equipe de professores da área se propõe a elaborar seus planos de ensino individuais e coletivos. Como professor de jovens do Ensino Médio, deparo-me, no trabalho diário, com questões desafiadoras, a começar com a dificuldade de compreensão dos alunos quanto aos objetivos das aulas de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, o que os leva a uma postura de desvalorização do caráter científico, epistemológico, sensibilizador e construtor do social das Artes, entendendo-as a partir de uma prática tradicional, apenas como lazer e entretenimento.

A prática artística, nesta perspectiva limitante, tem uma forte ligação com festas, datas comemorativas, jogos, gincanas e manifestações paralelas aos sentidos e objetivos que poderiam ser projetados na disciplina. A apresentação, a manifestação, a exposição está diretamente ligada às Artes, mas nem sempre os conteúdos das disciplinas dessa área de conhecimento são desenvolvidos de forma crítica e sistemática, de modo a propiciar aprendizagens progressivas e a motivar os sujeitos a ler desta forma o cotidiano escolar e o mundo. Nestas situações, parece faltar à comunidade escolar o que Paulo Freire (1996) reconhece como essencial na educação: assumir que o conhecimento não apenas precisa ser aprendido por professores e educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica –, mas, também, que ele precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

Por outro lado, os jovens constroem identidades individuais e coletivas através de manifestações e objetos artísticos e culturais. Por meio de seus recursos simbólicos de intenso potencial crítico e criativo, têm expressado as faltas e carências na escola. Em seus estudos sobre culturas juvenis, Ana Paula Corti considera que, quando as marcas da juventude são reprimidas nos espaços institucionais, “geralmente retornam a eles pela ação ativa e muitas vezes

transgressora dos próprios jovens (grafites, pichações, rabiscos, recados nos banheiros, boné, *ipod* na sala de aula), e são vistas como uma invasão ilegítima de elementos externos e estranhos ao ambiente escolar” (CORTI *apud* SOUZA; TORRES, 2008, p. 278).

Além dessas manifestações transgressoras por parte dos jovens, acrescento o uso constante do telefone celular, o acesso às redes sociais, o uso do *skate*, de capuzes e de outros elementos associados ao universo juvenil urbano no contexto da escola, em sala de aula. Estas pequenas transgressões costumam ser vistas pelos adultos da escola, meus colegas professores e funcionários, como reflexo do desinteresse dos alunos pelos estudos, rebeldia ou afronta.

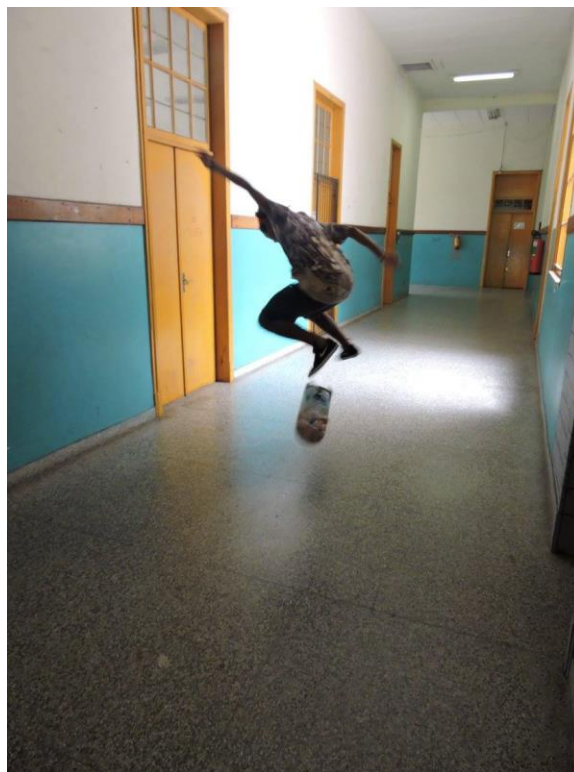


Figura 5 – Skate no corredor, 2015. Foto: Geraldo Fischer.¹⁹

Por outro lado, as empresas que produzem bens de consumo exercem uma forte influência nos jovens, promovendo seus produtos e suas marcas através de sua vinculação a ídolos do esporte, da moda, da música, da novela. Para tanto, estas firmas reproduzem atitudes juvenis urbanas, ligando-as a marcas e

¹⁹ Nesta pesquisa, para uso de fotos que contêm imagens de pessoas, recebi consentimento por parte destes sujeitos.

produtos, tais como tênis, bonés, camisetas, calças. Exploram-se, desta maneira, construções identitárias alternativas e mesmo contrárias às expectativas de pais e educadores, que se baseiam em outros modelos de juventude. Sobre a juventude Rosa Maria Bueno Fischer (1996, p. 13) expõe:

Uma forma de adquirir identidade hoje é, por exemplo, vestir o corpo com a roupa de *grife* ou calçar o tênis importado, da mesma forma que uma grande empresa se promove e estabelece visibilidade no mercado através de um sistema de signos que “marcam” aquele empreendimento como uma coisa individual.

É importante considerar que, como aponta Geraldo Leão (2011, p. 101),

(...) a juventude, como categoria de análise, é uma construção histórica e social na qual se cruzam as diversas posições sociais ocupadas pelos sujeitos e seu grupo de origem, as representações sociais dominantes em um dado contexto e as culturas juvenis, as experiências e as práticas produzidas pelos jovens. Não se pode, portanto, falar de uma juventude universal, mas em jovens que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos.



Figura 6 – Performance no corredor, 2015. Foto: Geraldo Fischer.

As atitudes dos jovens podem ser compreendidas como um englobamento destas influências mercadológicas com expressões próprias frente a um momento de descobertas físico-emocionais e a expectativas sobre projetos futuros. Podem ser relacionadas, ainda, ao desejo dos estudantes de se manifestarem em relação a aspectos da realidade institucionalizada, como por exemplo, à carência de material básico e salas adequadas para o estudo e à desmotivação que atribuem a alguns professores.

1.2 Narrativas juvenis

Muitos alunos do IE provêm de um ambiente familiar economicamente (e por vezes socioafetivamente) instável e buscam marcar sua presença junto aos seus semelhantes geracionais. Nesse ambiente encontro um potencial criativo e energético interessante. Por exemplo, costumo usar atitude de negação para uma tarefa como tema do trabalho. Assim foi o caso da música “Vagabundos”, criada por quatro alunos que não queriam escrever um texto para o tema do Surrealismo. Outro exemplo foi o uso da bola em sala de aula, que acabou virando suporte para um exercício de composição musical, no qual o toque na bola, por cada aluno, refletia no som produzido em uma máquina de escrever e em um violão. Em outro caso, chamou-me a atenção um aluno que estava parado em frente à folha em branco, na qual deveria realizar o exercício solicitado, que envolvia desenho. Ele aparentava uma fúria contida em relação à tarefa. Sugeri que ele usasse a sua raiva como motivação e que ele poderia inclusive escrever palavras, se achasse conveniente. Respondeu-me: “Ah, se é assim, eu faço então”. Realizou um desenho a lápis com traços fortes, e escreveu uma palavra de xingamento em inglês, muito usada entre os jovens.

Houve uma ocasião em que quatro alunos ignoraram abertamente minha presença e o objetivo do trabalho, mantendo um diálogo entre si, num pequeno círculo. Depois de muito insistir, optei por eu mesmo escrever o trabalho, que era sobre Poesia Surreal. Peguei uma folha e me posicionei de forma a conseguir ouvir suas vozes e fui anotando pedaços de frases que eles falavam entre si. Como o assunto era muito específico e tinha muitas palavras codificadas e gírias, sua junção um tanto aleatória de certa maneira fez com

que se cumprisse a tarefa. A apresentação dos textos para a turma foi feita por mim, sem identificação dos grupos, causando surpresa entre os colegas. Na avaliação procurei salientar a necessidade do exercício da escrita, mesmo que aleatória e sem sentido, e como a escolha do assunto se faz entre infinitas possibilidades. Para outro grupo de estudantes, por exemplo, que não definia o assunto, sugeri que montassem a poesia buscando no dicionário apenas palavras que ninguém do grupo conhecesse.

A partir de afirmações do performer e professor de educação e arte Charles R. Garoian, Bonatto e Icle refletem sobre a rebeldia como propulsor da criatividade e da aprendizagem. Segundo Garoian (1999, p. 29), o elemento de ruptura com as propostas de ensino tradicionais coloca o ensino da Arte da Performance como uma forma radical de pedagogia e em íntima relação com as estratégias experimentais empregadas por artistas dos séculos XX e XXI. “Nessa perspectiva, a rebeldia pode ser considerada um aspecto natural da criatividade e desenvolvimento mental dos estudantes.” (BONATTO; ICLE, 2015, p. 10).

Para Bonatto (2015, p. 116):

(...) a performance convida ao risco, na medida em que não oferece formatos únicos, planos fixos, propostas pré-planejadas. Somos levados a pensar o currículo *como* movimento, a compreender e mergulhar na radicalidade de processos de ensino-criação que não têm porto seguro, ainda que sejam guiados por objetivos.

Algumas importantes pesquisas analisam projetos curriculares em Música e em outras Artes, planejados e executados em escolas públicas e privadas no Brasil, que vêm contribuindo para a recuperação da abordagem criativa e crítica da diversidade das práticas culturais brasileiras no currículo escolar. Entre elas, destacamos, na área de Música, Jusamara Souza e Maria Cecília Torres (2008), sobre a Música no Ensino Médio brasileiro; Adriana Bozzetto (2008), a respeito do uso de equipamentos de mídia nas aulas de música com alunos jovens; e Margareth Arroyo (2009), em mapeamento de monografias sobre juventude, música e escola, produzidas entre 2000 e 2007. Já em relação ao campo do Teatro, Mônica Torres Bonatto (2009) e Carminda

Mendes André (2007) fazem conexões entre o teatro contemporâneo e o ensino de teatro na escola regular. Segundo André (2007, p. 2),

(...) a tática da ação cultural é exercida dentro e fora do ambiente escolar, depende do jogo que se estabelece entre propositores e participantes, dentro do espaço. Mas a cena aí inventada é poesia no espaço e, como tal, constitui-se nele. Nos lugares que essa cena se instala, seu efeito é o de perturbar aquilo que está fixo, ressignificando os signos, mudando o valor das coisas do lugar.

No ensaio sobre o *Re-Enactment*, Feix (2010, p. 1) busca “examinar a relação professor-estudante na melhora do rendimento criativo colocando atenção na prática da performance dentro do contexto pedagógico da sala de aula”.

Minha investigação reflete sobre essa posição cultural de transgressão e suas múltiplas expressões e significados para os jovens e seus interlocutores na escola. Considero que as ações transgressoras cotidianas dos jovens, realizadas individualmente ou no coletivo, possuem caráter performático.

Tenho convivido com variadas tribos de jovens que se unem e se separam em decorrência de gostos, vestimentas, gênero e vivências prévias. Esses grupos, que se estabelecem por afinidade, têm como ponto comum uma atitude de desafio à autoridade e às regras. Além disso, cotidianamente acontecem mudanças de comportamento, recorrentes nessa idade, que por vezes são difíceis de acompanhar. Compreender as ações destes jovens e trabalhar com elas sob a ótica da prática da performance favorece o diálogo com a desobediência própria do comportamento do jovem que busca autoafirmação, que quer ser ouvido.

Dia a dia preciso estar atento e sensível às diferenças e particularidades de cada aluno da turma, e de cada turma, que apresentam necessidades e questionamentos diferenciados. Por isso alguns projetos desenvolvem-se de maneira plenamente satisfatória com determinados alunos ou grupos, e não atingem o interesse de outros. A ação performativa, de grande potencial experimentador, abre-se à negociação pedagógica em sala de aula para

constituição de diferentes propostas e experiências, não correndo o risco de através dela se tolherem as especificidades dos diferentes coletivos de alunos.

Na minha prática pedagógica com Música e Artes Visuais tenho enfrentado alguns dilemas em relação ao ensino e à aprendizagem da arte entre os jovens. No IE existe uma progressiva redução do número de alunos, conforme se avança nas etapas escolares: começamos com 6 turmas de 1º ano, que depois se tornam 4 turmas de 2º ano e terminam como 2 turmas de 3º ano. Essa evasão ocorre por abandono dos estudantes, que têm por motivo vários fatores, ligados, entre outros aspectos, à concorrência entre o estudo e o mundo do trabalho.

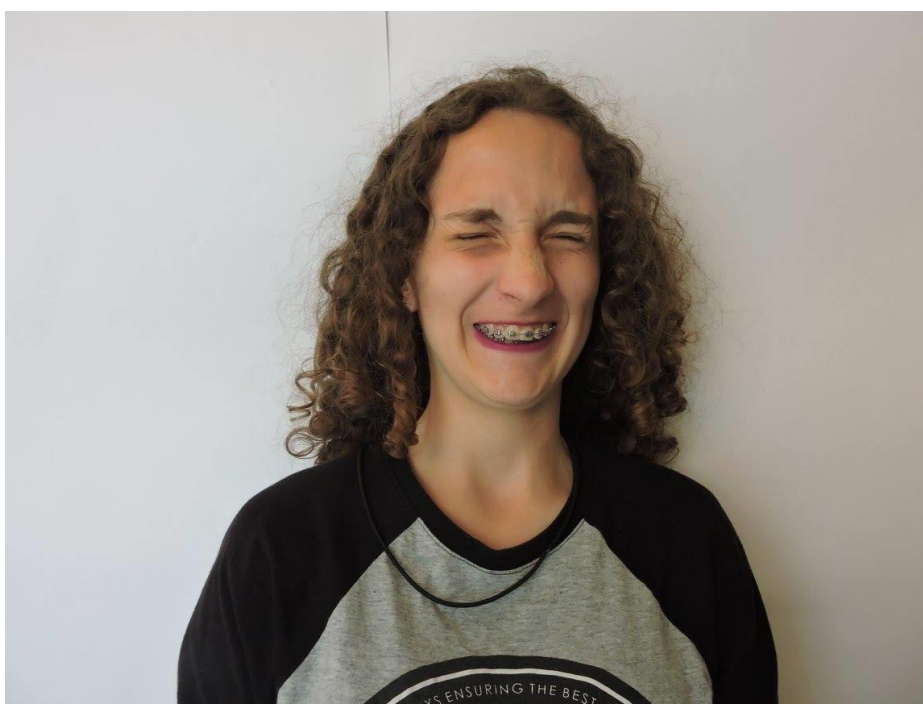
Não é minha intenção na pesquisa fazer uma análise profunda das relações entre a escola e o mundo do trabalho, mas cabe observar que se trata de um fator importante a ser considerado no estudo. A realidade socioeconômica de alguns alunos que ingressam no Ensino Médio é de uma renda familiar baixa, o que tende a pressionar o jovem para se inserir no mercado de trabalho e faz com que se afaste do estudo, por entender que este não corresponde inteiramente às suas necessidades. Como aponta Naira Lisboa Franzoi (2001, p. 118), referindo-se à relação entre juventude brasileira, escola e trabalho:

É impossível falar em jovem e trabalho sem que se interponha o terceiro termo da equação, a escola. Ela é o lugar onde deveriam estar os jovens e do qual nunca deveriam ter saído. Também o trabalho deveria estar presente naturalmente na escola. No entanto, nossa educação é baseada na negação do mesmo, o que nos torna menos humanos. Mesmo quando ele é levado em conta na escola, destina-se exclusivamente aos segmentos pobres, numa versão reducionista, isto é, compreendida como preparação para o ingresso e adaptação ao mercado de trabalho.

Para problematizar o “mundo do trabalho” e sua relação com as motivações dos jovens para o estudo das Artes, tenho procurado conhecer melhor seu universo de experiências, interesses, projetos e necessidades, que é muito diversificado.

Uma forma de promover este conhecimento é valorizar o caráter processual e a reflexão sobre o projeto criativo e a experiência de criar coletivamente (BONATTO, 2009, p. 8). A formulação e a avaliação do plano de trabalho artístico vêm sendo construídas e compartilhadas com estes jovens, indo ao encontro do que propõe Paulo Freire (1996, p. 28): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

Acerca de uma proposta que envolvia as expressões do nosso rosto e a forma de como estas oportunizam interpretações diferentes a quem as observa em desenhos ou fotografias, levei a máquina fotográfica para a escola, a fim de retratar os alunos. Primeiramente a sugestão foi que eu mesmo tirasse fotos individuais, que seriam mote de uma conversa sobre os traços formados por expressões diferentes nos rostos das pessoas retratadas. Mas os alunos não ficaram à vontade para posar para as fotos. Depois de alguma negociação, o trabalho levou a uma nova ação, na qual a máquina foi compartilhada com os estudantes, que passaram a tirar as fotos, apropriando-se com autonomia e criatividade do processo de criação da expressão facial e de captura fotográfica: (Figuras 7 – 30)



Carolina



Yuri



Jéssica



Ariane



Júlia



Caetano



Guilherme



Giuliano



Matheus



Rafaela



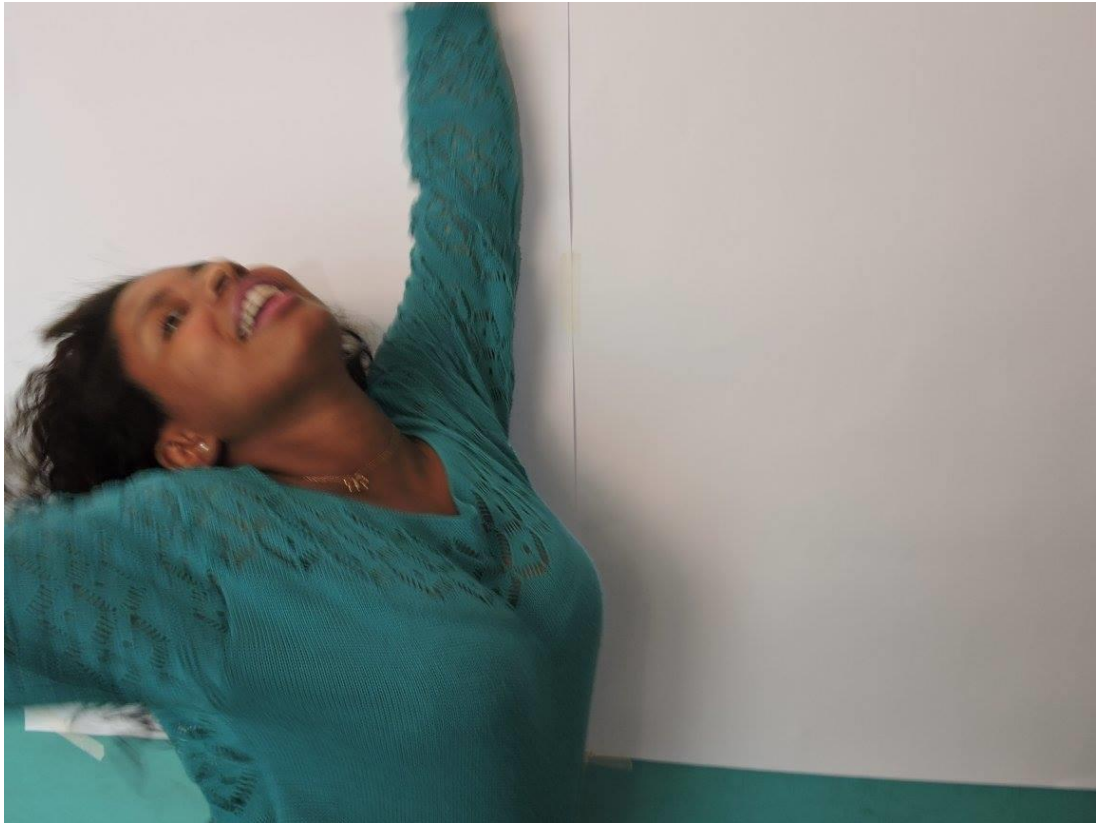
João



Felipe



Laura



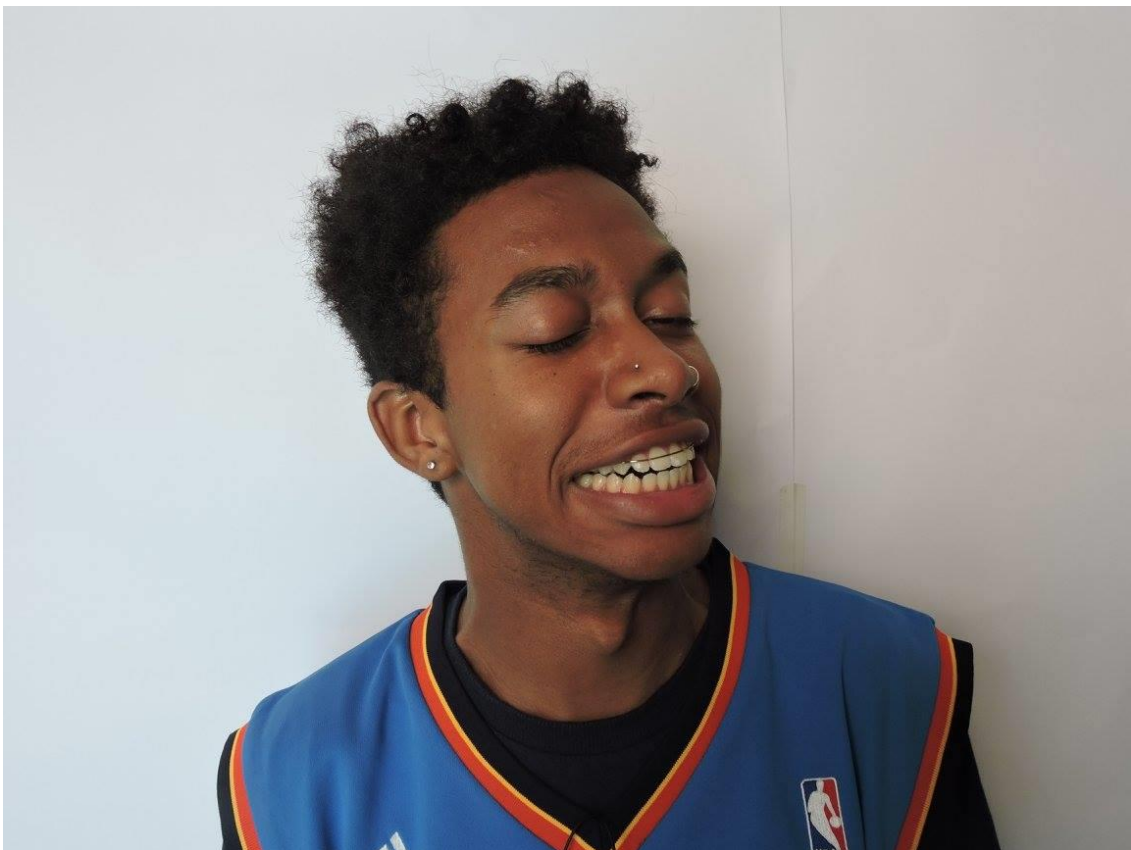
Mariana



Guilherme



Jean



Willian



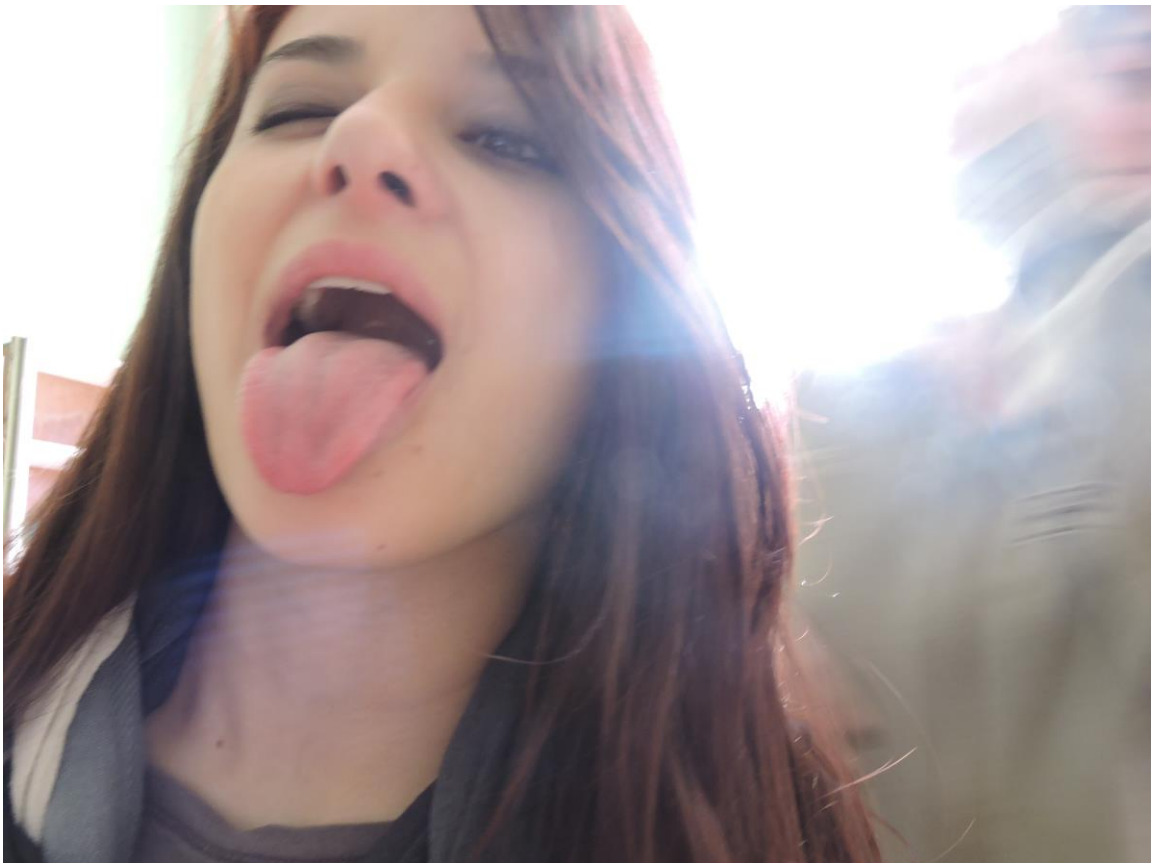
Christian



Arthur



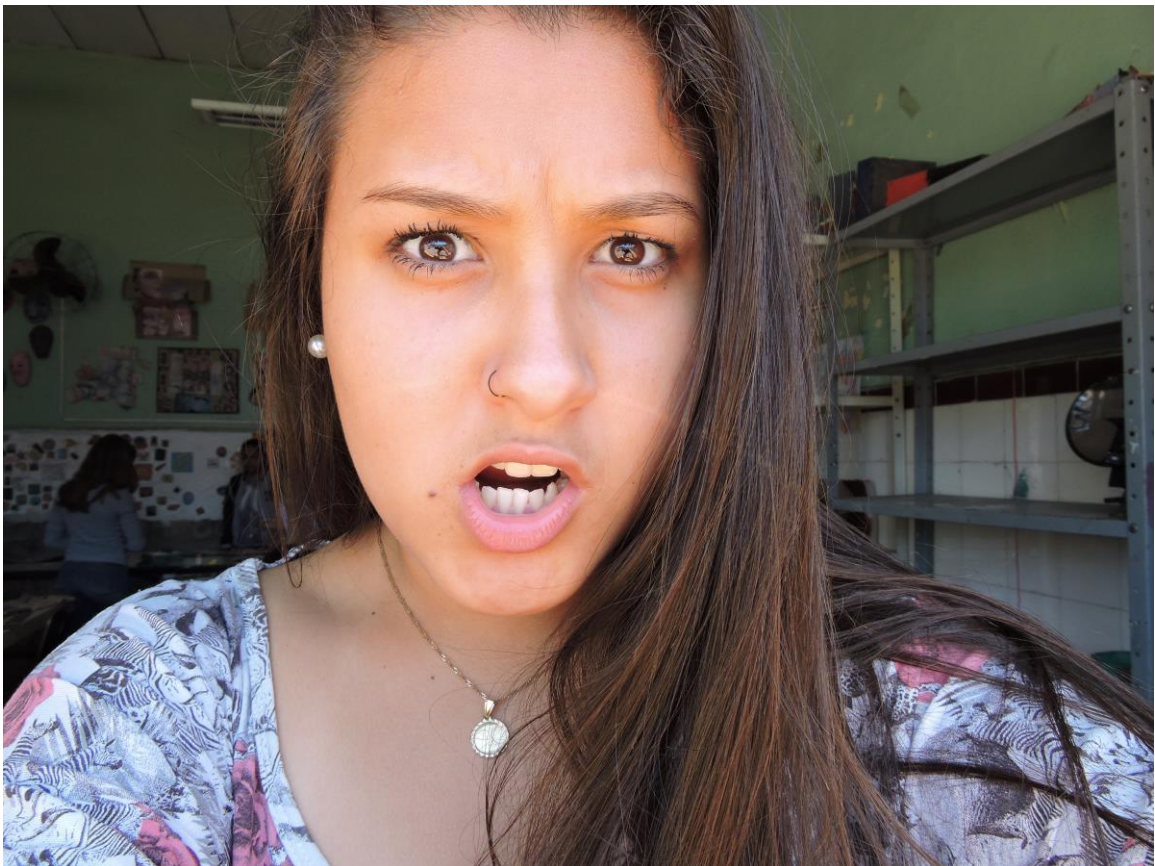
Natasha



Lyandra



Henrique



Giovana

1.3 Artes entre movimentos históricos e cotidianos

Um ponto inicial de motivação para a abordagem performativa no meu trabalho ocorreu em 2011, junto a uma turma de 1º ano do Ensino Médio, a partir de estudos dos movimentos modernistas do início do século XX, mais especificamente da arte (ou anti-arte) do Dadaísmo, conhecido na História da Arte por seu caráter de contestação, e do Surrealismo, que se seguiu a aquele. Como estratégia para envolver os diferentes grupos juvenis da escola, e mesmo em uma mesma turma, a proposta envolveu a apresentação de trabalhos pelos alunos sobre conteúdos ligados a estes movimentos. A partir daquela experiência exitosa, passei a realizar periodicamente atividades semelhantes com turmas do Ensino Médio.

Dadaísmo e Surrealismo foram manifestações artísticas que questionaram o conceito de Arte estabelecido pelos museus e escolas de arte ocidentais e se caracterizaram por sua multidisciplinaridade, envolvendo poesia, pintura, teatro, dança e literatura e sendo compartilhadas em saraus através de trabalhos coletivos.

O Dadaísmo nasceu no início do século XX na Europa e nos Estado Unidos, quase simultaneamente. Marcado por atitudes de caráter aleatório ou absurdo, associadas ao descontentamento decorrente dos efeitos devastadores da Primeira Guerra Mundial, este movimento obteve seu nome (Dadá) de uma escolha de uma palavra ao acaso no dicionário. De caráter antiartístico, o Dadaísmo se opunha às formas artísticas tradicionais do academicismo e ao mercantilismo das obras de arte. Essa oposição levou o movimento a realizar exposições anárquicas, propositadamente incompreensíveis, que misturavam manifestações de expressão corporal, pintura automática, música aleatória e poesias sem sentido. As manifestações dadaístas influenciaram nos anos 1960 o movimento Fluxus, promovido por diversas vanguardas artísticas do mundo, com estilos e procedimentos similares de ruptura das barreiras do que é ou não é arte. Através de *happenings* e performances, a arte se aproxima do momento, do gesto, da criação, da natureza e do cotidiano urbano. No Brasil,

Hélio Oiticica expõe a obra “Tropicália”²⁰ (1967), que, segundo Grandó (2014, p. 25), era “uma instalação que exigia a participação do público: para contemplá-la, era necessário deslocar-se por sua estrutura, caminhando no interior da obra”. Segundo ele, Oiticica estava preocupado em caracterizar um estado da arte de vanguarda “que não abdicasse de ser brasileira” e uma “tomada de posição em relação a problemas políticos, sociais e éticos” (GRANDO, 2014, p. 25).

Naquele projeto pedagógico sobre movimentos modernistas, desenvolvido no IE em 2011, houve uma grande movimentação dos estudantes na produção de poesias, escritas ao acaso, leituras performáticas, instalações com materiais diversos dispostas no espaço escolar, vídeos, dentre outras manifestações. Realizei esse trabalho com os alunos de três turmas, não como uma releitura de obras consideradas pela História da Arte como as mais significativas, mas como uma reflexão do que se considera arte.

Para envolver os alunos na temática do projeto, orientei-os para a criação de *ready-made*. Estas “esculturas já prontas” (GOMPertz, 2013, p. 21) foram criadas pelo artista francês Marcel Duchamp (1887-1968) como forma de expor o sentido radical desta anti-arte. Tiram-se objetos comuns do cotidiano, fabricados em grande quantidade, de seus contextos originais, sem modificá-los, e estes ganham status de obra de arte ao serem expostos em museus e galerias.

A obra “Fonte” (1917), de Duchamp, é um exemplo de *ready-made*. Um mictório, exposto de forma invertida, assinado e datado pelo artista com um pseudônimo em tinta preta no lado esquerdo de sua borda externa, foi apresentado no Salão da Sociedade Nova-iorquina de artistas independentes. Assim, a partir dessas ações de Duchamp e de sua exposição pública, um objeto comum torna-se uma obra de arte. Nesse caso, há uma inversão física

²⁰ Tropicália foi usado posteriormente, em 1968, em um álbum-manifesto intitulado “Tropicália ou *Panis et Circencis*”, realizado pelos então jovens Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé, Torquato Neto, Capinam, Gal Costa, Rita Lee, Sergio Dias, Arnaldo Baptista e Rogério Duprat, “em consonância com as experiências teatrais do Teatro Oficina e do cinema de Glauber Rocha, [e] com a literatura de José Agripino de Paula” (GRANDO, 2014, p. 23).

do objeto e o deslocamento do seu sentido, que provoca quebra de expectativas e sensações de estranhamento no público.

Para o trabalho realizado com os estudantes em 2011, pelo qual pudemos discutir em sala de aula a produção de arte e de seus conceitos, partimos da pesquisa e seleção de materiais antigos e abandonados na escola, como escadas, classes, cadeiras e objetos eletrônicos obsoletos. Sendo patrimônio público, tais materiais são armazenados num depósito, pois não podem ser doados, transferidos ou descartados, e a sua retirada da escola aguarda um moroso processo público. Para realização da proposta de *ready-made*, os objetos foram retirados do depósito, que fica num grande porão, localizado no pátio interno, junto à quadra de futebol da escola. Antigos livros didáticos não utilizados pela instituição, encontrados no interior de outra sala de depósito de materiais, também foram utilizados.

A partir de uma escada enferrujada, que foi pintada pelos alunos e sobre a qual foram colocados livros didáticos, um grupo criou o que chamou de “a escada do conhecimento”. Outra proposta do projeto foi a criação de uma performance com um carrinho de mão. Na ocasião, os alunos se alternavam na condução do carrinho de mão, distribuindo livros para colegas e professores que passavam no corredor. No final da performance, um colega foi carregado no carrinho pela escola.

O caráter inusitado das atividades e a euforia gerada por elas nos alunos ocasionaram barulho nos corredores da escola, interferindo em outras atividades escolares que previam silêncio e gerando, por isso, críticas por parte de alguns professores e funcionários. Posteriormente, as performances e os *ready-made* foram melhor compreendidos e apreciados pela comunidade escolar em geral, a partir da sugestão que dei à direção, de que estes processos e materiais fossem incorporados em uma exposição de arte que fez parte de uma mostra coletiva da escola, chamada “Sábado Cultural”²¹.

²¹ Sábado Cultural é o nome dado a uma iniciativa da direção da escola para envolver a comunidade em eventos de caráter multidisciplinar, em torno de um tema específico, como, por exemplo, o “Dia da Consciência Negra”. O evento reúne alunos, professores, funcionários e a

Cabe ressaltar o caráter político dessas atividades, em que se procurava interagir com espaços pouco ocupados da escola, em função de problemas estruturais, como, por exemplo: o fechamento do ginásio de esportes (para uma reforma anunciada pelo poder público, e aguardada há mais de 10 anos pela comunidade escolar), e que atualmente é usado como depósito; e a parcial interdição da biblioteca, em função de goteiras e infiltrações decorrentes das condições precárias e do abandono em que o prédio se encontra.

Esse tipo de trabalho abriu um rico leque de possibilidades de experiências pedagógicas e artísticas na disciplina de Artes, pois estabeleceu uma relação direta entre os estudantes, resignificando sua presença no cotidiano escolar. Nesse sentido, uma simples interferência nas relações com os indivíduos da escola, envolvendo alunos, professores, funcionários e famílias, gerou um olhar ampliado sobre a presença de todos no ambiente coletivo.

Através da pesquisa, questiono a lógica de alguns procedimentos comuns à escola, na busca de uma mudança de relacionamento padrão entre os envolvidos. Considero que uma quebra nas regras instituídas pode gerar discussões, promover novas relações e resultados positivos compartilhados por todos.

Parto da hipótese que a interação professor-aluno através da performance é capaz de criar uma instabilidade nas relações e significações tradicionais de aprendizagem, gerando quebras de procedimentos engessados da cultura escolar e, paralelamente, formando uma rede criativa de comunicação e construção de conhecimento em toda comunidade escolar.

2. Artes, escola e cotidiano

2.1 O IE (Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha): breve histórico

No governo de José Antônio Flores da Cunha (1935-1937), foram construídos edifícios escolares, entre os quais se destaca o da Escola Normal, posteriormente denominada de Instituto de Educação Flores da Cunha (IE)²². Um prédio monumental para a época, no estilo neoclássico, o IE foi construído em um ano e inaugurado em 1935. Também nesse governo foi criada a Universidade de Porto Alegre.

A reforma educacional do Estado Novo²³ no Rio Grande do Sul buscava ampliar e tornar mais eficiente a organização do ensino, em consonância com o governo nacionalista de Getúlio Vargas, o que implicava nacionalizar o ensino, centralizar, normatizar, racionalizar a administração e definir com precisão as atribuições da escola e dos professores. Nas bases da política educacional desse período enfatizava-se o disciplinamento do corpo, as críticas ao liberalismo e a valorização do ensino profissional.

A escola era então frequentada exclusivamente por estudantes do sexo feminino e considerada uma instituição padrão, referência de qualidade de ensino do Rio Grande do Sul até meados do século XX. Ivany Souza Ávila (2013, p. 123) descreve o caráter sagrado atribuído à escola nos idos de 1950:

O IE é, ao mesmo tempo, um símbolo e um mito. Símbolo, desde sua materialização que se expressa no prédio, até ser a evocação da própria educação na cidade, no estado. É um mito, porque contém, em si, uma carga de representações, que se aproxima de algo que é a da ordem do mítico-sagrado.

No final dos anos 1980, pude perceber essa marca, ao entrar no prédio pela primeira vez. Na entrada principal, no saguão central, vemos três grandes e

²² Atualmente a escola possui o nome de Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha, mas continua conhecida por Instituto de Educação General Flores da Cunha, ou "IE".

²³ Por Estado Novo foi conhecido o sistema político, de caráter nacionalista e autoritário, implementado no governo de Getúlio Vargas (1937-1945).

importantes painéis, pinturas a óleo que se destacam entre as cinco de maiores dimensões do país²⁴.

Outra referência histórica da escola são as atividades de canto orfeônico. Em oportunidades que tive de conversar com ex-alunas da escola (estudantes das décadas de 1950 e 1960), destacaram-se relatos das aulas de canto coral e de vivências num grupo vocal de expressão na cidade de Porto Alegre, chamado “Orfeão do Instituto de Educação”. Criado na época do Estado Novo, o coral feminino tinha à frente a professora Dinah Néri Pereira, conhecida pelo rigor com que conduzia os ensaios: minuciosa na interpretação das músicas e exigente no investimento de tempo e concentração das alunas no aperfeiçoamento do repertório. O Orfeão do IE recebeu compositores e maestros renomados, como Villa-Lobos e Ernani Braga, e teve entre suas alunas a cantora Elis Regina. Tratava-se de um projeto de Canto Orfeônico²⁵, conforme a proposta de ensino de música de cunho nacionalista implementada naquela época em todo o Brasil.

Num estado autoritário, a educação musical era usada como instrumento ufanista, embora desempenhasse também um papel importante na formação escolar. Sua obrigatoriedade fomentava não somente a disciplina nos grupos, mas também oportunizava o convívio, as trocas afetivas e aprendizagens musicais entre os alunos²⁶. Como observa Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti (2008, p. 2):

²⁴ *Garibaldi e a Exaltação à Esquadra Farroupilha* (1919), de Lucílio de Albuquerque; e *A Tomada da Ponte da Azenha* (1922) e *Chegada dos Casais Açorianos* (1923), ambas de Augusto Luiz de Freitas.

²⁵ Foi chamado de Canto Orfeônico o projeto de educação musical desenvolvido por Heitor Villa-Lobos (1887-1959) no Brasil e adotado oficialmente no ensino público brasileiro a partir de 1932.

²⁶ Na formação das coristas do Orfeão do IE, estas duas vertentes educacionais – uma mais tradicional e autoritária e outra mais afetiva, emancipadora e pluralista – parecem ter convivido. O Hino do IE simboliza esta educação musical. Muito cantado pelo grupo, em um período de demarcação de identidades nacionais e institucionais, ele representava a escola, sua história e ao mesmo tempo oportunizava o reconhecimento de cada cantora pelo grupo e pelo público. O cantor e compositor gaúcho Nico Nicolaiewsky, que estudou no IE, cantou o Hino da escola em uma temporada de seu *show* em Porto Alegre, em 1996, reforçando a memória coletiva contida no Hino do IE.

A mais notória característica do Canto Orfeônico é a sua função pedagógico-musical, diferenciando-se do ensino musical profissional, realizado em escolas e conservatórios especializados, que busca o aprimoramento técnico com fins performáticos. Uma vez implantado o Canto Orfeônico, nas redes regulares de ensino no Brasil, possibilitou-se a democratização da prática e dos conhecimentos teóricos musicais, que passaram a ser disseminados nos diferentes segmentos da sociedade.

A história do coral do IE merece registros mais detidos, mas através de outra pesquisa, pois escapa aos propósitos deste trabalho, no qual relato apenas uma breve experiência particular de docência com ênfase na atividade de canto coral, que envolve muitos significados e é marcada pelo estreito convívio em grupo.

No início da minha carreira como professor, em 1989, tive oportunidade de realizar uma experiência de constituição de um pequeno grupo vocal feminino numa turma do 2º ano do Magistério. O projeto tinha por prioridade a prática da música através do canto em conjunto, sem seleção de vozes, diferentemente do Orfeão do IE que, conforme ex-cantoras do grupo, submetia as jovens interessadas à seleção vocal, o que, por vezes, levava as candidatas não aprovadas à frustração, enquanto que o sentimento das escolhidas era de orgulho, por poder cantar no coro.

Nosso projeto de canto coral era didático à sua maneira, ou seja, era desenvolvido como proposta conjunta em sala de aula, abarcando todas as alunas da turma. Foi interessante observar a repercussão daquele grupo coral na escola. Em pouco tempo de ensaio, a direção da escola convidou-nos para cantar na Capela Senhor do Bom Fim, em frente à escola, em uma missa em homenagem aos profissionais do jornalismo. Também participamos, a convite da Secretaria do Estado da Educação (SEDUC), de um festival estadual estudantil. Eu e as estudantes do grupo vocal ensaiávamos tanto em sala de aula como em horários alternativos, o que nos oportunizou experienciar um trabalho conjunto colaborativo.

Outro destaque na história da escola é o trabalho da professora Olga Reverbel (1917-2008), que se desenvolveu a partir de 1940. Pioneira nos estudos em

Teatro e Educação, Reverbel cria, em 1956, o Laboratório de Teatro e Didática, projeto que tinha por objetivo realizar atividades de teatro, e que resultou na criação do Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação – TIPIE²⁷. Santos (2010, p. 1) destaca que,

(...) desde a sua fundação, (...) o TIPIE desempenhou papel de destaque no movimento de teatro estudantil do estado, tendo sido reconhecido nacionalmente entre os anos de 1960 e 1970, como um marco referencial à reflexão sobre o teatro na escola, pelo seu pioneirismo no que tange à inclusão do teatro como disciplina curricular e pela sua projeção como um espaço teatral na cidade de Porto Alegre, responsável pela difusão de espetáculos e pela promoção de eventos de natureza artística e cultural.

Em situações sociais bem diversas, as alunas do curso normal já experimentavam, nos anos 1940, em projetos como o do TIPIE, ações semelhantes às que se procura possibilitar aos estudantes de hoje, através de atividades interdisciplinares.

A partir do final dos anos 1980 fui acompanhando uma parte da transformação da Educação, dentro da escola. Passamos por muitos governos e diferentes políticas de ação para a educação. Convivi com diretores que eram indicados pelos governos e, depois de 1995, quando a comunidade escolar passou a votar de forma direta para o cargo, presenciando formas distintas de gerenciar os desafios da educação pública.

Ao longo dos anos, constata-se o abandono gradual de investimentos públicos na manutenção de um patrimônio tão importante da arquitetura gaúcha, como é o prédio do IE. Mesmo tendo sido tombado em 2006, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado (IPHAE), o que parece uma contradição em relação à falta de cuidados com que tem sofrido, prédio encontra-se atualmente bastante danificado e carente de medidas de conservação e restauração. Ea situação é ainda agravada pela ação de

²⁷ Na minha própria experiência discente pude perceber o entusiasmo da professora Olga Reverbel na disciplina de Iniciação ao Teatro, que cursei ainda em Novo Hamburgo, na Faculdade de Belas Artes da FEEVALE, no final dos anos 1970.

seguidas chuvas e temporais que tem causado diversas infiltrações e abalos à estrutura do ginásio, levando a direção da escola a interditar o espaço, que acabou se transformando em um depósito de entulhos, de móveis velhos, como classes, cadeiras, armários, e de materiais didáticos obsoletos.

Na atual conjuntura, entraves burocráticos não permitem que os materiais sejam doados ou rapidamente transferidos do IE para o setor patrimonial do estado, o que ocasiona o acúmulo de uma série de equipamentos que ficam sem destino. Outros espaços interditados pelo mesmo motivo são: um portão de acesso ao prédio, a biblioteca e o auditório (com móveis históricos e um piano de cauda).

As telas localizadas no saguão foram restauradas por iniciativa da Associação do Ex-Alunos do IE, que captou recursos para um trabalho em parceria com o Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da UFRGS, a partir de 2002. Entretanto, passados mais de 10 anos, elas se encontram em um ambiente praticamente igual àquela que originou sua deterioração.

O atual desafio das políticas de educação, no meu modo de ver, é estarem atentas tanto às porcentagens de alunos matriculados e frequentando a escola, como à qualidade e às condições de ensino das escolas da rede. Como ocorre em qualquer prédio antigo não preservado, o IE apresenta sérios problemas de estrutura, como o encanamento e a rede elétrica, que se deterioraram com a passagem do tempo e a falta de conservação. O telhado, para ser reformado, precisa de uma avaliação do governo do estado do Rio Grande do Sul, o que ainda não ocorreu. Foram tomadas apenas algumas medidas emergenciais, como substituição de telhas e calhas, porém as infiltrações e goteiras ainda são uma constante na escola, impedindo que se utilizem os espaços de ensino adequadamente.

Por ser uma instituição de grandes proporções, que abarca uma comunidade escolar numerosa, torna-se mais difícil organizar um grupo representativo para reivindicar melhorias do espaço físico. Ainda assim, a partir de uma percepção compartilhada, por alunos e professores, acerca do descaso governamental e

das dificuldades físicas e materiais da escola, eu e meus alunos do Ensino Médio decidimos realizar algumas manifestações artísticas de cunho performático para refletirmos sobre essa situação, em simultâneo com o estudo do Dadaísmo e Surrealismo. Acreditamos que estas performances possam chamar a atenção da direção e de representantes do governo estadual para futuras buscas de soluções aos problemas físicos da escola.

2.2 Políticas em Artes no Ensino Médio

A partir de 2011, foi lançada pelo Governo Federal uma proposta de reformulação do currículo do Ensino Médio. Nesta proposta de reestruturação, que deveria se efetivar entre os anos de 2011 e 2014, foi estabelecido como prioridade: “a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento, à aprendizagem e à permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e da Educação Profissional” (Secretaria de Educação RS, 2011). Nessa proposta, alunos e professores estão orientados por um novo conceito de avaliação, que busca elevar o índice de aprovação e diminuir a evasão escolar no Ensino Médio (EM) público.

Na interpretação e execução dessa proposta nas escolas públicas no Rio Grande do Sul, vem-se destacando seu embasamento na dimensão politécnica, isto é, na articulação das áreas de conhecimento e de suas tecnologias a partir dos eixos cultura, ciência, tecnologia e trabalho. As Artes figuram na área das linguagens, junto com Língua Portuguesa e Estrangeira, Literatura e Educação Física, devendo ser trabalhadas de forma interdisciplinar.

Esse projeto de um Novo Ensino Médio (NEM) gerou polêmicas, devido a aspectos como a falta de preparação dos profissionais do ensino para o seu desenvolvimento em sala de aula e a falta de compreensão das propostas derivadas desta inovação curricular, por parte dos estudantes. Ainda que algumas capacitações de professores estejam sendo feitas, a proposta do NEM

vem sendo trabalhada de formas muito diversas, mas por vezes pouco refletidas nas diferentes escolas brasileiras²⁸.

Na busca de minimizar os problemas que cercam a proposta, criou-se, em novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM, 2013), que

representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estadual e distrital, na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito.

O que faz o professor de Artes nesse contexto político? Como nas demais disciplinas do conhecimento, o professor de Artes, seja licenciado em Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança, tem muitas maneiras de trabalhar na escola pública contemporânea. Sobre as atribuições das artes, os Planos Curriculares Nacionais, assim como os livros didáticos, estão disponíveis a múltiplas interpretações para fundamentar de maneiras muito variadas a prática docente. De forma semelhante, os museus e atividades culturais, como Bienais e cursos de aperfeiçoamento, o programa PIBID do MEC, coordenado por cursos das universidades, enfim, todos esses expedientes que contribuem para o conhecimento e desenvolvimento das Artes na escola estão disponíveis para pesquisas que fundamentem a realização do trabalho escolar em Artes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece em seu artigo 26, parágrafo 2º que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, e também que “a arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber” (BRASIL, 1998, p. 28). Mais do que constar na lei, as Artes Visuais, o Teatro, a Dança e a Música precisam se estabelecer como

²⁸ Foram desenvolvidos no IE, desde 2011, projetos que envolveram os diversos setores da escola, planejados em seminários integrados, previstos no modelo do NEM.

área de conhecimento nas escolas. Entretanto, na prática, especificamente em relação ao ensino de Artes no Brasil, esta área do conhecimento quase sempre ocupa um espaço diferenciado na escola, quanto à sua função e valorização no currículo tradicional. Seu caráter de lazer, entretenimento ou utilitarismo costuma ser mais enfatizado do que sua dimensão de conhecimento artístico, refletindo na escola hierarquias e valores veiculados na sociedade como um todo. Trabalhar Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como área de conhecimento é um desafio constante. Se, por um lado, a proposta do NEM gera questionamentos e conflitos, por outro, seu caráter interdisciplinar tende a aproximar as formas artísticas e a potencializar sua valorização, através da reflexão dos alunos e experimentação de novas possibilidades de pesquisa, ensino e aprendizagem.

Para chegar à compreensão de minhas intervenções como professor no espaço da escola, faço um breve exercício de memória, visto que, no convívio diário com alunos passei por situações diversas, que geraram diferentes sentimentos e posturas. No início, o estranhamento, tentando adaptar-me aos planos de aula, buscava a aplicação exata das propostas, pensadas longamente para as aulas, em mínimos detalhes. A realidade para um professor iniciante, sem vivência escolar docente, assustou um pouco. Lembro-me de estabelecer alguns roteiros de aula, contados minuto a minuto com todas as ocorrências dos períodos e, de repente, tudo se desmanchava em 15 minutos de aula. O que fazer? De início, o medo de que as atividades não funcionassem de acordo com o plano, me fazia buscar estratégias de controle, como por exemplo a confecção de trabalhos de arte enunciados em folhas A4²⁹, baseados em exercícios criativos, porém fragmentados, desconectados entre si, muitas vezes descontinuados entre as aulas, ou até repetitivos, que deveriam ser realizados pelos estudantes individualmente, em suas classes. Na busca de soluções práticas para as tarefas escolares, eu mantinha uma

²⁹ Até o quinto ano do Ensino Fundamental, os estudantes, em sua maioria, ainda costumam trazer o material solicitado, ao passo que, no Ensino Médio, o professor precisa improvisar com o pouco que tem, usando mesmo, em vez de folhas novas A4, folhas recicladas, disponíveis na escola.

infinidade de folhas mimeografadas, depois copiadas com trabalhos utilizados como “cartas na manga”, para que todos participassem.

“Eu não sei desenhar”. Incontáveis vezes ouvi essa frase. Na infância e adolescência, os estudantes, que costumam ser motivados pela pretensão de realizar um desenho considerado mais próximo da realidade do objeto representado, tendem a frustrar-se, por não atingirem seus objetivos durante as aulas de Artes, ou seja, por não conseguirem reproduzir o modelo desejado, o que os leva a desistir do desenho. Essa falta de estímulo é percebida também nas aulas de música, de dança, ou de teatro, através de afirmações taxativas, tais como: “eu não sei tocar um instrumento”, ou “eu não sei dançar”, ou “representar”. No convívio estreito com esse tipo de situação, passei a trabalhar, ora com os recursos mínimos, como mencionado anteriormente, ora transformando as formas consideradas “erradas” do desenho em pontos de partida para a criação das tarefas.

Também ouvi muitas vezes, nas minhas aulas, a solicitação: “Desenho livre, *so*”, como um pedido de que a aula de Artes se reduzisse a um passatempo³⁰. Uma das soluções encontradas para esses momentos foi trabalhar ações e significados que desestruturassem, desacomodassem os estudantes, e que ao mesmo tempo aproveitassem o humor, a preguiça, e a instabilidade.

Houve momentos em que eu notava que a aula transcorria, mas não “acontecía”. Para me proteger, vestia uma espécie de “capa invisível” entre mim e os alunos. Distribuía folhas de exercícios, fazia uma explicação simples, deixava que os estudantes trabalhassem, ou simplesmente evadissem, e me distanciava. Qualquer sobra de tempo, outra folha já estava pronta. Para não lidar com a situação, bastava não me envolver diretamente com ela. Mas isso fez com que o problema fosse adiado. Foi necessário algum tempo, observando e dialogando mais com os alunos, lendo sobre o tema e conversando com colegas da escola, para que eu me motivasse a experimentar novas formas de trabalho. Especialmente as oportunidades de

³⁰ Essa compreensão senso comum da aula de Artes é resquício de uma concepção referente à arte na escola, difundida no Brasil a partir da segunda metade do século XX, que interpreta a pedagogia progressista de Dewey e das Escolinhas de Artes do Brasil como mero *laissez-faire*.

revisão de minhas ações pedagógicas durante o Curso de Mestrado têm sido muito esclarecedoras, fortalecendo algumas formas de agir como professor de Artes.

Particularmente, tenho poucas lembranças significativas do que eu gostava nas aulas de Artes quando eu cursava o Ensino Médio. Numa determinada aula, quando eu estava na sexta ou sétima série, deveríamos realizar um trabalho com um compensado fino de madeira e com um arco de serra. Lembro que cheguei à escola e fiquei nervoso, pois não havia levado o material solicitado. Achei então uma solução que me pareceu divertida: comecei a examinar os restos de madeira que sobravam dos meus colegas e passei a criar figuras a partir do que sugeriam esses retalhos. Simbolicamente, esses restos poderiam ser analisados como um processo de fragmentação, que, mesmo que contradiga a ideia de um todo organizado, unificador, possibilita uma prática única, de pequenos momentos. “O fragmento [...] induz à pluralidade, à ruptura, à multiplicação de pontos de vista, à heterogeneidade”. Um fragmento de material ou de instante vivido em uma prática artística representa uma “fatia de vida” (LESCOT; RYNGAERT, 2012, p. 88).

A presente reflexão sobre minha experiência como professor na realização destas ações performáticas e pedagógicas talvez possa, de alguma forma, contribuir na constituição de caminhos de ensino das Artes na escola pública, especialmente no espaço do NEM, assim como na valorização das Artes por diferentes agentes do espaço escolar.

3. Ações e derivações à deriva

*Não sou em que me navega
Quem me navega é o mar
É ele que me carrega
Como nem fosse levar*

(Paulinho da Viola e Hermínio Bello de Carvalho, 1996)

Como referido anteriormente, a investigação desenvolveu-se inspirada na metodologia da “pesquisa-ação”, ou “pesquisa na ação”, através da proposta de ações artísticas de forma colaborativa com os jovens estudantes da Educação Básica, a partir das quais procurei compreender algumas manifestações da arte contemporânea e suas relações no cotidiano escolar. A pesquisa na ação, para Hernandez (1998, p. 24),

como estratégia que permite melhorar o conhecimento de situações-problema e introduzir decisões para a mudança que melhore a prática, era, e é, um olhar que, além das modas e revisões, está presente na maneira de enfrentar algumas das situações que se reproduzem na escola.

São inúmeras as possibilidades de se trabalhar a arte em aula e de pesquisar sobre esse processo. Procurei me aproximar – como um observador que participa – de “desvios dos métodos e dos planos”, dos “deslizes e dos espaços escorregadios e paradoxalmente cheios de determinações” (ZORDAN; REDIN; STAHL, 2007, p. 1). Esse fazer artístico coletivo intenta escapar “da ordem e do instituído, visando movimentar e dar visibilidade ao que é próprio do desejo, a criação” (*Ibidem*), experimentar, “entrar nas zonas instáveis das experiências. Sobre o terreno movediço da criação os problemas se constituem” (ZORDAN, 2003, p. 3).

Nessa relação, propus, experimentei, observei, registrei e analisei processos a partir da minha própria vivência pedagógico-artística, buscando dialogar com múltiplas questões e inquietações vividas pelos alunos, norteado pelo respeito às diferenças e pelo compartilhamento de saberes. Investiguei não só a partir das práticas atuais, mas também da reconstrução narrativa da memória de experiências pedagógicas em Artes de anos anteriores ao Mestrado.

O universo de pesquisa abrangeu, portanto, alunos da escola na qual atuo como professor e como pesquisador, colegas professores e outros atores sociais da comunidade escolar, com especial atenção às negociações pedagógico-performáticas decorrentes da complexidade do universo dos jovens, de suas atitudes, hábitos e comportamentos. Outro importante foco do trabalho foi na ação política dos alunos, que refletiam sobre seu posicionamento frente ao Novo Ensino Médio, sobre as regras escolares e sobre a situação instável do espaço físico escolar, que lhes gerava insegurança quanto à continuidade de sua formação, visto que o prédio que eles ocupavam nessa etapa de vida estava há muito tempo avariado, e em vias de ser reformado, o que acarretaria a transferência dos alunos da escola para outro local.

Na pesquisa-ação ocorre a descrição e análise de uma experiência, em que o pesquisador está diretamente envolvido na ação do pesquisado, com o objetivo de uma transformação da realidade (MARCONI; LAKATOS, 2011). Conforme Santos (1994, p. 86), “a pesquisa-ação encontra-se vinculada à perspectiva crítica de abordagem que tem como parte constitutiva de sua elaboração o engajamento sociopolítico e a ação emancipatória”. Muitos autores, referindo-se às Artes na escola (PENNA, 2001 e 2010; SOUZA, 2002), consideram que é habitual pensá-las, por serem dimensões do conhecimento de caráter estético, como algo que “enfeita” as ocasiões comemorativas. São também vinculadas à apresentação de “talentos inatos”, como se não envolvessem a construção e sistematização de conhecimento. E os professores das disciplinas que compõem a área de Artes muitas vezes são identificados através de estereótipos, como profissionais diferentes ou indivíduos especiais.

Através da pesquisa, espero colaborar para a problematização destas relações e expectativas estereotipadas, provocando transformações dos sentidos das Artes na escola. Isto não implica que se exclua o prazer do trabalho artístico, nem a necessidade, inerente a ele, de se mostrar, de compartilhar.

O trabalho empírico ocorreu semanalmente, durante as aulas de Artes, em eventos decorrentes dos projetos e eventos extraclasse, desenvolvidos pela escola, com seis turmas dos 1º e 2º anos do Ensino Médio, constituídas por jovens estudantes com idades que variam de quatorze a dezoito anos. A pesquisa concentrou-se nos momentos em que a linguagem da performance foi usada como procedimento didático de conhecimentos. A gênese do trabalho está localizada em projetos desenvolvidos em 2010; porém, o principal material de pesquisa foram ações performáticas coletivas propostas aos alunos de Artes em 2014 e 2015.

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: observação participante, entrevista aberta, registros audiovisuais e notas de campo.

A observação participante consiste em trabalhar diretamente, de modo “sensível”, como um membro do grupo. A atitude do pesquisador deve ser de procurar ouvir as pessoas do grupo, ter flexibilidade para se adaptar a situações inesperadas e não ter pressa de identificar padrões e atribuir significados (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 277). Os temas das aulas, que foi o espaço principal de observação, foram planejados com os alunos através de conjuntos de atividades envolvendo a prática de performances. Essas práticas foram trabalhadas em duas linhas principais, que são o estudo dos movimentos artísticos do início do século XX, sobretudo alguns conceitos e práticas dos movimentos Dadaísta e Surrealista, e os conceitos e práticas da Arte Contemporânea, com ênfase nos trabalhos da Performance no campo das Artes.

Propositalmente, não foram estabelecidos critérios fechados para as entrevistas. Resgatei alguns depoimentos de alunos acerca dos trabalhos aqui descritos, em momentos diferentes, sem roteiro programado. Em um dos processos metodológicos, solicitei que os estudantes gravassem entre eles entrevistas sobre o que se estava realizando nas aulas de Artes, registrando especialmente impressões avaliativas logo depois de realizadas as práticas.

Essa foi a intenção inicial. Mas, se por um lado essas entrevistas não configuraram um material verbal consistente, resultando em falas breves e superficiais, por outro, enquanto encenação de entrevistas, produziram uma diversão visual de provocação entre eles, cujas imagens aproveitei para a avaliação da disciplina.

Os registros audiovisuais (fotografias e filmagens) dos processos de produção e apresentação de projetos de aula foram realizados por mim e por estudantes envolvidos na pesquisa. Optei por trabalhar sobre arquivos visuais registrados com celulares ou câmeras de vídeo dos próprios estudantes e levadas por mim, ou ainda com máquinas fotográficas disponíveis na escola. Foram selecionados para a narrativa da Dissertação registros fotográficos de alguns procedimentos relatados no texto e de outros espaços ou eventos relacionados ao contexto escolar, como, por exemplo, a fila do lanche na cozinha e uma gincana, não diretamente relacionada às performances da aula de Artes. Esses registros audiovisuais retornaram em sua maioria aos estudantes para avaliação da turma envolvida. Por opção deles, o material não foi veiculado aos demais grupos, como professores, outras turmas ou direção, nem devem fazer parte de um anexo a este trabalho, pois o foco das gravações está na avaliação dos processos e não na realização de vídeo para difusão. Os vídeos, juntamente com as muitas fotografias, foram constantemente revistos por mim para a análise dos dados de pesquisa.

As notas de campo reuniram descrições dos acontecimentos no andamento do trabalho e impressões pessoais. Mesclam fotos, frases, lembranças, desenhos, rabiscos, anotações das disciplinas do Curso de Mestrado, palavras em papeis, blocos, cadernos e agendas variadas. A releitura desse material, assim como a apreciação dos registros audiovisuais, subsidiou a compreensão das práticas pedagógicas selecionadas para a pesquisa. Constituíram-se, a partir daí categorias de análise que possibilitaram discussões à luz da literatura especializada nos campos da Performance, da Educação e da Juventude. A Dissertação foi elaborada com base na vivência da pesquisa e na interpretação dos dados obtidos a partir dela.

A pesquisa desenvolveu-se de março de 2014 até fevereiro de 2016. Na primeira etapa, foi feita a revisão de literatura de estudos sobre a Performance como Arte, na busca de subsídios para uma prática na escola com os jovens. Na etapa seguinte, foram feitas conversas com a direção da escola, nas quais foram apresentadas as justificativas para o desenvolvimento da pesquisa e realizadas as negociações de consentimento para seu desenvolvimento e de cedência de espaços e tempos para o trabalho com os alunos. O trabalho efetivou-se na escola através de ações com potencial cênico e, quando possível, de caráter transdisciplinar. Neste período, foram coletados os dados, através de registros audiovisuais e em notas de campo.

Antes de colocar o plano em prática, no início do ano escolar, realizei um mapeamento dos possíveis procedimentos a serem realizados. Como proposta inicial, trabalhei com os alunos algumas noções da linguagem e das ações performáticas dos movimentos Dadaísta (1º ano do EM) e Surrealista (2º ano do EM). Exibi vídeos a eles relacionados, que foram apreciados e discutidos com os alunos, e vídeos de performances cênicas e musicais contemporâneas de diversos tipos, nacionais e estrangeiros, para que, juntos, fizéssemos escolhas sobre as possibilidades de ação pedagógico-performática a partir do que eles considerassem relevante no cotidiano escolar. Isso ocupou o primeiro trimestre de 2014, ou seja, de março a maio. O desafio, para mim, no começo, foi me perceber mais claramente como professor e pesquisador, cuja vinculação passei a viver mais intensamente a partir do mestrado. Nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 14):

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

O primeiro procedimento do trabalho empírico envolveu um projeto³¹ desenvolvido em 2012 e refeito no primeiro trimestre de 2014 e no primeiro

³¹ No próximo capítulo, explicarei mais detalhadamente este procedimento, assim como os demais aqui mencionados.

trimestre de 2015, nos primeiros anos do Ensino Médio. Foram criadas poesias ao acaso, como base no Dadaísmo, a partir das quais os alunos deveriam realizar leituras cênicas, com o texto criado em grupo. A tarefa teve por objetivo a realização de um sarau coletivo, no qual cada grupo apresentou o seu texto de maneira livre, podendo usar leitura, canto, dança, percussão, dentre outras formas. Foram testados procedimentos na sala de teatro, realizados também fora da sala de aula, nos corredores, no saguão, no pátio e na rua, junto ao fluxo do cotidiano escolar. Como define Cohen (2011, p. 28), “a *performance* é antes de tudo uma *expressão cênica*”. Nessa perspectiva, a tarefa envolvia liberdade na criação de um evento, mas com a limitação de que o texto deveria ser apresentado de alguma forma e que o trabalho teria recepção, ou seja, seria mostrado para alguém.

Minha intenção na abordagem dos temas dos projetos com as turmas de 1º e 2º anos foi que dialogassem com a realidade, com nossa época e com os acontecimentos ligados tanto a mim como aos alunos. Em função do número extenso de materiais antigos e sucateados que a escola possui e em conjunto com o estudo do Dadaísmo e dos *ready-made* criados por Duchamp, propus o segundo procedimento do trabalho empírico, em 2011 e em 2014, na intenção de abordar processos de criação a partir de objetos, tratados como arte. Alguns de memória afetiva, como brinquedos e jogos; outros, históricos, como máquinas de escrever; materiais didáticos de ciências, como tubos de ensaio, pesos de metal, blocos de madeira (para o estudo de matemática), entre outros, em desuso. No terceiro trimestre de 2015 foi feita uma variação deste procedimento com objetos usados como suportes de letras de canções em uma exposição chamada *Música*.

O terceiro procedimento descrito na pesquisa, ocorrido no início de 2014, abrangeu dois temas que foram relevantes no cotidiano escolar naquele momento. O primeiro inspirou-se no envolvimento dos estudantes com a Copa do Mundo de futebol, que aconteceu no Brasil naquele ano. Alguns protestos críticos aos gastos excessivos do governo para o evento acabaram repercutindo na escola, sobretudo em debates entre alunos e professores no

Ensino Médio. Em relação a esse tema, a direção da escola criou um evento, intitulado *Feira das Nações*³², que se relacionou aos países envolvidos na Copa do Mundo. Nesse momento, realizaram-se também algumas propostas performativas com uso de guarda-chuvas, que se relacionam aos prejuízos causados pelas infiltrações e goteiras ocasionadas pelas chuvas no prédio escolar, e que pautam também o momento seguinte.

Outro tema explorado, no segundo trimestre de 2014, do qual resulta o quarto procedimento analisado, foi o das condições físicas do prédio da escola. Nas sucessivas chuvas de 2014, se repetiam as infiltrações e goteiras (um problema antigo na escola), que agravaram o estado de precariedade de algumas salas, da biblioteca e do auditório, fazendo com que esses espaços fossem constantemente fechados e até interditados.

Quando da entrada do PIBID na escola e de sua ocupação da sala de Teatro (TIPIE), surgiu o assunto desta sala estar sendo usada para aulas de Educação Física, principalmente nos dias de chuva. Dessa constatação, direcionei meu olhar para o ginásio, local adequado para esta disciplina, mas que está desativado em função das mesmas chuvas. Mais uma vez, o planejamento das aulas aconteceu num contexto que todos estavam vivendo na escola. Foi então realizado um trabalho em conjunto com a disciplina de História, que tinha como motivo a situação de precariedade da escola e a possibilidade de troca provisória de local da escola em função de uma reforma geral prometida pelo poder público. Na Mostra Científico-Cultural, realizada em novembro de 2014, os estudantes de várias turmas do Ensino Médio apresentaram performances cênicas e musicais relacionadas a essas questões, que descrevo como quinto procedimento, o primeiro de vários que analisei sob a perspectiva do *happening* (KAPROW, 1966), no capítulo 5, envolvendo o diálogo entre arte e cotidiano.

As categorias pertinentes aos objetivos da investigação partiram da delimitação desses procedimentos pedagógico-perfomáticos supracitados, refletidos a

³² Esse evento será descrito mais adiante.

partir dos referenciais teóricos do performativo na arte (FÉRAL, 2008), das performances políticas (LEHMANN, 2007), das linguagens da performance (COHEN, 2011), entre outros. Os resultados da pesquisa serão apresentados à comunidade escolar, após a conclusão do Mestrado.

4. Procedimentos – ações na escola

Neste capítulo analiso as relações entre performance e juventude, a partir das experiências em Artes que realizei com meus alunos, processos e ações colaborativas no âmbito da escola, vividos em diferentes contextos, da sala de aula até espaços além da escola. A análise dessas experiências parte do diálogo com autores que compõem a revisão de literatura empreendida na pesquisa.

Considerando a proposta de arte como “interrupção” (LEHMANN, 2003), tenho esperança que as ações performativas realizadas pelos estudantes venham a provocar pequenas rupturas nesse cotidiano tão diversificado de tão delicados atravessamentos, que é a escola, e possam contribuir de alguma maneira com mudanças nas relações afetivas e profissionais processadas no seu contexto. “A verdadeira paciência, associada sempre à autêntica esperança, caracteriza a atitude dos que sabem que, para fazer o impossível, é preciso torná-lo possível. E a melhor maneira de tornar o impossível possível é realizar o possível de hoje” (FREIRE, 1981, p. 61).

Escolher caminhos para a aula de Artes Visuais com jovens estudantes é um desafio constante, um moto-contínuo que se retroalimenta de ideias que precisam lidar com algumas limitações pontuais, como a falta de recursos didáticos na escola para essa disciplina. O material artístico visual é caro; assim, muitas vezes o professor, a fim de incluir o maior número de alunos possível nas atividades pedagógicas, propõe o uso de mínimos recursos, como lápis, giz de cera, folha de papel, jornal, revista, cola, tesoura e sucata. Existem infinitas possibilidades de fazer trabalhos artísticos com pouco material, mas a conquista de recursos físicos e materiais é um dos aspectos das negociações políticas que ocorrem na escola. A este, vincula-se outro problema: o preconceito com relação a algumas práticas e procedimentos na disciplina de Artes, fortalecido por uma cultura que a coloca como lazer e entretenimento ou apoio para outras áreas, como mencionei anteriormente.

No entanto, gostaria de ponderar sobre a palavra entretenimento, que usei anteriormente em meio à crítica da hierarquização de conhecimentos no currículo escolar. Entretenimento, enquanto brincadeira, distração e divertimento, também constitui um elemento importante para o conhecimento e a aprendizagem, de acordo com as possibilidades dos colaboradores, de forma criativa e coletiva. Sobre o ensino de Teatro na escola, Santos (2007, p. 8) observa que brincadeiras e jogos, desenvolvidos na medida da participação ativa e dos interesses das crianças, colaboram na construção teatral, na invenção coletiva de cenas e personagens correspondentes às reais condições e desejos de conhecimento das crianças.

Para quebrar alguns paradigmas, busquei soluções que enfrentassem as dificuldades anteriormente mencionadas. Leciono para jovens do Ensino Médio, em uma faixa que vai aproximadamente dos 14 aos 17 anos. Entendo que, nessa fase do desenvolvimento em que os alunos se encontram, de transformação e busca de afirmação, expressam rejeição à autoridade, instabilidades emocionais e uma energia que parece sem fim. Percebi que muitos jovens se envolvem com performances de grupo, como competições (gincanas, jogos) e festas. Tal etapa da vida propicia o enfrentamento de desafios, como os que podem estar representados nas performances artísticas. De acordo com Schechner (2006, p. 29):

A maior parte das pessoas vive a tensão entre aceitação e rebelião. As atividades da vida pública – algumas vezes calma, outras, tumultuada; algumas vezes visível, outras, mascarada – são performances coletivas. Estas atividades variam, desde política sancionada até demonstrações populares e outras formas de protesto, e até mesmo a revolução. Os realizadores destas ações tencionam mudar as coisas, manter o estado das coisas, ou, mais comumente, encontrar ou definir um lugar comum.

As performances coletivas, criadas junto com os alunos, aconteceram em um contexto de novas ações pedagógicas por parte de muitos professores e de desafios quanto à renovação das estruturas físicas e curriculares da escola, que acompanha dificuldades patrimoniais de toda a escola pública estadual.

4.1 Acaso, absurdo e aleatório: inspirações dadaístas

Viva a Banda - Dadá
Carmem Miranda-da-da- Dadá
(Caetano Veloso, 1967)

A escolha da linguagem da performance nasceu a partir de um experimento realizado em 2010, numa aula de Artes no Ensino Médio, junto à turma 111, que trabalhava temas da história da arte. O assunto em questão era o Dadaísmo, movimento histórico que surge no final da Primeira Guerra Mundial, que teve caráter anárquico e niilista, trazendo provocações em relação ao papel da arte com ideias que se mantêm até hoje, a exemplo das manifestações polivalentes do Cabaré Voltaire³³, que se assemelham muito a performances contemporâneas; e dos *ready-made* de Duchamp, que continuam atuais e mantêm o debate sobre o que é ou não é arte. Articulando várias linguagens, como poesia, música e dança, muitas vezes de forma absurda, surpreendendo e frustrando expectativas estéticas dominantes, o manifesto Dadaísta tem muito de performático, por fazer uma provocação ao próprio sentido da Arte. Com a negação da arte estabelecida, os Dadaístas trouxeram muitas reflexões para o mundo da Arte. Jorge Glusberg (2003, p. 12) descreve as vanguardas do início do sec. XX na perspectiva da performance: “Futuristas e dadaístas utilizavam a *performance* como um meio de provocação e desafio, na sua ruidosa batalha para romper com a arte tradicional e impor novas formas de arte.”

Dentre as atividades que propus desenvolver naquele ano com os alunos, destaca-se a criação de uma poesia aleatória. A tarefa baseou-se em uma proposta pedagógica sistematizada por Tristan Tzara³⁴. Trabalhando em

³³ O Cabaré Voltaire foi criado em Zurique por Hugo Ball em 1916, como um espaço para “homens independentes acima da guerra e do nacionalismo” viverem seus ideais (GOMPertz, 2012, p. 239). Concebido como um clube de artes, exortava jovens de diferentes orientações artísticas de Zurique a comparecerem com sugestões e contribuições. O nome do estabelecimento remete ao escritor satírico do Iluminismo, Voltaire.

³⁴ Tristan Tzara, em *Receita para um poema dadaísta* (2012): “Pegue um jornal. Pegue a tesoura. Escolha no jornal um artigo do tamanho que você deseja dar a seu poema. Recorte o artigo. Recorte em seguida com atenção algumas palavras que formam esse artigo e meta-as num saco. Agite suavemente. Tire em seguida cada pedaço um após o outro. Copie conscienciosamente na ordem em que elas são tiradas do saco. O poema se parecerá com

grupos, os alunos recortaram por volta de trinta palavras de jornais e revistas disponíveis na sala de aula, misturaram os recortes num envelope e depois colaram as palavras, uma a uma, de forma aleatória, em uma folha tamanho ofício (Figura 5). O trabalho ocupou o tempo de uma aula. Ao finalizarem a colagem, verifiquei que o texto induzia uma leitura não usual. Pedi então que cada grupo combinasse uma forma de apresentar que achasse estar de acordo com o texto criado. Com essa ação, ainda em experimento, percebi o potencial cênico-performativo que a leitura acrescentou à poesia e passei a incorporar a apresentação cênica ao trabalho, como uma segunda parte.

Na aula seguinte, uma semana depois, a proposta foi criar e apresentar, de forma cênica, no TIPIE, a leitura do resultado da sequência de palavras coladas ao acaso, após uma pequena combinação, em grupos. Os resultados foram bem variados: um grupo dançou com fantasias que havia no TIPIE, e usaram também a vassoura como elemento cênico (Figura 8). Duas meninas criaram uma situação na qual faziam uma luta de “espadas” (cabides de roupa) improvisada concomitantemente à leitura do texto (Figura 9). Outro trio de meninas fez uma leitura composta pela fala simultânea de textos diferentes, criados por elas. Também foi testado ler o mesmo texto em tempos diferentes, como em um cânone³⁵ musical a três vozes.

você. E ei-lo um escritor infinitamente original e de uma sensibilidade graciosa, ainda que incompreendido do público.”

³⁵ Cânone é uma forma musical a vozes iguais que se realizam com defasagem temporal, resultando em uma textura polifônica.



Figura 7 – Exemplo de Poesia Dadaísta.
Dez. 2013. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 8 - Alunos da turma 115 performando poesias Dadaístas.
Dez. 2013. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 9 - Alunas da turma 115 em duelo de espadas durante poesia Dadaísta. Dez. 2013. Foto: Geraldo Fischer.

Alguns alunos não se sentiram à vontade em fazer a leitura cênica, mostrando-se resistentes para realizar a tarefa proposta até o final. Encontrei, então, algumas soluções que partiram dos desafios provocados por essa situação específica. Como estávamos na sala de teatro, cujas janelas possuem cortinas pretas (que os estudantes gostam de usar para se esconder ou brincar), sugeri que eles ficassem atrás delas, deixando aparecer somente os pares de tênis, e filmei, enquanto eles liam seu texto, com o resto do corpo escondido (Figura 10 e 11). De forma semelhante, uma menina aceitou ler seu trabalho no escuro, usando o celular para iluminar o texto (Figura 12). Para outros meninos, a solução foi convidar um terceiro estudante, que lia o texto para eles fora da cena, enquanto eles faziam pose de “tédio”, permanecendo sentados e sérios (Figura 13). A cada nova proposta de encenação, as possibilidades pareciam aumentar, assim como a boa recepção por parte dos alunos. Usar uma negação à atividade de aula para criar formas cênicas inusitadas na realização do trabalho gerou risos e ampliou o interesse da turma em colaborar com novas soluções.

A liberdade de escolha de como fazer as leituras foi, a meu ver, fundamental para a realização da proposta. O fato dos alunos realizarem as apresentações,

mesmo com pouco ou nenhum ensaio, ali, na hora da aula, motivou-os a participar das performances. Existe frequentemente, entre os alunos, uma postura imediatista, especialmente em relação à aula de Artes Visuais e de Música, de não querer preparar um trabalho em um prazo longo. Isso levou-me a optar por realizar a atividade das poesias Dada em apenas duas aulas, sem que fosse necessário aos alunos qualquer preparação fora da sala de aula.

Ao fazer escolhas por práticas que começam e terminam no mesmo dia, com pouco tempo dedicado à atividade, precisei estar atento à clareza dos objetivos artísticos, históricos, estéticos que o trabalho envolve e cuidar para que os mesmos fossem compreendidos e construídos pelos participantes do processo.

O projeto envolvendo o Dadaísmo apresentou-se como uma proposta aberta, orientada pelo estudo de movimentos artísticos e pelo cotidiano, aproximando temas históricos de situações do contexto escolar e do mundo contemporâneo.³⁶

³⁶ Tenho consciência da existência de movimentos e artistas brasileiros e latino-americanos que no século XX criaram inúmeras obras conceituais ou de outros estilos narrativos que questionam a estética europeia e hegemônica tradicional, como o Tropicalismo e o Concretismo. Realizei alguns trabalhos com poesia concreta brasileira, a partir da canção *Pulsar*, de Caetano Veloso, sobre poema de Augusto de Campos, porém não me detive nesta pesquisa sobre estas experiências de aula.



Figura 10 - Alunos da turma 114 lendo poesias Dadaístas atrás da cortina. Dez. 2013. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 11 - Alunos da turma 114, leitura da poesia atrás da cortina. Dez. 2013. Foto: Geraldo Fischer.

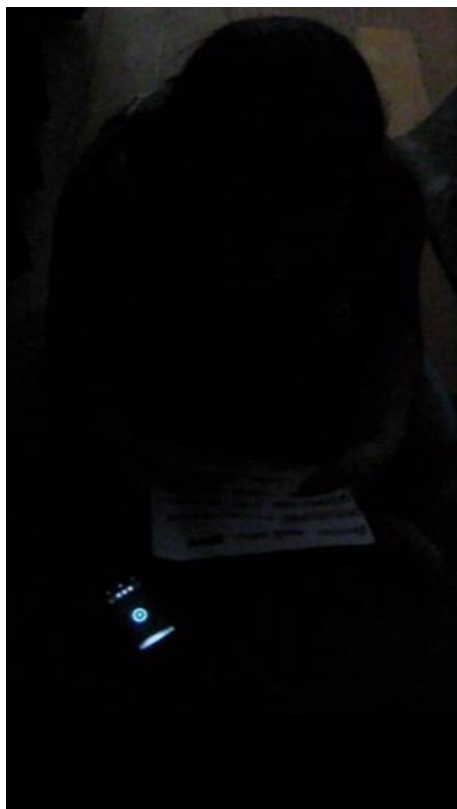


Figura 12 - Alunos da turma 114, leitura com celular. Dez. 2013. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 13 - Alunos da turma 114, leitura da poesia. Dez. 2013. Foto: Geraldo Fischer.

4.2 Objetos esquecidos

A proposta de trabalhar com *ready-made* surgiu, ainda em 2011, a partir do estudo do movimento Dadaísta. Apreciando imagens de arte moderna e contemporânea e buscando discutir e compreender seus significados em seu contexto histórico, constatamos o quão efêmero e particular é o conceito de obra de arte. Deste modo, busquei incentivar os alunos a uma postura aberta ao novo na realização das tarefas envolvendo o *ready-made*. O uso dos objetos trouxe à própria aula uma significação diferente daquela relacionada às expectativas prévias dos alunos e mesmo minhas quanto a aonde se chegar na aula de Artes e quanto à ideia de objeto artístico. Em vez de ter por objetivo criar obras “bonitas” ou “acabadas”, em relação a determinados princípios estéticos, as aulas passaram a se pautar nos processos de pesquisa e experimentação e nas reflexões deles decorrentes. Nesse sentido, essa proposta se aproxima de alguns preceitos da arte conceitual. Segundo Basbaum (2002, p. 33),

a arte conceitual no Brasil e em diversos países da América Latina ganhou de um engajamento político e social; na ausência de um circuito de arte claramente institucionalizado e operante, os artistas do período propuseram discussão da natureza da obra de arte não em termos tautológicos, mas em relação com as características socioeconômicas e políticas do ambiente em que se inseriam.

Como mencionei anteriormente, o IE dispõe em suas dependências de muitos materiais abandonados e fora de uso, devido ao sucateamento de sua estrutura e à morosidade do poder público em recolhê-los. Isto motivou a mim e alguns alunos a uma busca no porão da escola, onde localizamos objetos com possíveis conexões com nossa realidade escolar, que usamos para a criação de “obras simbólicas”. Na ocasião, buscamos chamar a atenção da comunidade para a situação da escola em uma mostra cultural (num Sábado Cultural do IE), demodo a causar uma reflexão política sobre o descaso em que estes materiais se encontravam e como uma forma de pensar sobre os muitos conceitos que pode ter um objeto tratado como arte. A proposta de “pensar sobre”, independentemente do resultado final, marcou o caráter artístico da própria ação, que se propôs a valorizar os processos de trabalho, como, por

exemplo, a construção dos objetos, a interação lúdica e corporal, a manipulação e o caráter de memória e afeto em relação a eles. De acordo com Basbaum (2002, p. 31):

É inegável que a condição da obra de arte como propositora de “vivências” se consagra com as experiências de Lygia Clark e Hélio Oiticica, no período que se sucede ao neoconcretismo: talvez exemplos típicos sejam as roupas e máscaras sensoriais de Clark ou os Parangolés de Oiticica. Em ambas as situações o espectador é convidado a fugir de uma fruição estética passiva para se envolver corporalmente em um processo sensível.³⁷

Para Duchamp o espectador faz a obra e os *ready-made*, como objetos artísticos, “traduzem a arte como capacidade de estímulo estético, mais do que determinada pelas características físicas dos seus objetos” (CARVALHO, 1999, p. 11). Um objeto banal, de uso cotidiano, produzido em massa e selecionado sem critério estético, torna-se arte ao ser exposto como uma obra num espaço de arte, como um museu ou galeria. Duchamp usa os objetos basicamente de duas formas: o objeto simples, já pronto, tal como ele é, sob um determinado título, e o objeto com alguma interferência (*ready-made* assistido). A questão importante aí é o conceito, a ideia de leitura para além da simples aparência. A partir da obra “*In advance of the broken arm*” (“Prolongamento de um braço quebrado”), de 1915 (Figura 14), podemos pensar, por exemplo, sobre a condição do ser humano, do seu braço como um instrumento. A respeito dessa obra, António Olaio (2004, p. 33) reflete: “Uma pá podendo ser, para além de extensão, uma premonição do braço, inverte, de certa forma, a relação entre o indivíduo e os seus artefatos, entre criador e objeto criado”. Já em “Roda de bicicleta” (1913), uma roda que não anda e um banco onde não se pode sentar podem gerar discussões sobre a funcionalidade das coisas e da arte. A obra então é apresentada sem a *aura* de uma criação única, mas como uma ideia. O conceito de *aura* aparece em Walter Benjamin: “aquilo que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é a sua aura. (...) Mas o que é a aura,

³⁷ Em relação às obras de Clark (“Bichos”) e Oiticica (“Parangolés”), expostas na Bienal do Mercosul (Porto Alegre, nov. 2015), que tive oportunidade de visitar com os alunos, aponto o fato do público não poder tocar os objetos como contraditório, muito embora a restrição tenha sido justificada por motivos “históricos” (como informou o mediador).

de fato? Uma trama peculiar de espaço e tempo: a aparição única de uma distância, por mais próxima que esteja” (BENJAMIN, 2013, p. 55-56).



Figura14 – “*In advance of the broken arm*” (1915).

Disponível em: <http://www.philophil.com/images/La%20representation/Analyse/duchamp/pelle>
Acesso em: mar. 2015.

Na perspectiva da filosofia da educação, Pedro Ângelo Pagni (2010) lembra Walter Benjamin:

Para ele, o que denomina como *pobreza da experiência* teria ocorrido por meio de sua redução ao empírico, produzida pela racionalização da existência, desenvolvida pela aplicação da ciência e da técnica à vida, a ponto de destituir a sua aura, como aconteceu com a arte. O sintoma que evidencia tanto o empobrecimento da experiência quanto a efetiva queda da capacidade de narrá-la aparece com o retorno dos soldados da Primeira Guerra Mundial que, segundo ele, voltaram mudos, sem nenhuma aventura para narrar, nada para dizer. (PAGNI, 2010, p. 21-22).

Em sentido semelhante o autor cita Adorno, sobre o pós-Segunda Guerra Mundial: “não apenas os soldados não teriam mais nenhuma experiência a narrar, nem se empenhariam em significar ou conceitualizar as atrocidades cometidas” (PAGNI, 2013, p. 55). Experiências traumáticas podem gerar atitudes de descrença, mas, por outro lado, também abrem espaço para a “criação”³⁸.

Ainda nessa reflexão sobre o que pode ser arte, Danto (2006) traz o exemplo de Andy Warhol, “*Brillo Boxes*” (1964), uma instalação na qual as caixas de

³⁸ Criação é um dos “sufixos nominais das palavras ligadas às ações que criam as multiplicidades, e mesmo as totalizações, as quais movimentam” (ZORDAN, 2015, p. 2).

sabão em pó da marca Brillo em nada diferem das mesmas caixas no supermercado. Diz o autor:

E a arte conceitual demonstrou que não era preciso nem mesmo ser um objeto visual palpável para que algo fosse uma obra de arte visual. Isso significava que não se poderia mais ensinar o significado da arte por meio de exemplos. (...) no que se refere às aparências, tudo poderia ser uma obra e (...), se fosse o caso de descobrir o que era arte, seria preciso voltar-se da experiência do sentido para o pensamento. (DANTO, 2006, p. 16).

Na atividade desenvolvida a partir da obra de Duchamp, um aluno, tendo recolhido um vaso sanitário do porão, criou um *ready-made* que dialogou com “A Fonte” (Duchamp, 1917) (Figura 15), que faz uso de um mictório. O vaso sanitário acabou se tornando “O Vaso” (Figura 16), com um duplo sentido: por um lado, tem a forma de um vaso sanitário; por outro, o aluno colocou um arranjo de flores dentro do objeto, utilizando-o como a um vaso de flores. Para completar o trabalho, pusemos no arranjo, atrás das flores, um livro didático de Biologia sem uso que apresentava flores na capa. O trabalho foi apresentado na exposição no Sábado Cultural do IE.



Figura 15 – “A Fonte” (1917), Duchamp (réplica).
Disponível em:
<<https://egonturci.wordpress.com/2012/09/10/a-fonte/>>. Acesso em: mar. 2015.



Figura 16 – “O Vaso” (turma 111). Abr. 2012.
Foto: Geraldo Fischer.

Um segundo momento dedicado ao *ready-made* foi desenvolvido em 2014, em projeto conjunto com a disciplina de História. O ponto de partida foi mais uma vez o estudo sobre Dadaísmo e *ready-made*, que estava sendo realizado com o 1º ano do Ensino Médio. Na ocasião, resolvi levar os alunos ao ginásio da escola, que então já estava interdito. A ideia me ocorreu quando passava em frente à sua porta, que estava entreaberta, e resolvi espiar. Percebi o caos que tinha se tornado aquele ambiente, que fora até há poucos anos atrás um local privilegiado para a prática esportiva (Figura 17). Relatei aos alunos a situação e debatemos sobre o tema. Resolvemos, então, fazer um projeto artístico cujo tema fosse o ginásio. Em primeiro lugar foi feita uma breve visita ao local com a turma para elaboração de ideias em grupos. Alguns alunos nunca tinham entrado naquele local e seespantaram com a situação. Encontramos muitos objetos: armários, escrivaninhas, cadeiras, computadores antigos, aparelhos de som, enceradeiras, estantes, jogos didáticos, faixas, bonecos, brinquedos, balanços, tabelas de basquete, materiais antigos dos laboratórios de ciências, entre outros. A partir destes materiais, começamos a vislumbrar possibilidades de ações.



Figura 17 - Visita ao ginásio. Mar. 2014. Foto: Geraldo Fischer.

Alguns alunos pensaram em fazer um filme de terror; outros, locar naquele contexto um filme de guerra. A ideia principal estava na realização de filme temático. A fim de acolher as propostas dos estudantes, que iam ao encontro dos objetivos das aulas de Artes, fui comunicar nossas intenções à direção da escola, que, por segurança, solicitou que não entrássemos mais lá, pois a escola seria responsabilizada por um eventual acidente com os alunos naquele ambiente. Então nos concentramos em selecionar alguns materiais do ginásio, retirando-os de lá e catalogando-os, para uso em nossa outra proposta, que em vez de um filme consistiu na confecção de *ready-made* a serem expostos em uma amostra.

A turma¹¹¹ organizou-se em grupos. O tema gerador³⁹ seria o ginásio, seus materiais e sua situação no cotidiano da escola. Um grupo ocupou-se de fazer entrevistas com professores, funcionários e ex-alunos, que lembraram momentos vividos quando o ginásio ainda funcionava. Outro grupo fez um pequeno catálogo de objetos a serem usados no trabalho coletivo. Um terceiro grupo criou um nome para a atividade: “Meu Ginásio, Minha Vida”, em alusão ao projeto do Governo Federal “Minha casa, minha vida”⁴⁰, e ficaram responsáveis por sua divulgação, através de faixas coladas nos degraus da escadaria da escola. Um quarto grupo preferiu fazer uma apresentação musical do hino da escola⁴¹, em um arranjo de samba, com a intenção de marcar que pertenciam à história do IE. Foi composto um *rap*⁴² por outros estudantes da turma. O mesmo contava a situação, salientando a questão das chuvas que estavam deteriorando o prédio escolar. Como o *rap* é um estilo que abarca muitas possibilidades sonoras, foi criado um instrumento especialmente para

³⁹ Tema gerador, ou universo mínimo temático, é, para Freire (1987, p. 53), uma busca da educação como prática libertadora e “contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas”.

⁴⁰ Projeto de 2013 do governo brasileiro, para viabilizar a construção de unidades habitacionais para famílias com renda até R\$ 1.600,00.

⁴¹ A letra do hino do Instituto de Educação foi criada pelas alunas do Curso secundário de 1940, com melodia e harmonia de Maria de Lourdes Rangel. Esse hino se mantém na memória de ex-alunos em função do trabalho da professora de música e regente Dinah Pereira, que o realizava frequentemente.

⁴² Tipo de música de origem jamaicana, desenvolvido principalmente nos EUA, em que letra e rima são fundamentais, além da performance corporal. Quase falado e às vezes improvisado, o *rap* tem um acompanhamento rítmico bem marcado, que pode ser percussivo com sonoridades variadas, como sons produzidos pela boca ou sons gravados. É um dos componentes principais da cultura Hip Hop.

isso: um banco com uma base de metal em cima, onde foi perdurado com um cordão um funil de vidro, que era usado antigamente no laboratório de ciências. Resultou em um objeto-instrumento de percussão executado com uma colher de metal, que foi tocado junto com uma trilha pré-gravada por um dos alunos, autor da letra do *rap*. Interessante notar (Figuras 18 e 19) a semelhança desse objeto com a *Roda de Bicicleta*, de Duchamp:



Figura 18 - Instrumento de percussão.
Nov. 2014 (turma 111).
Foto: Geraldo Fischer.



Figura 19 – “Roda de bicicleta” (réplica de 1951; original de 1913). Disponível em:
<http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=81631>



Figura 20 - Montagem de “Charque” (trocadilho com *shark*, “tubarão” em inglês). 2014 (turma 211). Foto: Geraldo Fischer.



Figura 21 - “Arena do IE”, com pneu e cancha de “Dedobol” (2004-2014). Alusão aos 10 anos sem uso do ginásio e às arenas esportivas construídas para a Copa do Mundo de 2014. Foto: Geraldo Fischer.

No terceiro trimestre de 2015 realizou-se outra exposição organizada por mim e por estudantes da disciplina de Artes, intitulada *Música*, na qual foram apresentados trabalhos das aulas. Os mesmos tinham a intenção de mostrar as diversas músicas que estão circulando na comunidade escolar. Em um deles, os alunos escreveram à caneta excertos de letras de músicas preferidas em diversos materiais obsoletos da escola, como palitos, bancos, pranchetas e classes. Outro consistia em uma partitura musical escrita coletivamente durante a exposição. Uma pauta musical vazia de grandes dimensões (em torno de 25 cm de altura e 6 m de comprimento) foi presa à parede do saguão da escola para que as pessoas que transitassem por ali colocassem sua contribuição ao trabalho, na forma de letras de canções.



Figura 22 – “Partitura livre”. Foto: Geraldo Fischer.

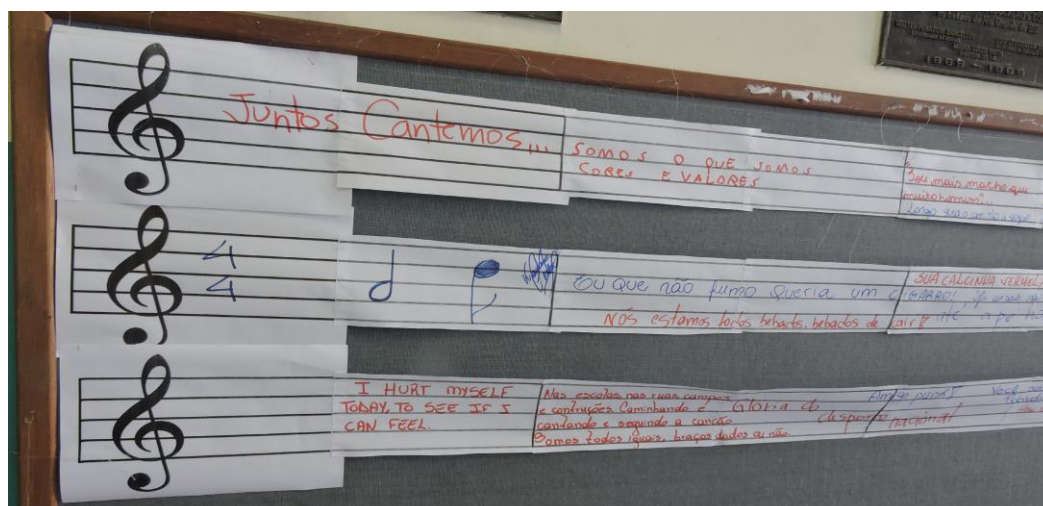
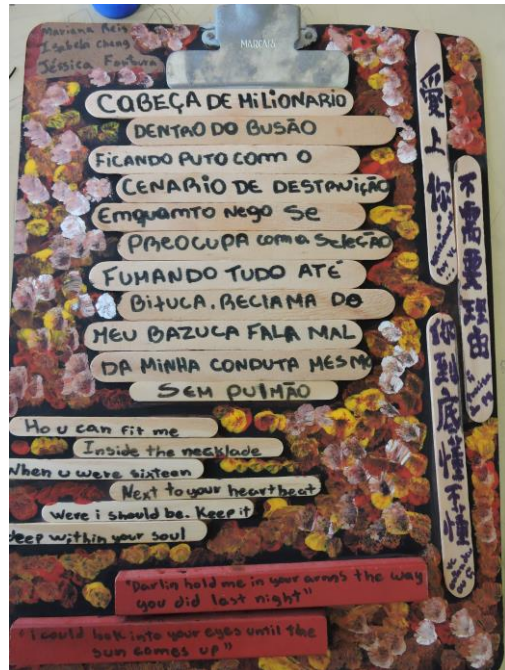


Figura 23 – “Partitura livre”. Foto: Geraldo Fischer.



Figuras 24-25 – Exposição “Música”. Fotos: Geraldo Fischer.



Figuras 26-27 – Exposição “Música”. Fotos: Geraldo Fischer.

4.3 Nações nas ações – noções de arte

Vivemos, entre os meses de junho e julho de 2014, o evento da Copa do Mundo no Brasil, realizado em meio a protestos que já aconteciam desde 2013 por todo país⁴³. Na escola, aquele momento correspondeu justamente à reabertura do grêmio estudantil, que possibilitou aos estudantes buscarem, à sua maneira, se manifestar em conjunto com a sociedade.

Durante as atividades da Copa, tivemos um sábado dedicado à Feira das Nações, que teve por objetivo dialogar de forma cultural com este evento esportivo de grandes proporções que movimentou a mídia brasileira naquele período e envolveu 32 seleções de vários países. Para a Feira foram realizados trabalhos interdisciplinares entre o Ensino Fundamental e Médio, envolvendo todos os estudantes das turmas dos turnos da manhã e da tarde.

A direção sorteou, através de uma metodologia previamente estabelecida, países para serem representados pelas diferentes turmas. Cada sala de aula, que é ocupada por duas turmas (uma pela manhã e uma pela tarde), foi organizada e decorada com símbolos, imagens e textos referentes aos países sorteados. Para subsidiarem esta tarefa, os estudantes contaram com a orientação de alguns professores de disciplinas curriculares na pesquisa sobre o país que lhes cabia representar.

As salas da escola foram visitadas por alunos e seus familiares e pelos professores, que, além de apreciar, tinham o intuito de avaliar os trabalhos para as suas disciplinas. Na ocasião, aproveitamos, eu e alunos de diferentes turmas do Ensino Médio, para realizar alguns atos performativos relacionados à cultura artística do país indicado no sorteio.

A Feira das Nações aconteceu em um dia chuvoso, o que se refletiu na presença reduzida de alunos. A escola, que há muito tempo está carecendo de

⁴³ Em de junho de 2013, iniciou-se um movimento de protestos que inicialmente foi motivado pelo aumento das tarifas do transporte público em São Paulo e que, em função da grande adesão popular e da repressão policial, se intensificou e se organizou por muitas capitais do país, trazendo novos temas para as ruas, como a ética na política, a corrupção, a qualidade dos serviços públicos, a justiça, a impunidade, os investimentos com eventos esportivos internacionais, entre outros.

reformas, enfrenta uma série de problemas quando chove abundantemente. Na intenção de chamar a atenção para estes problemas, aproveitei para fazer, com alguns dos alunos que compareceram, pequenas intervenções cênicas com guarda-chuvas (que descreverei em outro tópico). Outra manifestação de protesto foi realizada por membros do grêmio estudantil, que colocaram no corredor do primeiro andar do colégio bandeiras do Brasil pintadas de preto, fazendo alusão ao luto em função dos gastos com a Copa, em contraposição às mazelas sofridas pelo povo e à paralela falta de investimento na educação (Figura 26). Pediam “educação padrão FIFA⁴⁴”, em consonância com alguns protestos que ocorriam pelo país.



Figura 28 - “Brasil recebendo a Taça”: protesto contra investimentos da Copa (turma 311).
Foto: Geraldo Fischer.

Também realizamos alguns procedimentos envolvendo a pintura coletiva das bandeiras, em um processo similar ao *dripping* (gotejamento) (Figura 29),

⁴⁴ FIFA é a sigla de *Fédération Internationale de Football Association* (Federação Internacional de Futebol).

usado pelo pintor americano Pollock (1912-1956), a partir de técnica criada por Max Ernest, que consiste em respingar a tinta sobre as telas. Nessa atividade, inspirei-me na vertente da arte contemporânea que se propõe a visitar obras consagradas. A ação performática repetir a técnica do *dripping* remete a um *re-enactment*, que, “pela sua própria estrutura de repetição, não deixa de ser, além de uma ‘produção de sentido’, uma nova ‘produção de presença’, conforme a expressão de Gumbrecht, que vê nesta oscilação entre produção de presença e produção de sentido a oscilação permanente produzida pela arte” (FEIX, 2010, p. 2).

A turma 215 usou a técnica de *dripping* para ilustrar características da França, optando por recriar sua bandeira. A pintura coletiva foi feita sobre papel pardo. Os alunos molhavam seus pinceis na tinta, e, realizando movimentos fortes no ar, jogavam a tinta sobre o papel disposto no chão. Utilizaram três potes, com as cores correspondentes às da bandeira da França, que passavam de um colega para o outro, junto com o pincel, para sua vez de imprimir a pintura no papel.



Figura 29 - Alunos da turma 215 usando a técnica do gotejamento.
Jun. 2014. Foto: Geraldo Fischer.

Foi realizada uma escultura-viva, também na sala da França. Um grupo de alunos da turma 212 da manhã embrulhou um colega com papel pardo. Este sentou-se em uma cadeira, assumindo a famosa pose de “O Pensador”, escultura em bronze do escultor francês Auguste Rodin (1840-1917) (Figura 30). Enquanto filmávamos a cena, uma aluna escreveu o nome do escultor no quadro branco, enquanto outro aluno explicava a um professor do que se tratava.

Outra performance ocorreu na sala da turma 211, dedicada à Holanda. A ação remeteu à pintura a óleo “Auto Retrato com Orelha Cortada”, de 1888, do pintor impressionista holandês Vincent Van Gogh (1853-1890). Nesse trabalho, um aluno usou uma faixa de gaze para representar o curativo na orelha e simulou estar pintando um quadro que não existia em um cavalete, com um pincel na mão e uma prótese de um cérebro na outra, representando a “genialidade”, sobre o que havíamos debatido em aula (Figura 31).



Figura 30 - Aluno da Turma 212 como “O Pensador” (sala da França). Jun. 2014. Foto: Geraldo Fischer.



Figura 31 - Aluno da Turma 211 simulando Van Gogh (sala da Holanda) pintando. Jun. 2014. Foto: Geraldo Fischer.

A experiência das performances artísticas realizadas durante a Feira das Nações motivou uma avaliação com os alunos e o planejamento para a criação de novas performances, baseadas em obras de artistas reconhecidos do Ocidente. Pensamos, por exemplo, em realizar “pinturas vivas” (releituras de pinturas clássicas em que os alunos repetiriam a pose dos personagens retratados na obra), com relatos simultâneos sobre o artista e seu contexto histórico, por outro aluno. Uma aluna sugeriu que se representasse a clássica “Última Ceia”, de Leonardo da Vinci (1452-1519). Outros propuseram encenar a Santa Ceia só com meninas, e Jesus seria representado pela aluna que sugeriu a atividade, que era negra, suscitando uma conversa no grupo acerca da arte convencional, da religião e do protagonismo das minorias no domínio da Arte. Alguns alunos não queriam participar da encenação, mas se propuseram a servir como garçons da cena bíblica.

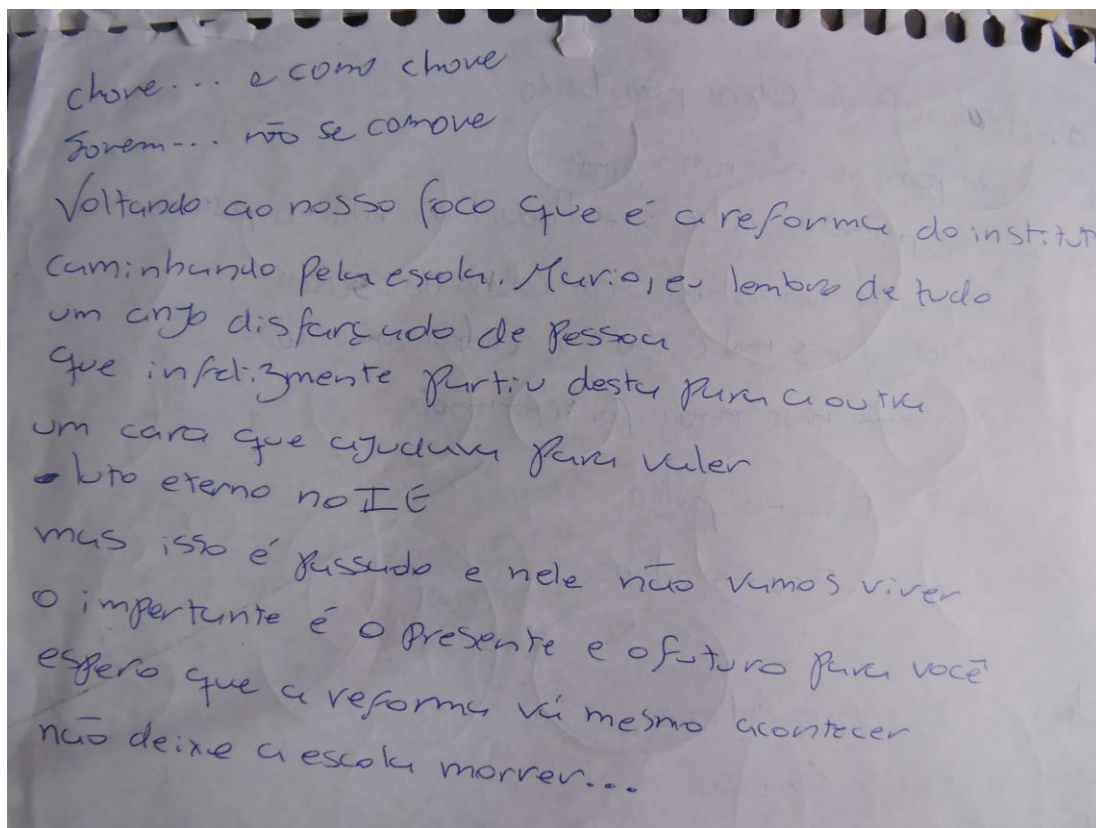
Essas atividades cênicas proporcionaram um conhecimento diferente sobre artistas, estilos e obras, complementar àquele produzido em outros contextos de sala de aula, de caráter mais histórico e informativo, trazido por mim ou resultado das pesquisas que os alunos realizam nos livros didáticos e na *internet*, por vezes resultando em colagens de textos e imagens, sem leituras atentas e críticas. Nas ações performativas, os conteúdos sobre o tema trabalhado foram relacionados também a experiências da memória individual e coletiva, propiciando novas sensações e novos saberes, advindos da prática lúdica e prazerosa, coletiva e colaborativa. Ao participar de um jogo, de uma encenação coletiva, alguns conhecimentos tendem a ficar, inclusive, na memória afetiva dos alunos, como uma aprendizagem incorporada. Experiência que perdura. Assim é que, meses depois, os alunos que participaram me abordam nos corredores da escola lembrando o acontecimento.

4.4 Goteiras, guarda-chuvas

O instituto está de cabeça para baixo
 Caindo aos pedaços está nosso ginecário
 10 anos de promessa, Itá! É o resultado, tudo está no passado...
 Cude os fundos do estado? comedores descascados
 Tetos esfumados, livros mal cuidados, cérebros amassados
 Diretores passaram mas nada foi reformado
 Alunos sem... Piso no patio
 Professores sem... Piso no estado

 Chove... e como chove
 Jovem... não se come

Jovem... não se come
 chove, chove, chove, chove
 E como chove, soven não se come
 livros molhados em nossa biblioteca, ideias em guerra
 Ignorância em nossa terra, e no ginecário uma história
 vitorias, glórias, nossa senhora
 O tempo passa tudo muda, uma criança abala chuta
 sem ginecário na chuva ^{um arco-íris se abre no céu} esperança? uma herança la la la la
 Proteste Duço um esboço de consentar, reformar
 mas não são baseados em fatos reais, reais o estado tem
 estaduais nada tem, diferente dos particulares
 Bons equitares, abra o olho para nossa mensagem... Nossa m



RAP – Intervenção Estadual (I.E.) – Turma 211, 2014.

A ideia de usar o guarda-chuva como instrumento nos eventos performáticos pela escola surgiu a partir das goteiras e dos alagamentos nas salas de aula, resultantes das chuvas. Estas costumam alterar o cotidiano da escola, principalmente em relação à ocupação de seus espaços, prejudicando o andamento das aulas, sobre o que se quis refletir através das ações descritas nos “momentos” a seguir:

Primeiro momento: em um dia de muita chuva, aproveitando que os alunos portavam guarda-chuvas, propus a eles, ao chegarem à escola, que caminhassem em fila indiana da entrada da escola até a sala de aula com os guarda-chuvas abertos. Esta simples caminhada foi bem significativa, pois provocou um estranhamento no ambiente dos corredores, chamando a atenção para uma situação que, devido à demora na reforma do prédio, se repete já há muito tempo na escola e se incorpora ao cotidiano como normal em dias de chuva. Depois, simulamos um começo de aula no qual todos, inclusive eu,

permanecemos de guarda-chuvas abertos por um tempo, conversando sobre a ação.

Segundo momento: o já mencionado evento Feira das Nações, por ter ocorrido em um dia de chuva, oportunizou novas propostas relacionadas a este grave problema de infraestrutura da escola. Ao mesmo tempo em que se trabalharam características geopolíticas de cada país e aspectos das identidades culturais difundidas em relação a estes países, aproveitamos para mostrar pontos de infiltração de água nos corredores e salas de aula. É importante salientar que esses acontecimentos foram criados de forma coletiva e com intenção provocativa. Tais ações não foram compartilhadas por todos os alunos do Ensino Médio, mas quem participou estava ciente de seu papel de representação de si mesmo, no aqui e agora, característica marcante da performance. Aproveitamos para, mais uma vez, fazer caminhadas com guarda-chuvas dentro da escola.

Terceiro momento: chuva intensa mais uma vez. Por ser dia de jogo da Copa em Porto Alegre, os períodos de aula foram reduzidos a 30 minutos cada e poucos alunos foram à escola. Um grupo da aula de Artes criou cenas que foram registradas em forma de vídeo por uma aluna. Um tonel de lixo foi usado para segurar a chuva que caía do teto no corredor. Os alunos e eu caminhamos a partir da entrada da escola, subimos a escada até esse corredor e paramos em volta do tonel. A aluna que filmou fez o caminho junto e terminou a sequência de filmagem na imagem da água dentro do tonel (Figuras 30 a 33). Depois realizamos uma cena de uma aluna levando outra (que tinha um guarda-chuva aberto) dentro de um carrinho de supermercado (Figura 34), e uma terceira jovem filmou o trajeto. Dentro da sala, eu e outra aluna estávamos de guarda-chuvas abertos também, sentados em um canto da sala, onde havia água no chão e nas paredes. A filmagem da cena terminou com a imagem da infiltração no teto. Estas filmagens foram revistas e provocaram um debate na turma, sobre a ocupação do prédio e sobre o futuro da escola.

Quarto momento: a partir do espaço da biblioteca, parcialmente interditado, também por infiltrações, foram realizados dois vídeos pelos alunos. O primeiro,

com alunos lendo livros sentados às classes e usando guarda-chuvas abertos. O segundo vídeo mostra uma pequena sequência que começa nas poças de água da entrada da biblioteca, até chegar a um piano, localizado naquele momento no lado oposto à porta. Uma das alunas tocava uma melodia ao piano, sendo assistida pelo professor, que usava um livro como guarda-chuva, e por duas outras alunas com guarda-chuvas abertos. A performance terminava com aplausos. Depois o grupo aproveitou para falar mais sobre música, sobre o piano e suas possibilidades e sobre a música contemporânea e seus possíveis significados (Figura 38).

Nessa abordagem, citei a composição “4’33” (1952), de John Cage, um dos precursores do *happening* e integrante do grupo Fluxos, movimento artístico libertário dos anos 1960/70 criado a partir de influência do Dadaísmo e da anti-arte. A obra constitui-se por três movimentos, nos quais o intérprete se posiciona ao instrumento durante um tempo, sem tocá-lo, transformando isso em uma performance cuja proposta é refletir sobre o ato musical, a composição e a interpretação. Assim, a música passa a ser o que se ouve no ambiente. Explorando o silêncio, Cage valoriza e até incentiva o público a fazer ruídos, tornando-se estes a própria composição. Conversamos, os alunos e eu, sobre os possíveis significados dos sons e dos silêncios e o que eles refletem em nossa percepção visual, auditiva, corporal. Os acasos e indeterminismos, assim como o espectador se ver fazendo parte do que é mostrado, são próprios do acontecimento performático.

O improviso com os guarda-chuvas foi bem-sucedido em virtude da participação engajada e das reflexões que suscitou, por parte de alunos e outros professores. Às vezes alguns projetos têm que ser abandonados ou reduzidos porque, de uma aula para a outra, as motivações dos jovens tendem a mudar. Na aula de Artes há momentos em que os alunos se perturbam com a excessiva liberdade de uma proposta aberta, criativa e não diretiva, ou por vezes não se sentem motivados pela proposta. Nestes casos, eles podem ter sua atenção desviada e envolver-se em atividades, como jogar no celular, conversar em voz alta, realizar trabalhos de outras disciplinas, sair da sala para dar uma volta, ou até mesmo dormir. Frente a isso, procuro soluções para

conduzir o trabalho, compartilhando a responsabilidade pelos resultados com os alunos.



Figura 32 - Alunos da turma 111 e professor entrando no colégio com guarda-chuvas...
Foto a partir de registro em vídeo feito por colega da turma.



Figura 33 - ...seguindo para a sala de aula com guarda-chuva....
Foto a partir de registro em vídeo feito por colega da turma.



Figura 34- ...pelos corredores da escola...
Foto a partir de registro em vídeo filme feito por colega da turma.



Figura 35 - ...tonel de lixo usado para receber os pingos da chuva...
Foto a partir de registro em vídeo feito por colega da turma.



Figura 36 - Alunos da turma 215 entrando na sala de aula.
Foto: Geraldo Fischer.



Figura 37 – Grupo de alunos visitando a aula de Física.
Foto: Geraldo Fischer.



Figura 38 – Grupo de alunos da turma 215 na visita à biblioteca.
Foto: colega da turma.

5. *Micro-happenings* didáticos

Neste capítulo, descrevo ações que misturam o momento da aula, o espaço da escola e do parque e o cotidiano dos alunos, resultantes de experimentos desenvolvidos com alunos de turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio, para as quais utilizei como base as regras de um *happening*, nomeadas no texto “Como Fazer um Happening”, de Allan Kaprow (1966). Busquei estabelecer com os alunos um jogo cênico em pequenos grupos a partir do texto. Orientei-os a “fazer algo novo, algo que nem ao menos remotamente lembre a você de cultura” (KAPROW, 1966, p. 2).

As regras do *happening* sugerem a negação da arte padronizada como motivo de ação; ou seja, sugerem não separar a arte das ações comuns, do cotidiano. Como referência, tinha os “Fundamentos para uma Estética de lo Performativo” (FISCHER-LICHTE, 2004) e “O Teatro Pós-Dramático e Teatro Político” (LEHMANN, 2003), para tratar de acontecimentos como surpresa, interrupção do real e necessidade de reação por parte de uma provável plateia, esperada, mas não convocada, que poderia mesmo não haver. Relacionei os experimentos propostos em aula ao pensamento de Cage (2002), Dewey (1934), Kirby (1995), Larossa (2002) e Schechner (2006).

Os objetivos dos projetos de caráter performativo apresentados neste capítulo foram provocar os alunos, através de uma prática de experimentação; usar a liberdade, mas com algumas regras; e, assim, refletir com eles sobre alguns aspectos da arte contemporânea. Partindo desta forma artística dos anos 1960, fizemos conexões com o mundo contemporâneo.

Para Kirby, existe uma mitologia sobre *happenings*, de que seriam performances teatrais sem roteiro em que “as coisas simplesmente acontecem”⁴⁵ (KIRBY, 2005, p. 24), com pouco ou nenhum planejamento, controle ou propósito, em que não há ensaios. Segundo Kirby, esses pensamentos são amplamente conhecidos e inteiramente falsos. “Mitos surgem

⁴⁵ “(...) *things just happen*”. As traduções de textos originais em inglês foram feitas por mim.

naturalmente onde os fatos são escassos”⁴⁶ (KIRBY, 2005, p. 24). Segundo o autor, a audiência dos primeiros *happenings*, nos EUA nos anos 1960, era limitada e muitos dos acontecimentos não se repetiram nem foram registrados. Além disso, matérias de revistas e jornais onde críticos trouxeram uma visão diferente de um *happening* têm muito mais público do que o próprio acontecimento. Inclusive, para Kaprow, repetir um *happening* seria banalizá-lo (KAPROW, 1966, p. 5), o que dificulta ainda mais a avaliação real dos acontecimentos.

Apesar destas limitações em abarcar o conceito de *happening*, Kaprow cria uma sistemática de ações e descrições a seu respeito. Estudou pintura com Hans Hofmann, na Hofmann’s School e, ao mesmo tempo, Filosofia na Universidade de Nova York, onde entrou em contato com o pensamento de Dewey (1859-1952), que influenciou diretamente seu trabalho. Em 1958, Kaprow publicou o ensaio “O Legado de Jackson Pollock”, no qual observa o gesto do pintor participando diretamente do quadro enquanto ele é pintado. Destaca que as grandes dimensões da pintura e os amplos movimentos do pintor quando cria, que se estendem para fora da tela, tornam os espectadores mais participantes da obra.

A pintura é analisada por Kaprow como um “ambiente”. Isso fez com que o artista abandonasse a pintura para criar “atividades” que se sincronizassem mais com a vida, envolvessem o acaso, permitindo a ocorrência de algumas falhas. Assim, as atividades seriam mais parecidas com a vida real do que com a própria Arte, ignorando a audiência ao trazer o espectador para a cena como participante. A presença de todos em igual condição afasta esse conceito artístico da ideia da obra inatingível de um artista individual, aproximando-o de um evento baseado no compartilhamento coletivo de ações.

No caso das minhas aulas, que envolvem muitos alunos, isso se torna uma perspectiva pedagógica importante, por reforçar uma forma de experiência que pode ser vivida e compartilhada entre todos e também porque difere de um tipo

⁴⁶ “*Myths naturally arise where facts are scarce.*”

de aula em que se reforçam habilidades individuais e se fazem seleções baseadas em “talentos” padronizados e considerados pré-existentes. Esta lógica pedagógica inatista e tradicional pode marcar de forma negativa motivações dos alunos para o trabalho nesta área.

No seu livro “A Arte como Experiência” (1934), Dewey destaca a importância da compreensão da criação artística através da experiência do próprio aluno, ao invés da instrução sobre o objeto de arte:

Na concepção comum, a obra de arte é frequentemente identificada com a construção, o livro, o quadro ou a estátua, em sua existência distinta da experiência humana. Visto que a obra de arte real é aquilo que o produto faz com e na experiência, o resultado não favorece a compreensão. (...). Quando um produto artístico atinge o status de clássico, de algum modo, ele se isola das condições humanas em que foi criado e das consequências humanas que gera na experiência real de vida. (DEWEY, 1934, p. 59).

Em acordo com este pensamento, Kaprow define práticas nas quais essa experiência possa se realizar plenamente, que enuncia em diferentes textos como tópicos das condições dos acontecimentos. Passo a descrever as experiências que desenvolvi na escola com base no conceito de *happening* e segundo as regras de Kaprow. Posteriormente as analisarei à luz destas regras.

Já Larossa (2002) reflete sobre a experiência não como aquilo que nos acontece, mas pelo que “nos passa”, o que “nos toca”. Aponta também que a sociedade está direcionada para a informação e a opinião, que afasta o sujeito da possibilidade de experiência. “O sujeito moderno é um consumidor voraz e insaciável de notícias, novidades, (...) eternamente insatisfeito (...), incapaz de silêncio” (LAROSSA, 2002, p. 23). Este sujeito, às vezes, vejo na escola, em casa, na rua, acelerado, falante, cheio de opiniões e informações. Os alunos, com seus celulares com acesso à *internet*, às redes sociais, cheios de músicas, de vídeos, pincelando um pouco de cada coisa, sem mesmo esperar que uma finalize para se lançar na outra. Muitas vezes, quando proponho uma audição de música em sala de aula, a maioria dos estudantes tem uma lista extensa em seus celulares. No momento de ouvir, não há espaço para uma música inteira,

só fragmentos, a maioria de sucessos momentâneos da mídia e de tribos com que eles se identificam. Existe uma pequena disputa de quem será o próximo *DJ* no aparelho de som. Indaguei a alguns alunos o porquê da troca tão rápida de músicas, e a resposta se relacionou ao tempo, “não tem tempo, *sor!*”. É como o *zapping* (procura de canais na TV com controle remoto). Se passa por tudo e não se vê praticamente nada. No mesmo sentido, penso também em eventos de lazer ou festivos em que o registro imediato nas redes sociais parece ser mais importante que o próprio evento, ou seja, o evento é a gravação do evento.

Nos experimentos com os alunos da escola, que passo a descrever agora, combinei que, apesar de termos as regras para cumprir, eles deveriam estar abertos para o inesperado, sem ter pressa.



Figura 39 – “Bem-vindo ao I.E”
Foto: Estudante da Turma 112.

5.1 Autoridade

No dicionário⁴⁷, o verbete “autoridade” assim se define: “Direito ou poder de mandar; agente ou delegado do poder público” (...). Descrevo aqui intervenções coletivas realizadas na escola que têm como ponto de ligação a autoridade, o agente do poder público com “a gente” (professores e alunos), que é também público e que é autor; portanto, que tem autoridade para se manifestar.

Em novembro de 2014 aconteceu a mostra interdisciplinar Científico Cultural no IE. O evento envolveu boa parte da comunidade escolar nas salas, nos corredores e na entrada principal do colégio, onde foram apresentados alguns resultados das atividades que estava realizando naquele ano com os alunos nas aulas de Artes. No saguão da escola foram realizadas montagens, instalações e *ready-made* e, acima da primeira escadaria, montamos um palco com equipamento de som e microfones para a apresentação de músicas (*rap*, hino da escola) e para os discursos.

Duas intervenções cênicas foram apresentadas neste dia, criadas uma semana antes, em função de uma situação que causou certa instabilidade entre os alunos. Espalhará-se na comunidade escolar a notícia de que, para ser feita a reforma almejada pela escola há muito tempo, era preciso, a partir de 2015, realocar os estudantes em outros prédios do Governo do Estado. O assunto gerou incertezas quanto à maneira como isso seria feito. Houve algumas especulações de que haveria a distribuição das turmas em diferentes colégios da rede pública e uma possível utilização do prédio para outra secretaria estadual após a reforma. Essa situação e seus reflexos foram tema dessas duas encenações.

A primeira foi uma criação cênica da turma 215. Três alunas estavam sentadas de frente para um colega também sentado. Enquanto as duas jovens tocavam mecanicamente (com rostos sérios, corpos parados) uma melodia paralela em um duo de violino, outra permanecia com o olhar fixo ao longe, portando um

⁴⁷ Dicionário de Português Online Michaelis – 2012, Editora Melhoramentos Ltda.

caderno aberto e uma caneta em posição de escrita. As violinistas tocavam em tons diferentes, cuja sobreposição soava como um atrito (pelo batimento das frequências das ondas sonoras), causando estranhamento. Elas foram maquiadas por outra colega, a partir de recursos de pintura que consideravam próprios do visual *gótico*, “vampiresco”, ou seja, com base clara e traços pretos em volta dos olhos e da boca. O rapaz, que pareceu estar representando uma autoridade, durante a execução da música, envolveu pouco a pouco as meninas com uma fita de segurança, amarela e preta, até atingir os violinos e interromper a música. Em seguida, em silêncio, as meninas retiraram a fita e desta vez elas envolveram o rapaz com a fita, terminando a atuação (Figuras 40 a 43).

A segunda foi uma encenação envolvendo o tema da esperada reforma da escola e suas possíveis consequências. Começou com os alunos de quase toda a turma 212, com supervisão de um bolsista do PIBID⁴⁸, simulando uma sala de aula em pleno saguão da escola. Nela, ocorria uma atividade comum, com professor e alunos. A sala foi montada com cadeiras e mesas. Uma aluna representava o professor e foi interrompida por uma autoridade (representada pelo bolsista do PIBID) que vinha, em nome do Governo Estadual, informar que os alunos seriam transferidos de escola. Nesse momento ocorre uma manifestação dos estudantes, em suas cadeiras, fazendo perguntas ao homem, sobre dúvidas reais que tinham sobre o assunto. O representante do estado não responde e apenas afirma que todos devem deixar a escola. Mesmo inconformados, os alunos encerram a encenação partindo para lados opostos, simbolizando uma possível separação entre eles para escolas diferentes (Figuras 44 a 46). A mesma encenação foi feita na rua, em frente ao colégio. Nessas duas encenações, criadas em conjunto, os alunos refletiram sobre a situação que estavam vivendo, em um momento em que se sentiam recebendo informações desencontradas e às vezes contraditórias sobre o que ia acontecer no ano seguinte.⁴⁹ A proposta tinha intenção de atravessar o andamento da Mostra e trabalhar outras possibilidades de ação artística, ou

⁴⁸ Eriam Roberto Schoenardie.

⁴⁹ Houve um atraso no início da reforma, que até a data da conclusão desta Dissertação, ainda não foi iniciada.

seja, de usar essa interrupção para surpreender e, através do inesperado, propor aos participantes da Mostra questionamentos. Buscou-se, desta maneira, a constituição de uma práxis estética, que atua, segundo Lehmann (2014, p. 5) enquanto e por meio da interrupção mútua da práxis real e do jogo estético, dos habituais jogos de linguagem.

Em 2015, quando a nova administração assumiu o governo estadual, aconteceram algumas mudanças que foram consideradas injustas e autoritárias pelos docentes, que resultaram na greve dos professores estaduais do Rio Grande do Sul. Em um dos dias de paralização, realizamos uma aula aberta à comunidade, para a qual, por iniciativa dos professores e alunos, utilizamos o mesmo cenário da performance anteriormente descrita (Figura 47). Colocamos classes e cadeiras na frente da escola e prendemos no portão um quadro branco. Houve a adesão de outras duas escolas estaduais ao protesto, que envolveu também troca de opiniões entre os participantes. O evento foi marcado por várias manifestações de pessoas que representavam alunos, professores, sindicatos, familiares e demais pessoas que apoiaram a paralização. Na ocasião, constituímos e exercitamos nossa autoridade para falar.



Figura 40 - Alunos da Turma 215: performance dos violinos.
Foto: Marília Stein.



Figura 41

Figuras 41-43 - Alunos da Turma 215: performance dos violinos.
Fotos: Marília Stein.



Figura 42



Figura 43



Figura 44 - Alunos da Turma 212: performance Sala de aula.
Foto: Geraldo Fischer.



Figura 45 - Alunos da Turma 212: performance Sala de aula.
Foto: Geraldo Fischer.



Figura 46 - Alunos da Turma 212: performance Sala de aula.
Foto: Geraldo Fischer.



Figura 47 – Aula na rua: protesto da comunidade em frente à escola. Set. 2015.
Foto: Geraldo Fischer.

5.2 *Happening* na escola

No início da aula propus uma atividade fora das dependências da escola. Apresentei uma pequena explicação a respeito de se realizar um “acontecimento”, que se misturasse ao cotidiano. Depois expus a ideia de fazer esse acontecimento no Parque Farroupilha (Redenção), localizado bem próximo à escola. Como se tratava de uma aula das 07:40 horas às 09:00 horas, de um sábado, no final de 2014, a turma argumentou que era cedo demais para fazer o experimento na Redenção. Nesse sentido, duas meninas relataram roubos de celulares ocorridos nas imediações do colégio em horários de início e fim do dia. Propus então realizarmos outro tipo de ação, dentro do colégio mesmo. Após algumas sugestões serem dadas, por fim, decidimos usar pequenos bancos da sala de aula, que haviam sido pintados em outra ocasião, para realizar o trabalho, cuja ideia central passou a ser usar o espaço da escola, fora da sala de aula. Uma ação simples com os bancos, que foi filmada por mim para propiciar uma reflexão posterior.

A ação desenvolveu-se primeiramente no pátio da escola, onde dois alunos jogavam futebol. Colocamo-nos ao lado do campo. Ao meu sinal, dentro do campo realizou-se a atividade. Ela se caracterizou por uma sequência de movimentos realizados por cinco alunos, que, um a um, davam 15 passos em direções diferentes com o banquinho na mão, paravam e, de pé, ficavam olhando para um ponto fixo, “para o nada”, como foi descrito por um deles. Terminada esta parte, os alunos, na mesma ordem, voltavam para a lateral do campo e sentavam. Fim do acontecimento (Figuras 48 a 50).



Figuras 48-49 - Alunos da Turma 113: *Happening* no pátio.
Fotos a partir de registro em vídeo, por Geraldo Fischer.



Figura 50 - Alunos da Turma 113: *Happening* no pátio.
Foto a partir de registro em vídeo, por Geraldo Fischer.

Conversamos um pouco sobre o que foi feito, e propus que fizéssemos a mesma coisa no saguão da escola, onde circulavam outros alunos e funcionários. “Eu pilho fazer, *sor*”, disse uma das alunas, dispondo-se à atividade, empolgada, tomando a frente dos colegas, até que os outros foram convencidos a fazer também. Eles se postaram no último degrau da escada do saguão. Apenas uma das alunas preferiu iniciar a partir do 2º andar, pelo que se decidiu que ela começaria a ação. Desceu dois lances de escada, passou pelos outros (que estavam lado a lado na escada), levou seu banco até um local do saguão e, então, sentou nele. A seguir, os outros desceram, um a um, e se sentaram cada um em um ponto diferente do saguão. Como no acontecimento anterior, cada um voltou para o seu lugar de origem (Figuras 51 a 53).

Nessa segunda ação, que foi filmada, a seu pedido, por uma das alunas, ocorreram algumas interrupções no ir e vir dos outros alunos e funcionários, em função de seu interesse em parar para observar aquele evento inesperado. Um ex-aluno meu, que estava pelo caminho, olhou um pouco e perguntou “o que é isso, *sor*, isso é arte?”. Deixei a pergunta no ar para que terminássemos o trabalho. A seguir, uma menina que estava sentada no chão como espectadora manifestou-se: “Eu sei o que é isso, eu já vi”. Perguntei onde ela tinha visto, e

ela me disse: “Lá no centro”. Como era, perguntei, e ela respondeu: “Umhas pessoas caminham e de repente pararam e abriram os braços”. Provavelmente ela tivesse visto movimentos do Festival de Dança de Porto Alegre, ocorrido naquela mesma semana, com algumas intervenções no centro da cidade.



Figura 51



Figura 52

Figuras 51-53 - Alunos da Turma 113: *Happening* no saguão.
Fotos a partir de registro em vídeo, por uma estudante.

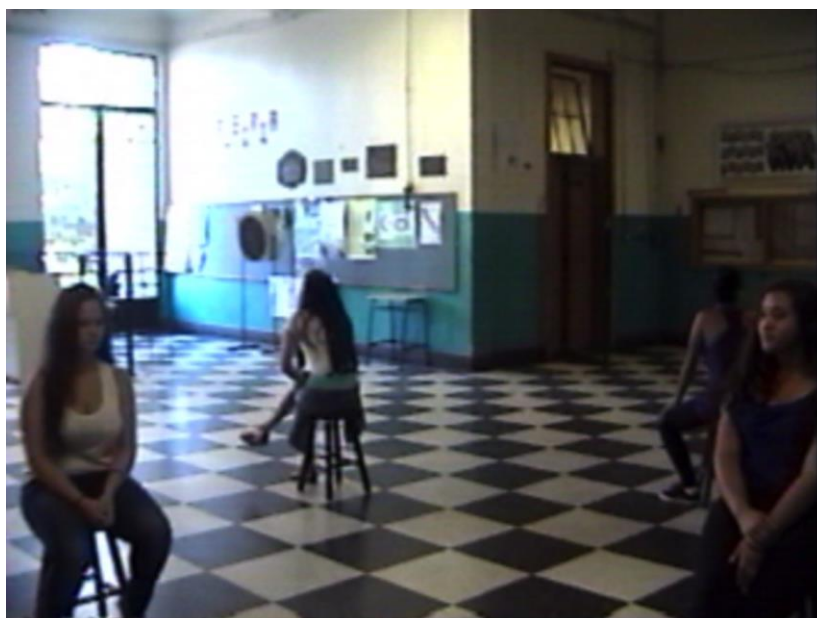


Figura 53

5.3 Martelo, Caderno e Cadeira – *Happening* no parque

No encontro com a turma 214, nos dois últimos períodos da manhã do mesmo dia, combinamos de realizar o Acontecimento no Parque da Redenção. Em aula, expliquei o que aconteceria: cada grupo receberia uma palavra, escolhida e escrita por mim, e deveria realizar, entre seus participantes, ações relacionadas à palavra recebida, caminhando no parque, durante 30 minutos. Cada membro de um grupo faria uma das seguintes ações: 1) falar mecanicamente a palavra durante todo o percurso; 2) desenhar a escrita da palavra no ar com a mão durante todo o percurso; 3) guiar o grupo, a partir de um caminho que o aluno imagine ser correspondente à escrita da palavra no chão do parque, em grande escala; 4) segurando dois recipientes (um deles com água), falar cada sílaba da palavra ao passar a água de um recipiente para outro. Alguém filmaria cada grupo.

Era final de 2014. O dia estava bonito, um sol forte, de final de primavera. Havia famílias passeando, pois era um sábado. O parque parecia tranquilo. Um homem cuidador de carros, um tanto alcoolizado, deitado na calçada da rótula, entre o parque e a escola, ao ver o grupo de jovens se deslocando em direção ao parque, alerta, com preocupação: “cuidado pra atravessar a pista aí”. Trata-se de um local realmente perigoso, pelo intenso e veloz movimento de veículos, mas me surpreendeu a observação dele, considerando que geralmente as pessoas nas ruas não costumam ter uma preocupação particularizada com os desconhecidos. Pedi, com um movimento de braço, que um caminhão parasse para atravessarmos.

Chegando ao parque, escolhemos um local à sombra para realizarmos a atividade. Imaginei, ao propor o trabalho, uma caminhada pelo parque inteiro com os procedimentos descritos anteriormente. Devia ser um acontecimento único por 30 minutos. Como a atividade não previa ensaio, cada um do grupo, em comum acordo, deveria escolher o seu papel para realizar o acontecimento. Para a execução do procedimento descrito acima, entreguei as palavras, escritas previamente em papel, para cada grupo: *Martelo, Caderno e Cadeira*.

Um pouco confusos, os alunos começaram. Eu esperava que cada grupo realizasse a caminhada por lugares distintos e de forma expandida. Mas os três grupos realizaram caminhadas por trajetos semelhantes em vez de se afastarem uns dos outros. Além disso, os integrantes de cada grupo fizeram fila indiana para se deslocar. Finalmente, cada grupo, também de forma parecida, traçou a palavra em espaços pequenos, indo e voltando refazendo o mesmo trajeto várias vezes. Por vezes, trocavam de papel, uma vez que, ao se observarem, desejavam corrigir a ação que era feita. Por exemplo, quando constatavam que o aluno que ficara de dizer a palavra falava muito baixo, ou que o colega que segurava a água se atrapalhava entre a tarefa de passar a água de um recipiente ao outro, seguir os colegas e manter a sequência de emissão das sílabas.

As pessoas que passavam olhavam um pouco, tentando entender o que se passava, mas sem preocupações maiores; afinal, gravações com celulares e máquinas são muito comuns. Atualmente, se registra quase tudo, e logo alguns registros já estão na rede social. Então, fotos e filmagens já são incorporadas ao cotidiano de um lugar compartilhado e de visita turística, como é o caso do Parque da Redenção, em Porto Alegre.

Preocupado com o acontecimento em si, eu observava os alunos e registrava o processo. Estava muito curioso para saber o que os alunos estavam sentindo. Percebi um pouco de falta de concentração entre eles e, também, um pouco de pressa em realizar o trabalho. Pelo seu aspecto repetitivo, as palavras ditas pareciam se afastar de seu significado convencional, tornando-se uma espécie de mantra durante a caminhada. A menina que dizia a palavra "martelo", por exemplo, falava no mesmo tom, repetindo-a de maneira regular, como se fosse um lamento. O significado já não existia, somente o conjunto de sons, ações e repetições.

Depois de uns vinte minutos, mais ou menos, entre alguns risos, encerramos o experimento. Aproveitei a caminhada de volta à escola para conversar com os alunos sobre as impressões causadas pela tarefa. Eles manifestaram ter gostado da atividade, porque ela ocorreu no parque, o que os agradava por

variar do espaço fechado da escola, e por ser uma “coisa diferente”, em termos das atividades realizadas, que exigiram mais o uso do corpo e da criação coletiva em comparação com as comumente demandadas em sala de aula. Estavam muito falantes e animados, o que me levou a pensar que a convivência do grupo na tarefa foi um dos pontos mais positivos (Figuras 54 a 56).



Figura 54



Figura 55

Figuras 54-56 - Alunos da Turma 113: *Happening* no parque.
Fotos a partir de registro em vídeo, por Geraldo Fischer.



Figura 56

5.4 Happeninguém

Durante o ano de 2014, numa das corridas que costumo realizar (como atividade física sistemática) no Parque da Redenção, observei que quatro monumentos estavam anônimos, sem placa de identificação. Pensei que poderíamos, eu e meus alunos, investigar essa situação. A ideia, posta em prática no final do ano, veio a reforçar outras que vinha tendo em função de minhas observações da própria escola, onde há muitos anos se encontra, no seu corredor central superior, um pedestal sem busto.

Assim, em pleno calor de dezembro, com os estudantes já em ritmo de férias, resolvi experimentar com uma turma a realização de tarefas relacionadas a esses monumentos. Para o pedestal da escola, decidimos propor uma espécie de “inauguração” em que homenagearíamos “Ninguém”. Colamos um papel por baixo de um pano com o nome (Ninguém) no pedestal do monumento. Uma das alunas fez um discurso improvisado, sobre a representatividade do homenageado para a escola e para a educação. No final do discurso, uma colega retirou o pano do pedestal, e os outros alunos, que encenavam o público, gritaram, aplaudiram e lançaram papel picado sobre o monumento. Depois fomos ao Parque da Redenção, repetir a performance da inauguração. No local de um dos monumentos, a mesma estudante que fez o discurso no colégio improvisou uma fala para os outros, que simulavam o público. Elogiou os trabalhos de “Ninguém” para a cidade através de frases que tinham um duplo sentido, por exemplo: “Ninguém trabalhou tanto por esta cidade” ou “Ninguém foi tão importante para a Educação”, entre outras. A proposta foi bem recebida por parte dos estudantes. Nem todos da turma se envolveram no trabalho, principalmente por estarmos já no final do ano letivo, como mencionado. A eles, que não participaram da caminhada até o parque, foi solicitado que, em sala de aula, fizessem desenhos completando a imagem das fotos dos monumentos, previamente impressas.



Figuras 57-58 - Alunos da Turma 215: “Ninguém” (na escola).
Fotos a partir de registro em vídeo, por Geraldo Fischer.



Figuras 59-60 - Alunos da Turma 215: “Ninguém” (na Redenção).
Fotos a partir de registro em vídeo, por Geraldo Fischer.

5.5 *Happening* “Invisíveis”

No início de ano de 2015, uma proposta de caráter interdisciplinar foi feita pela direção e pela coordenação pedagógica da escola a todos os professores, que foram solicitados a trabalhar em suas disciplinas sobre o tema do patrimônio. Partiu-se da pesquisa do próprio prédio da escola, que é um grande patrimônio físico estadual, de inspiração neoclássica. Mencionei a encenação “Ninguém”, realizada com os alunos da turma 215 no final do ano anterior, e propus a alguns professores (de História, Literatura e Geografia) que fizéssemos um projeto para cada um dos quatro monumentos sem identificação do Parque Farroupilha, indicando quem ou o que deveríamos homenagear. A ideia foi bem recebida, mas não foi levada adiante pelos outros professores. Mesmo assim, eu e os meus alunos da disciplina de Artes resolvemos realizar a ação novamente, sob novo enfoque. Fomos ao parque visitar os monumentos e

conversamos sobre monumentos em geral, suas histórias e sua representatividade. Dessa vez, mesmo sem qualquer tipo de encenação, houve mais participação de toda a turma na caminhada, na apreciação dos monumentos e no debate sobre o tema.

O plano inicial foi pensado em três momentos: primeiro, seria feita uma visita aos monumentos citados, para que os alunos pudessem, em grupos, criar novos homenageados, escolhendo-os dentre os personagens referenciais de suas vivências. Depois, em sala de aula, sobre uma fotocópia impressa dos monumentos, deveriam ser projetados quem, como e por que da homenagem escolhida pelos grupos. Em terceiro lugar, haveria um retorno ao parque para que uma “homenagem oficial” aos personagens escolhidos fosse feita e registrada.

Em relação ao primeiro momento, surgiram muitos “heróis invisíveis”, pessoas de seus cotidianos, de pouco *status* social no contexto de uma cultura dominante, mas de valor para suas memórias e construções identitárias, como O Lixeiro, O Motoboy (simbolizado por um capacete de motociclista achado na escola), O Morador de Rua, O Porteiro, O Professor, A Cozinheira (os três últimos, da escola) e outros personagens, como Fulano, Homem Invisível, Aluno Desconhecido, entre outros, todos propostos com bom-humor pelos estudantes.

Acabamos não realizando a segunda etapa. Isso ocorreu porque, quando estávamos no parque realizando a primeira visita, muitos estudantes já queriam colocar suas ideias em prática, realizando as homenagens imaginadas. Mesmo assim, considero que aproveitamos bem aquele momento. Ironicamente, as folhas da segunda etapa, nas quais deveriam constar os desenhos do projeto, continuaram vazias e sem identificação, tal como os monumentos do parque, mas a ideia permanece para, quem sabe, ações futuras.



Figura 61 - "Invisíveis".
Foto: Geraldo Fischer.



Figura 62 - "Aluno desconhecido".
Foto: Geraldo Fischer.



Figura 63 - *Rap* de improviso para: "Invisíveis".
Foto a partir de vídeo, por Geraldo Fischer.



Figura 64-65 - Alunos da turma 211: Preparo para “Motoboy”.
Fotos: Estudante da turma.



Figura 66 - Alunos da turma 211: “Invisíveis”.
Foto: Estudante da turma.

5.6 *Happening* universitário

Relacionado às práticas descritas acima, propus, no primeiro semestre de 2015, como trabalho para a disciplina de Práticas do Corpo em Dança, Performance e Improvisação, do Curso de Mestrado, uma ação envolvendo meus colegas e a professora Suzanne Weber, que teve como inspiração a prática de um *happening*, também tomando por base o texto de Krapow já mencionado.

Numa folha, listei tópicos referentes aos procedimentos a serem executados. Na prática, dois grupos, cada um carregando um lençol, se deslocaram por trajetos diferentes do prédio do Departamento de Arte Dramática (DAD) da UFRGS, que sedia também o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC), até o Parque da Redenção. Neste local, cada grupo à sua maneira, improvisou homenagens aos mesmos monumentos sem identificação mencionados anteriormente. Logo após a ação dos grupos houve um encontro entre todos em local previamente determinado: o Monumento ao Expedicionário, um importante monumento histórico da cidade de Porto Alegre, também localizado no parque. Nesse local os lençóis foram unidos e hasteados como bandeiras. Ao final, nos sentamos em uma roda para uma conversa sobre as sensações vivenciadas por cada estudante e as possíveis vinculações desta ação com a teoria do *happening*.



Figura 67 – “Happening Universitário”. Maio 2015. Foto: Suzanne Weber.



Figuras 68-69 – “Happening Universitário”. Maio 2015. Foto: Suzanne Weber.



Figuras 70-71 – “Happening Universitário”. Maio 2015. Foto: Suzanne Weber.

Considerações finais ou As regras de Kaprow

Nestas considerações finais do trabalho, refletindo a liberdade com que ele foi realizado, recorro às regras de Allan Kaprow, expressas no seu texto intitulado sugestivamente de “Como fazer um happening” (2013). Nele constam onze orientações, que me possibilitam estabelecer conexões com os procedimentos desenvolvidos na escola e com textos de autores que tratam do tema do *happening*, da experiência e da performance.

Como primeira tarefa Kaprow recomenda que se esqueçam as formas de arte, ou seja, da arte estabelecida, como pintura, escultura, música, teatro, e a junção de todas as artes, que seriam óperas ou filmes. Nessa perspectiva, as formas artísticas convencionais são rejeitadas, para que o acontecimento não remeta a experiências prévias e compartilhadas de cultura.

Isso só será possível se nos concentrarmos na ação estabelecida como se fosse um exercício de aula. Mesmo assim, quando o acontecimento é público, me parece difícil de não pensar em uma representação. Representação pode ser teatro e teatro é arte. Mesmo querendo se afastar do mundo da arte, Kaprow é conhecido até hoje no campo artístico. Essa tentativa de afastamento me parece mais um desejo de fugir do culto à obra artística isolada de sua construção, separada do dia a dia, confinada a alguns museus, voltada às vezes muito mais a valores mercadológicos do que a uma discussão estética.

Uma contribuição, que, a meu ver, acabou sendo incorporada à arte da performance contemporânea está na possibilidade de refletir sobre ações simples do cotidiano, que de outra maneira são automáticas. A intervenção no espaço público interrompe o cotidiano, criando novas relações e significados, desviando a atenção automática da nossa percepção.

Segundo Schechner, “prestar atenção às atividades simples executadas no agora é desenvolver uma consciência Zen com relação ao dia a dia, uma honra ao comum. Honrar o comum é notar como se parece com um ritual a vida cotidiana, o quanto da vida diária consiste-se de repetições” (SCHECHNER,

2006, p.3). Schechner refere-se a essas repetições como “comportamento restaurado”, uma ação já vivenciada. Em “*Maneuvers*” (1971), Kaprow criou um *happening* em que uma dupla de performers atravessa algumas portas e repete palavras de cortesia, como “você primeiro” e “obrigado”. Estas expressões cotidianas de gentileza, que são neste contexto ditas de forma automática e repetitiva, ganham novas possibilidades de significação e fazem refletir sobre seus contextos originários. No *happening* essa ação é colocada em um contexto novo, podendo assim tornar-se um evento inédito.

Nesse sentido, de celebração ao comum, as combinações, os roteiros e as regras dos *happenings* são repetições de ações do dia a dia, mas com cuidado e atenção a cada simples movimento e visão do acontecimento. Por exemplo: se uma ação se propõe a realizar um movimento simples e cíclico ou repetir um som ou alguma palavra várias vezes, em dado momento o sentido do que é dito começa a se modificar. De uma forma ou de outra, qualquer atividade gera uma consequência. Na experiência mencionada em “5.3 Martelo, Caderno e Cadeira - *Happening* no parque”, concretizada pelos meus alunos, o ponto de partida, o motivo da ação, foi uma palavra. Todos deveriam realizar movimentos ou sons que descrevessem a palavra escolhida. Na simples repetição, a palavra, para quem ouve, parece perder o seu significado original e passa a ser um som constituinte do acontecimento. Thaise Nardim (2011, p. 6) descreve a diferença entre a repetição na ação cotidiana e aquela na atividade performática:

Quando repetimos algo em nossas vidas cotidianas, como a criança que no dever de casa copia as palavras diversas vezes, ou a bailarina que ensaia a coreografia por horas e horas diárias, esperamos obter domínio sobre aquilo. Nas atividades, porém, a repetição de algo que supomos dominar conduz a um total esvaziamento de significado, deixando restar um vazio que terá de ser preenchido no retorno à vida diária, contrário do esperado. Essa quebra de expectativas em relação a um comportamento ou ao curso dos acontecimentos é uma característica presente nas atividades de uma maneira geral.

A segunda lição apresentada por Kaprow consiste em misturar o *happening* a situações cotidianas, fazendo com que não fique claro se se trata de vida ou de arte. Quase 50 anos depois de seu texto, eventos assim são usados na

chamada Performance contemporânea, que abrange uma gama de trabalhos nas artes visuais, no teatro, na música, na dança e na tecnologia, com significados tão diferentes entre si que as fronteiras entre a definição do que é ou não Performance se perdem. O mesmo pode ser dito do *happening*. Conforme Kirby (1995), os *happenings* não se desenvolveram de forma clara, como uma teoria intelectual sobre o que deveria ou não deveria ser. Não há definição comumente aceita de um *happening* que exista antes da criação das obras.

Se uma definição é para ser alcançada agora, ela deve ser suficientemente inclusiva para abranger todas essas obras e rigorosa o suficiente para excluir obras que, embora possam ter uma certa semelhança, não são comumente referidas como *happenings*. Embora alguns de seus defensores afirmem que eles não são, *Happenings*, como musicais e peças de teatro, são uma forma de teatro. *Happenings* são uma nova forma de teatro, assim como colagem é uma nova forma de arte visual, e eles podem ser criados em vários estilos, assim como as colagens (e peças de teatro) são. (KIRBY, 1995, p. 26).⁵⁰

Fernando de Toro, a partir das noções de Kaprow para o *happening*, usa o termo “performance” para se referir a “toda atividade de um indivíduo que ocorre durante um período marcado pela sua contínua presença frente a um grupo particular de observadores e que tem alguma influência sobre os mesmos” (TORO, 2010, p. 152). O fundamental para ele é o indivíduo frente a um público. “A incorporação da palavra do Outro inclui na literatura, no espetáculo vivo, como também na vida social não somente a palavra, mas também o gesto.” (TORO, 2010, p. 22). Para este autor, Kaprow cria seus *happenings* sob o impacto das definições de Goffman⁵¹, “particularmente no que diz respeito à relação entre espetáculo vivo (performance) e a vida social” (*Ibidem*, p. 152). Toro (2010) localiza o surgimento da performance na arte ocidental contemporânea:

⁵⁰ “If a definition is to be arrived at now, it must be inclusive enough to take in all of these works and rigorous enough to exclude works that, although they might have a certain resemblance, are not commonly referred to as *Happenings*. Although some of their advocates claim they are not, *Happenings*, like musicals and plays, are a form of theatre. *Happenings* are a new form of theatre, just as collage is a new form of visual art, and they can be created in various styles just as collages (and plays) are.”

⁵¹ O antropólogo canadense Erving Goffman (1922-1982) propôs no Interacionismo Simbólico teorização antropológica que interpreta as relações sociais com base em conceitos do teatro.

A Performance Art começa objetivamente quando Kaprow introduz o *happening* em 1957, como uma forma espetacular que podia incorporar diferentes outras práticas espetaculares que começaram a surgir nesses anos. (...) Há um antecedente importante anterior a Kaprow: o *happening Theatre Piece* n.1, apresentado por John Cage no Black Mountain College, em 1952. Esta obra é também uma primeira performance e contava com a participação do compositor David Tudor (tocando piano preparado), Merce Cunningham (dançando), Robert Rauschenberg (que ouvia um disco arranhado e exibía algumas de suas pinturas), Charles Olson (que lia poemas em cima de uma escada). Podemos, inclusive, remeter-nos ainda mais ao passado no que diz respeito aos antecedentes, se seguirmos Goldberg, que investiga a performance como expressão artística desde o início do século XX, a partir do Futurismo, do Construtivismo, do Dadá, do Surrealismo, da Bauhaus, etc. (TORO, 2010, p. 152).

Assim como na Performance, no *happening* existe um “roteiro” (regras, desenhos, posições) criado por um autor-“encenador”; uma ação física, visual e sonora de performers, estabelecida em um tempo-espaço; assim como uma audiência, não convocada para o acontecimento. Conforme Esther Gouarné (2005, p. 19), na performance,

O espectador não é considerado um consumidor passivo de arte, mas um participante ativo no debate cultural e social: isso acaba por explicitar o “poder transformador” do acontecimento performativo que Fischer-Lichte (2005) aponta como uma forma artística fundamentalmente interativa, na qual a materialidade e a semiótica andam lado a lado.

Nas diversas experiências performáticas desenvolvidas na escola nos detivemos especialmente nesta segunda lição. Em relação à participação da “plateia”, por exemplo, esta não foi convocada para assistir uma apresentação artística, e mesmo durante a realização da tarefa muitos passantes (transeuntes da praça ou alunos da escola) se juntaram ao evento. No procedimento “*Happening* na escola” (subcapítulo 5.2), o ir e vir de alunos e funcionários foi interrompido pela intervenção dos performers, mas não ao ponto de desorganizar o cotidiano. Alunos e funcionários ora se desviavam do acontecimento em função da filmagem, ora enfrentavam dificuldades para descer ou subir a escada central pela presença dos alunos performers na escadaria, de onde partiam para a ação.

Para Dewey (2005, p. 88), o sentido de uma experiência “abarca uma vasta gama de conteúdos. (...) Inclui quase tudo, desde o choque físico e emocional cru até o sentido em si - ou seja, o significado das coisas presentes na experiência imediata”. O autor destaca ainda o fluxo da experiência:

Um rio, como algo distinto de um lago, flui. Mas seu fluxo dá a suas partes sucessivas partes homogêneas de um lago. Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas. (DEWEY, 2005, p. 111).

Segundo Nardin (2011), Dewey considera que a perplexidade e a quebra de equilíbrio das coisas é que trazem conhecimento, e, se o indivíduo se mantivesse em perfeito equilíbrio, não teria o que investigar, o que conhecer. “Quando uma atividade é continuada num sentir de consequências, quando a mudança resultante da ação é refletida numa mudança em nós, o mero fluxo é carregado de sentido. Aprendemos alguma coisa” (DEWEY *apud* NARDIN, 2011, p. 30).

A terceira tarefa prescrita por Kaprow propõe ideias para a criação de um *happening*. A exemplo do que Duchamp fez com os *ready-made*, deve-se aproveitar o que já está pronto. Situações do dia a dia, lugares e pessoas reais e não fruto da nossa imaginação. Imaginação supõe arte, e Kaprow aponta para ideias que se baseiam no “trecho-da-vida” e, na falta delas, podemos recorrer às páginas amarelas, num procedimento que lembra o acaso do Dadaísmo.

Penso que, quando temos limitações em determinado trabalho, acabamos criando situações bem interessantes, conforme mencionei sobre alguns procedimentos didáticos motivados pela falta de materiais na escola (Capítulo 2). Afastando o *happening* da arte, Kaprow acabou encontrando um vasto território para experimentações, ainda que seu trabalho é referência na teoria e na história da arte ocidental. Em nossas ações na escola, os banquinhos, o pátio, os corredores e o saguão, já estavam todos lá. Apenas aproveitamos o

que já estava pronto e realizamos o acontecimento. No caso da Redenção, o parque, os alunos, a água.

Como quarta tarefa, Kaprow recomenda que os espaços sejam ampliados gradualmente. Dentro de alguns quartos, em um corredor de um prédio, onde as atividades estão sem contato umas com as outras, depois em uma rua, em seguida em cidades próximas, até ao redor do mundo. Essa mobilidade pode ocorrer também em espaços fechados que se deslocam, como um avião que faz escalas em vários lugares do mundo, ou elevadores que sobem e descem no centro de Chicago, por exemplo. Os espaços devem ser amplos, às vezes em mais de uma região geográfica.

Em diferentes experiências de performance feitas com os alunos, utilizamos espaços de dimensões e significados diferentes. Por exemplo, o saguão dentro da escola, onde se interagiu com os sujeitos que ali transitavam, e o parque, compartilhado com muitos outros diferentes indivíduos da cidade.

A quinta tarefa sugere que “o tempo, que segue de perto em considerações de espaço, deve ser variável e descontínuo” (KAPROW, 1966, p. 262). O tempo do *happening* é o tempo real. Se a atividade consiste em lavar uma louça de cem pessoas, o tempo vai ser esse. Se o acontecimento for precedido do almoço, o tempo vai ser maior. Se for interligado com outro acontecimento, tudo vai depender da ordem em que as coisas ocorrem e do tempo que se vai gastar com isso. No caso das experiências descritas como *happenings* neste capítulo, parti de uma limitação, que eram os períodos da aula; por isso, os acontecimentos foram caracterizados como *micro-happenings* “didáticos”, em alusão aos pequenos experimentos que realizamos.

A sexta tarefa está relacionada à forma. De acordo com Kaprow, deve-se evitar formas que lembrem arte, como dinâmica, equilíbrio, simetria, progressões, lógicas e regras matemáticas, tema e variação, etc. “Se uma galinha cacareja, bica, se empoleira e põe ovos, pode ter certeza de que aí já há formas suficientes” (KAPROW, 1966, p. 4). Nessa perspectiva, as coisas devem ser aproveitadas como elas são e o *happening* deve ser organizado da forma como

elas aparecem. A ação do grupo envolvido deve-se ajustar ao tempo e espaço dado. Se precisamos usar carros ou bicicletas, então devemos ter pessoas e indicar o momento e o roteiro a ser seguido. Devemos também ser flexíveis para alguma surpresa, e isso pode acabar gerando bons resultados. Na escola, por exemplo, no subcapítulo 5.2, “*Happening* na escola”, o planejado foi realizar uma caminhada de 15 passos. A partir desta convenção, os alunos improvisaram andamentos e posturas corporais durante as paradas no pátio. Já quando no saguão, a trajetória mudou um pouco. Em função das escadas e da movimentação maior de pessoas, os alunos criaram novas trajetórias e posturas.

Kaprow propõe na sétima tarefa que se jogue pelas regras do mundo real. Assim, se algo pretendido não for possível de realizar, devemos colocar isso de lado e buscar outras alternativas, de preferência algo que já esteja acontecendo. Se for preciso cavalos, cachorros e um trator, melhor ir a uma fazenda para fazer o *happening*. Com isso podemos aprender muito sobre lidar com animais do campo, por exemplo. Realizar algo mais ousado, que vá gerar algum incômodo às pessoas do entorno ou até mesmo uma interrupção por parte de agentes representantes da instituição ou da lei, pode acontecer, desde que você queira incluir essa ação no seu acontecimento. Em nosso caso, com os alunos, eu não poderia correr risco de envolvê-los em uma transgressão grave. Dentro da escola, só houve algumas interrupções nas caminhadas de outros membros da comunidade escolar, sob o olhar atento e curioso de uma vice-diretora e outros funcionários da portaria. Já no parque, ocorreram algumas interações inesperadas, como o cuidador de carro que se dirigiu aos alunos alertando-os para que tivessem cuidado ao atravessar a rótula entre o colégio e o parque. Depois, um homem atravessou o caminho dos alunos para recolher uma bola desviada do jogo com seu filho. São surpresas que não se podem prever em um acontecimento, mas que fazem parte do mundo real.

Esta regra pode contribuir para se constituírem conhecimentos transdisciplinares. Em outra oportunidade, realizei uma atividade que envolveu tocar ou embrulhar um tronco de uma árvore no Parque da Redenção. A ação por si só trouxe alguns conhecimentos sobre os tipos de textura da árvore,

testados no momento da atividade. A partir de uma experiência simples como essa, desenvolvi uma série de atividades tendo como motivo a árvore, como criar variações e simplificações do desenho de uma árvore. Mesmo que essas atividades não configurassem um *happening* necessariamente, a partir dele tracei novos caminhos na aula de Artes.

Na tarefa seguinte (oitava), Kaprow sugere que, se for preciso, se busque obter aprovação oficial, pois isso pode facilitar a ocorrência de grandes acontecimentos. Também indica que devemos divulgar o trabalho, convencendo a participação dos outros. Na escola, quando expus aos alunos uma das ações baseadas no *happening*, a época era de fim de ano, período em que as tarefas escolares se acumulam, gerando cansaço. O fato da atividade ser realizada fora da sala de aula, como uma espécie de “passeio” dirigido, favoreceu a participação da turma.

“Não há nada a ser melhorado num *happening*, você não precisa ser um ator profissional” (KAPROW, 1966, p. 5). Se a palavra “ator” pressupõe “teatro” ou “apresentação” na nona tarefa, por outro lado o *happening* não deve ser ensaiado, pois isso iria constituir um aperfeiçoamento da performance e por consequência, “arte”. Muitos acontecimentos, por si só, nem poderiam ser aperfeiçoados ou repetidos.

Além disso, o *happening* deve ser realizado apenas uma vez, indica o autor na décima tarefa, para não lembrar o teatro. Na escola, em função de ter tempo disponível, por vezes propus o acontecimento duas vezes, por exemplo uma no pátio e outra no saguão. Essa repetição foi positiva, porque trouxe reflexões aos alunos sobre as diferenças e especificidades do ocorrido nos dois espaços.

A última tarefa (décima primeira) orienta que o *happening* não é uma apresentação, não é um show. “É um jogo com um ápice, um ritual sem uma religião à venda (...) para aqueles que fazem acontecer neste mundo, que não querem ficar parados somente olhando” (KAPROW, 1966, p. 6). Seria, então, um evento sem audiência. Os participantes não estão assistindo, mas estão junto com o público, e este, misturado no acontecimento, fazendo parte dele. O

happening não se propõe a um público que queira ficar sentado vendo acontecer, mas a um coletivo que se disponha a fazer e aproveitar o momento.

O texto encerra com vários exemplos de acontecimentos em lugares diversificados, como metrô, restaurantes, ruas, estações de trem, cabines telefônicas, dentre outros, e diferentes tipos de objetos e materiais, como pneus, luzes de automóveis, canos de ferro, jarros de vinho, farrapos. Envolvem também pessoas caminhando, dirigindo, voando, tossindo, nuas, comendo, dormindo, empurrando coisas, ou seja, diz respeito a tudo que faz parte do mundo, organizado de uma maneira às vezes fixa, cronometrada, ou regida pelo tempo natural da tarefa proposta. Para Kaprow, os *happenings* são bem menos complicados do que se imagina, e o programa não passa de “uma pequena lista de situações ou imagens rabiscadas em folhas de papel” (1966, p. 7). Explica que essa lista é enviada a pessoas interessadas em participar e, depois de uma reunião com elaboração detalhada da proposta, o *happening*, assim que possível, é realizado.

Nas atividades artístico-pedagógicas com os alunos, fundamentado no conceito de experiência e *happening* e orientado especialmente por este texto de Kaprow, chamou-me a atenção, por um lado, que o fato de haver algumas regras e restrições acaba gerando infinitas possibilidades de trabalho. Em analogia à música, as performances criadas durante um *happening* seriam variações (possibilidades) sobre alguns temas (regras).

Por outro lado, o que se realizou na prática proposta foi um diálogo com o contemporâneo, com diferentes teorias da história da Arte, como o Dadaísmo, a *Performance Art*, o Surrealismo e o Teatro político e ritualístico, representado, por exemplo, pelas “Peças Didáticas”, de Bertold Brecht, e baseado no pensamento de Paulo Freire, que reforça a dimensão política da prática. Augusto Boal utiliza a estrutura do *happening* para levar os atores às ruas e fazer improvisações, com objetivo de conscientização e organização popular. Além destes movimentos artísticos e teóricos, o humanismo de Dewey, de valorização da experiência como aprendizado, corrobora muitas das práticas que tenho procurado desenvolver nas aulas de Artes.

Tenho experimentando linguagens práticas e coletivas em Artes, como a pintura de ação ou saídas ao parque para estudos sobre árvores. Por vezes parto de demandas dos alunos e, outras vezes, utilizo o que já existe no ambiente da escola, como materiais sem uso, salas, cantos, pátio ou corredores. Dependendo do material e do ambiente, podem-se realizar acontecimentos, colagens, ambientações e performances artísticas e políticas.

A diluição das fronteiras das artes, proclamada e reiterada a partir dos anos sessenta pode ser descrita como um giro performativo. Artes visuais, música, literatura e teatro procuram cada vez mais realizações cênicas, em vez de criar obras, criam *acontecimentos* em que os artistas, receptores, observadores, ouvintes e espectadores estão todos envolvidos. Com isso se modificam as condições de produção e recepção artísticas em um aspecto crucial. (FISCHER-LICHTE, 2004, p. 45).

Ao longo da experiência como professor, venho buscando desenvolver uma didática de construção do conhecimento através da prática, pois, parafraseando Dewey (2005, p. 124), “O pintor tem de vivenciar conscientemente o efeito de cada pincelada que dá ou não saberá o que está fazendo nem para onde vai seu trabalho”. Não se trata de deixar a teoria de lado, mas de, através de práticas coletivas como os *happenings* e as performances aqui descritos, formar uma rede de conhecimentos que extrapole a Arte nas suas formas mais tradicionais e dialogue com a vida, com a filosofia e com a história dos atores da escola pública, que oportunize encontros. Para Larrosa (2002, p. 24), a experiência requer “escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”.

As experiências aqui descritas são parte de um projeto pedagógico em andamento, que não se encerra com esta Dissertação, mas que busca uma mudança na prática das aulas de Artes na Escola Pública Básica Estadual onde atuo como professor. Acredito que essa abordagem do trabalho em aula, com a linguagem cênico-propositiva da performance, tem potencial de produzir o envolvimento coletivo de estudantes, professores e demais setores da escola e, com isso, propiciar reflexões destes atores sociais tanto em relação à prática artística como a diferentes aspectos da realidade escolar.

Em relação a alguns procedimentos, foram descritos os planejamentos e as negociações durante a ação, no entanto, por vezes não ficam evidenciadas a autoria e as escolhas pedagógicas que os orientaram, o que demandaria um outro estilo de descrição, que se afasta dos objetivos pretendidos neste trabalho.

A partir da concepção de memorial, tratei de algumas práticas vivenciadas por mim e por meus alunos nos últimos anos nas aulas de Artes no Instituto de Educação General Flores da Cunha, nas quais procurei, junto com eles, a inventividade no uso até mesmo da precariedade nas ações pedagógicas. A prática da performance favoreceu propostas interdisciplinares na escola, possibilitando a integração dos estudantes com vários segmentos da comunidade. Através de ações *indisciplinadas*, transgressoras, próprias da juventude e da performance, buscamos uma ruptura de alguns comportamentos estabelecidos na comunidade escolar e em seu entorno e, simultaneamente, a expressão de uma postura crítica e propositiva.

As reflexões que proponho a partir da investigação desenvolvida na minha própria sala de aula abrem alternativas de pensar a Arte na escola que não se esgotam aqui. É importante salientar o caráter processual e particular das atividades realizadas e apresentadas nessa pesquisa. Tais experiências são evidenciadas como oportunidade de compartilhamento de momentos vividos no encontro com os alunos. Os acontecimentos tomaram caminhos que não foram propositais, mas que também não foram casuais, ainda que o acaso tenha sido bem-vindo. Seguiram uma trajetória que começou dentro da sala de aula, com propostas que surgiram dos alunos, saiu pela porta, passando por salas interditadas e pelos espaços da memória, seguiu pelos corredores, invadiu espaços “esquecidos”, como o porão, foi ao pátio e a mais locais “proibidos”, como o ginásio, chegou ao saguão, onde trouxe interrupção, o inusitado, o divertido e surpreendente. De lá a trajetória projetou-se para a frente da escola, com transgressão e contestação. Da escola para a rua. E da rua? Bom, ainda estamos em movimento.

Referências

ANDRÉ, Carmina Mendes. *O Teatro Pós-Dramático na Escola*. Inventando espaços: as condições do ensino do Teatro na sala de aula. São Paulo: UNESP, 2011.

ARROYO, Margarete. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. *Revista da ABEM*, v. 21, p. 53-66, mar. 2009.

ÁVILA, Ivany Souza. *Pelos Caminhos das Memórias: O Instituto de Educação de Porto Alegre e a Produção de Professoralidades*. 2005. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/240.pdf>>. Acesso em: mar. 2015.

BASBAUM, Ricardo. V.C.P. - vivência crítica participante. *ARS* (São Paulo), v. 6, n. 11, p. 26-38, jan. 2008. ISSN 2178-0447. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ars/article/view/3014/3703>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. In: _____. *Ensaio sobre literatura e história da cultura*. (Obras escolhidas) v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119.

_____. *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

BONATTO, Mônica Torres. *JUNTOUDEUNISSO*. Percurso entre a arte contemporânea e processos de criação cênica na escola. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPGAC, Porto Alegre.

_____. *Professor Performer, Estudante Performer: notas para pensar a escola*. 2015. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPGEDU, Porto Alegre.

BOZZETTO, Adriana. Música na palma da mão: ligações entre celular, música e juventude. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. (Coleção Músicas). p. 59-74.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: mar. 2015.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CORREA, Priscila da Silva. Experiências de formação docente no Subprojeto PIBID Teatro da UFRGS. In: SANTOS, Vera Lúcia Bertoni (Org.). *Iniciação à docência em teatro: ações, relações e reflexões*. Porto Alegre: Oikos, 2012. p. 17-45.

DANTO, Arthur C. *Após o fim da arte: A arte contemporânea e os limites da história*. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. (Últimos Escritos - 1925–1953). Organização: Johann Boydston. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche: vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FABIÃO, Eleonora. *Performance: modos de pertencer e criar mundo*. 2º Encontro Terceira Margem. Rio de Janeiro: Casa de Arte, Pesquisa e Produção, 2010.

FEIX, Tânia Alice. O re-enactment como prática artística e pedagógica no Brasil. *E-misférica*, New York, v.8.1, s/n 2010.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. *Revista Sala Preta*, n. 8, p. 197-210, 2009. Tradução: Lígia Borges.

_____. *Teatro Performativo e Pedagogia*. Disponível em: <www.revistas.usp.br/salapreta/article/download/57479/60482>. Acesso em: jun. 2014.

FISCHER, Erika. Entrevista. *Conceição/Conception, Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes da UNICAMP*, v. 1, n. 2, jun. 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1996.

FRANZOI, Naira Lisboa. Juventude, trabalho e educação. In: DAYRELL, Juarez et al (Org.). *Juventudes contemporâneas*. Um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2001. p. 117-134.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Gilberto. Aqui e Agora. In: _____. *Refavela*. Phillips Records Brasil, 1977. CD. Faixa 03.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. Tradução Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GOLDBERG, Rose Lee. *Arte da performance: do futurismo ao presente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GOMPERTZ, Will. *Isso é Arte?* Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

GOUARNÉ, Esther. Sair da Representação: Lieutenantduetten, uma performance crítica do Warme Winkel. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, v. 4, n. 1, p. 28-46, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: jan. 2015.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença - o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2010.

GRANDO, Diego. *Tropicália: guia de interpretação*. Porto Alegre: Leitura XXI, 2014.

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

HIKIJI, Rose Satiko Gitirana. Etnografia da performance musical: identidade, alteridade e transformação. *Horizontes Antropológicos*, v. 11, n. 24, p. 175-184, jul./dez. 2005.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a performance à educação. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 2, p. 11-22, maio/ago. 2010.

KAPROW, Allan. *Como fazer um happening*. Published by Flavio Baro, 2013. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/164980744/KAPROW-Allan-Como-Fazer-Um-Happening#scribd>>. Acesso em: nov. 2014.

_____. *Assemblages, Environments & Happenings*. Nova York: Harry N. AbramsInc. Publishers, 1966.

KIRBY, Michael. On Acting and Not-Actin. In: ZARRILLI, Phillip (Org.). *Acting (Re) Considered. A Theoretical and Practical Guide*. London/New York: Routledge, 2002. p. 40-52.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

_____. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LEHMANN, Hans Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: CosacNaify, 2007.

_____. Esthetics of resistance, esthetics of revolt. Dossiê Teatro Contemporâneo, *Revista Pitágoras 500*, v. 6, abr. 2014.

- LEPEKI, André. 9 variações sobre coisas e performance. *Urdimento*, n. 19, nov. 2012.
- LIGIÉRO, Zeca (Org.). *Performance e Antropologia de Richard Schechner*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.
- LOBO, Geraldo. Entre sonhos e projetos, a escola. In: DAYRELL, Juarez *et al* (Org.). *Juventudes contemporâneas*. Um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2001. p. 99-115.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2011.
- MEIRELES, Cecília. Motivo. In: _____. *Viagem*. Versão para eBook - eBooksBrasil.com. Copyright: Domínio Público. Disponível em: <<http://www.psb40.org.br/bib/b116.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.
- MONTEIRO, Ednardo Gonzaga do Monti. Canto Orfeônico: os ideais cantados do Estado Novo. *Revista Arte e Comunicação*, v. 2, 2008.
- NARDIM, Thaise Luciane. *Allan Kaprow: dos happenings às atividades*. UFT. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/chtca/thaise_luciane_nardim.pdf. Acesso em: dez. 2014.
- _____. *Allan Kaprow, performance e colaboração: estratégias para abraçar a vida como potência criativa*. Campinas, SP: [s.n.], 2009.
- OLAIO, António. *Ser um indivíduo chez Marcel Duchamp*. Porto: Dafne Editora, 2004.
- PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO (PNFEM). Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2014.
- PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Org.) *Experiência, educação e contemporaneidade*. Marília, SP: Poiesis Editora, 10.
- PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?* uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PEREIRA, Marcelo de Andrade; ICLE, Gilberto; LULKIN, Sergio Andrés. Pedagogia da performance. *Revista Contrapontos*, v. 12, n. 3, p. 335-340, 2012.

POLLOCK, Jackson. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Jackson_Pollock>. Acesso em: jul. 2014.

SANDFORD, Francis. *Happenings and Other Acts*. 3. ed. New York: Taylor & Francis e-Library, 2005.

SANTOS, Beatriz Regina L. dos *et alii*. Pesquisa-ação: do positivismo à ciência crítica. In: ENGERS, Maria Emília (Org.). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 85-94.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. *Iniciação à docência em teatro: ações, relações e reflexões*. Porto Alegre: Oikos, 2012.

_____. *Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar*. 30. Reunião Anual da ANPED GE01- Educação e Arte. Caxambu/MG, out. 2007.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? In: _____. *Performance studies: an Introduction, second edition*. New York & London: Routledge, 2006. p. 28-51.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO RS. *Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014*. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf. Acesso em: 03 out. 2013.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA Alda de; DEL BEN, Luciana; MATEIRO, Teresa. *O que faz a música na escola? Concepções e Vivências de Professores do Ensino Fundamental*, n. 6, nov. 2002.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília. Música no ensino médio: entre documentos oficiais e práticas cotidianas. In: PEREIRA *et alii* (Org.). *Ler e escrever: compromisso no ensino médio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 277-284.

SPOLIN, Viola. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Estudos; 62/ dirigida por J. Guinsburg). Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/analise-do-texto-provisacao-para-o-teatro-viola-spolin/>. Acesso em: jun. 2015.

TORO, Fernando de. O que é performance? Entre a teatralidade e a performatividade de Samuel Beckett. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas Universidade do Estado de Santa Catarina*, v. 1, n. 15, out. 2010.

TURNER, Victor. *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications, 1988.

TZARA, Tristan. 2012. In: *Dadaísmo – Mundo Educação*. Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com/literatura/dadaismo.htm>>.

VELOSO, Caetano. Tropicália. In: _____. *Caetano Veloso*. Phillips Records Brasil, 1967. CD. Faixa 01.

VIOLA, Paulinho da; CARVALHO, Hermínio Bello de. Timoneiro. In: _____. *Bebadosamba*. BMG Brasil, 1996. CD. Faixa 02.

WEBER, Suzanne. Teoria BangBang, VII Reunião Científica ABRACE. *Anais...* UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, out. 2013.

ZORDAN, Paola. Criação na perspectiva da diferença. *Revista Digital do LAV – Laboratório de Artes Visuais*, Ano III, n. 5, ago. 2010. ISSN 1983-7348.

_____. Movimentos e Matérias da Iniciação à Docência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 525-547, abr./jun. 2015.

ZORDAN; REDIN; STAHL. Pedagogia (entre) lugares e saberes. V Congresso Internacional de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. *Anais...* São Leopoldo/RS, ago. 2007.