



UM CURRÍCULO DE ARTES QUE VEM DA RUA
UN CURRÍCULO DE ARTES QUE VIENE DE LA CALLE
AN ARTS CURRICULUM THAT COMES FROM THE STREET

Geraldo Bueno Fischer¹

<https://orcid.org/0000-0002-8385-6087>

Resumo

O artigo trata da análise de um currículo de Artes desenvolvido pelo autor com estudantes da Educação Básica em uma escola estadual em Porto Alegre, RS, a partir de suas memórias como professor de Artes Visuais e Música. O relato das práticas da performance e do *happening* vividas no dia a dia com a comunidade escolar se conecta com reflexões sobre as Artes na escola, com base nas pesquisas e teorias sobre a performance no contexto da escola pública.

Palavras-chave: Artes, Escola, Performance, *Happening*, Currículo.

Resumen

El artículo trata del análisis de un currículo de Artes desarrollado por el autor con alumnos de Educación Básica de una escuela pública de Porto Alegre, RS, a partir de sus recuerdos como profesor de Artes Visuales y Música. El relato de las prácticas performativas y del *happening* vividas en el cotidiano con la comunidad escolar entronca con reflexiones sobre las Artes en la escuela, basado en las investigaciones y teorías sobre la performance en el contexto de la escuela pública.

Palabras clave: Arte, Escuela, Performance, *Happening*, Currículo.

Abstract

The article deals with the analysis of an Arts curriculum developed by the author with Basic Education students in a state school in Porto Alegre, RS, based on his memories as a teacher of Visual Arts and Music. The account of performance and happening practices experienced on a daily basis with the school community connects with reflections on the Arts at school, based on researches and theories about performance in the public school context.

Keywords: Art, School, Performance, *Happening*, Curriculum.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) / Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (Doutorado). Pesquisa concluída em 2022. Linguagem, Recepção e Conhecimento em Artes Cênicas. Orientadora: Sílvia Balestreri Nunes. Professor de Arte e Música aposentado do Estado do Rio Grande do Sul. Músico/compositor. geraldobfischer@gmail.com

Introdução

Como se compreende um currículo escolar? Como um guia, uma relação de atividades progressivas? uma lista de procedimentos dados ao professor? Luciana Paz e Gilberto Icle (2020) sugerem que muitas vezes o currículo é visto como, antes de tudo, um conjunto de apontamentos em que

São previstos os conhecimentos que têm mérito suficiente para serem ensinados e aprendidos na Escola. Tal concepção, com efeito, está assentada na ideia de que, como documento, o currículo é um operador rígido e reto, uma vez que ele deve ser seguido por supostamente encerrar em si mesmo tanto a justificativa para os conhecimentos que devem ser aprendidos, quanto o elenco de tópicos que precisam ser atingidos. (PAZ; ICLE, 2020, p.3).

Esse programa curricular tem uma função reguladora, ou seja, é organizado cronologicamente, por séries, propondo uma relação dos conteúdos que cada etapa escolar deve seguir. Na história da educação das sociedades ocidentalizadas o currículo parece centrado majoritariamente na equipe pedagógica, pois são os professores que estabelecem qual o conjunto de habilidades e conhecimentos que os estudantes devem aprender e como as etapas de ensino devem se organizar - em sequências progressivas, de acordo com os anos escolares. Como explica o pedagogo José Sacristán:

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas. Por tudo isso, nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos. (SACRISTÁN, 2013, p.18).

Se o ensino de Artes está, na perspectiva de alguns educadores, mais aberto a procedimentos diversos e imprevisíveis do que preconizam as formulações curriculares acima mencionadas, podemos relacionar essa conquista, paradoxalmente, à sua velada desvalorização numa hierarquia de conhecimentos que prioriza disciplinas como a Matemática e o Português e confere ao saber artístico um espaço de menor controle escolar. No entanto, existe uma tendência de a educação no campo das Artes seguir um programa curricular tradicional, regulador e sequencial, como, por exemplo, ao basear-se na História da Arte das culturas europeias hegemônicas, tratadas em muitos manuais e discursos escolares como universais.

Os livros didáticos com que tive contato geralmente são organizados numa sequência que começa na apresentação da Arte Rupestre, segue os movimentos culturais validados pela historiografia da arte europeia, e termina na descrição nas produções mais legitimadas da Arte Moderna e Contemporânea. Vivi, como aluno e posteriormente como professor dessa disciplina, com frequência, esse padrão de currículo. Ao estudo esquemático da História da Arte europeia, através de textos e da projeção de imagens, seguia-se uma releitura do assunto apresentado, geralmente através da confecção individual de um desenho. O trabalho interpretativo poderia ser expresso, ocasionalmente, por pintura, moldagem de argila, etc. Além desses sentidos e objetivos implicados na disciplina, a prática artística na escola tem tido também uma forte ligação com festas, datas comemorativas, jogos, gincanas e outras manifestações culturais. Em outras palavras:

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. (FISCHER, 2016, p.280).

Como alternativa às abordagens tradicionais da prática curricular em Artes, pode-se considerar um ensino baseado nas vivências do dia a dia dos atores da escola, através da performance, do *happening* e do improviso, abertos a possibilidades infinitas de produção artística (FISCHER, 2016; FISCHER, 2022). O artista e educador estadunidense Charles Garoian indaga se a arte performática permitiria que os alunos aprendam o currículo da cultura acadêmica a partir da perspectiva de suas memórias pessoais e histórias culturais, ao incorporarem contradições lúdicas e performativas na sua produção escolar? (GAROIAN, 1999, p.1).²

Essa visão pedagógica encontra ressonância na proposta de educação libertadora do filósofo brasileiro Paulo Freire, que busca estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos (FREIRE, 1996, p.17).

Além dos autores supracitados, muitos outros pesquisadores vêm debatendo a arte da performance no contexto escolar no Brasil. José Miranda e Carla Alice Faial (2021) descrevem pelo método cartográfico as experimentações realizadas na escola básica, discutindo o conceito

² As citações de Charles R Garoian (1999) foram traduzidas por mim do inglês.

de corpo e arte-performance em processo de criação nos quais os participantes vivenciam o estranhamento e a indeterminação do caminho a ser percorrido enfatizando. O caráter de invenção e de intervenção na realidade são destacados por Gilberto Icle, Mônica Bonatto e Marcelo Pereira (2017), ao passo que trazem a centralidade do corpo nos processos de ensino-aprendizagem e propõem a busca de uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar, em que se apresenta o conceito liminar de “professor-performer” e “estudante-performer”, noções que procuram minimizar a diferença hierárquica entre professor e aluno. Taís Chaves Prestes e Cynthia Farina (2019) utilizam-se da linguagem da Performance, buscando envolver e instigar alunos com uma prática docente-performática-cartográfica no sentido da problematização da realidade política atual. A inserção da arte contemporânea como área de conhecimento nos projetos pedagógicos da escola do ensino básico é o tema de estudo de Carminda Mendes (2017), que aborda ainda os impactos na formação ética e política dos estudantes. Em sua tese de doutorado, Luciana Athayde Paz (2020) trata da aproximação entre performance e currículo e suas reverberações no espaço escolar e no campo que entretece Performance e Educação, compreendendo os currículos para além de documentos burocráticos na escola.

No sentido de refletir sobre o currículo e o ensino de artes na perspectiva da performance, no presente artigo apresento considerações sobre as minhas interações com crianças e jovens estudantes em turmas do Ensino Fundamental e Médio, na aula de Artes, na escola estadual Instituto de Educação Flores da Cunha (IE), em Porto Alegre, entre 2010 e 2019.

Performance como currículo, currículo como cultura

O conceito de performance pode abranger uma pluralidade de atividades de arte que têm em comum sua capacidade perturbadora e que gera conhecimento (COHEN, 2011). Considero que a performance é um “paradigma do processo” (TURNER, 1988). Além disso, compartilho da noção de performance como

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. (FISCHER, 2016, p.20).

A performance parte de uma ideia para uma encenação individual ou coletiva. Sua realização prevê muitas vezes presença e participação de um público. Em muitos aspectos se

assemelha ao *happening*, que é também um evento performativo e público que se mistura a ações comuns do cotidiano. No entanto, o *happening* parte de um pequeno roteiro para criar uma atividade cênica que não necessita ser um espetáculo ou ter espectadores.

Pensar a performance e o *happening* como uma concepção de docência no lugar de um currículo fixo, escrito e ordenado provoca a valorização da experiência, do cotidiano e de processos culturais dos participantes. Uma prática educativa com base na experiência põe em primeiro plano a cultura físico-corporal e memorial dos estudantes, estabelecendo uma abertura e amplitude de possibilidades de aprendizagem e um tensionamento com os parâmetros tradicionais de julgamento da qualidade da Educação, os quais, segundo Aldo Victorio Filho,

ainda boiam na sintonia do que deve ou não ser ensinado e nos supostos graus de seu aprendido. Em outros termos, os problemas considerados mais graves a afetar a qualidade do ensino poderiam ser reduzidos ao que deve e como deve ser ensinado em meio a um currículo e metodologia norteados pelas preferências culturais dominantes. (FILHO, 2013, p.3208).

Mas quais seriam essas preferências culturais dominantes? Preparar os jovens estudantes com conhecimentos teóricos que os conduzam para o sucesso em provas de seleção em nível técnico ou superior e, a partir daí, em direção ao mercado de trabalho? Como professor de Artes, observei que às vezes os docentes da minha área buscam se ajustar a uma rotina escolar orientada por essas preferências culturais dominantes. Sob influência da forma de produção de conhecimento desenvolvida em algumas outras disciplinas, acaba-se reforçando, via atitudes e propostas, certos critérios tradicionais de julgamento de “o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal e o anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz” (SACRISTÁN, 2013, p.19). Nesse contexto, são impostos limites para a ação educativa através dos horários de um ou dois períodos, do regramento da rotina escolar, do espaço e do andamento das outras disciplinas da escola e da adequação responsável das ações à condição de educandos dos adolescentes. Essas condições inibem parcialmente a transgressão, uma das táticas de ação da arte performática.

Como disse anteriormente, formei-me professor de Artes em uma estrutura de ensino que priorizava o estudo cronológico desde os documentos da Arte Rupestre até aqueles da Arte Contemporânea. No início da minha docência, analisava os livros didáticos que eu recebia da escola e, a partir deles, buscava trazer minha visão particular, conduzindo pequenas mudanças e improvisos em uma concepção ainda tradicional de abordagem dos temas listados. Parecia-me

que, seguindo essa prática pedagógica que eu entendia como uma norma, eu teria conteúdo adequado e suficiente para trabalhar com os alunos, desenvolvendo assim um ciclo educativo eficiente, com começo, meio e fim, coerente com o que me parecia demandar o projeto pedagógico da escola. Além disso, supunha, naquele momento em que me tornava professor, que as propostas, os procedimentos e os materiais a serem usados em aula deveriam partir de mim e que, com isso, os alunos realizariam as tarefas e tudo ficaria sob minha autoridade.

Como a educação não se constrói baseada somente no controle, com o tempo, “tambor de todos os ritmos”³ (VELOSO, 1979), os próprios estudantes foram me ensinando que aquele tipo de proposta não era aceitável. Alguns alunos relatavam que já haviam tido anteriormente aulas de Artes que envolviam a confecção de desenhos desconexos das suas realidades e que, em vez de gerarem interações na turma de aula ou na comunidade escolar, ficavam restritos apenas ao compartilhados com o professor. O cotidiano escolar, porém, possui, em si mesmo, eventos diversos e um imenso número de assuntos a serem explorados no currículo. John Dewey observa que

Para *compreender* o estético nas suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta; nos acontecimentos que prendem o olhar e os ouvidos do homem, despertando seu interesse, proporcionando prazer ao olhar e ao ouvir: as visões que cativam a multidão – o caminhão do corpo de bombeiros que passa veloz; as máquinas que escavam enormes buracos na terra; a mosca humana escalando a lateral de uma torre [...]. (DEWEY, 2010, p.62; grifo meu).

Ao mesmo tempo que me questionava sobre os procedimentos de ensino, procurava cativar e buscar um maior envolvimento dos jovens estudantes com as aulas de Artes através de estratégias relacionadas ao humor e ao lúdico. Essa maneira de abordar as aulas, que pretendia ser divertida, me aproximou da prática da performance e do *happening*, que eu vim a estudar mais densamente em nível de pós-graduação (FISCHER, 2016; 2022). A partir desses conceitos, procurei estabelecer com os estudantes um trabalho coletivo em que os temas deveriam ser relativos às nossas vivências, em sintonia com a ideia de que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade|” (SILVA, 2010, p.15). Buscamos criar currículos-performance, como sugerido por Paz e Icle (2020), em que

³ *Oração ao Tempo*, de Caetano Veloso, Álbum **Cinema Transcendental**, 1979, Philips LP. Disponível em: <https://youtu.be/qNIPLFsBNbc>

a perspectiva da própria performance requisita uma relação com o conhecimento e a memória sem a pretensão ou intenção da permanência, mas compreendendo a efemeridade como parte constituinte da memória e do conhecimento. Os currículos-performance, sob esse ponto de vista, afastam-se da lógica do documento, que busca nos convencer de que apenas aquilo que permanece seria o próprio da escola. (PAZ; ICLE, 2020, p.13; grifo meu).

Assim, procuramos construir no cotidiano escolar um currículo aberto, interdisciplinar, questionador da normatização escolar e que valorizasse a impermanência como motor da aprendizagem. A seguir são descritas algumas cenas dessa proposta de currículo em Artes em ação.

Aula performativa

Uma gravação em LP do artista estadunidense Allan Kaprow, intitulada “Como fazer um *happening*”,⁴ de 1966, transcrita em inglês e traduzida o português, foi o ponto de inspiração para alguns experimentos que realizei em diferentes turmas do Ensino Médio, nos anos 2010. Pudemos criar em aula, com base na leitura desse texto (KAPROW, 1966), alguns “micro-*happening* didáticos” (FISCHER, 2016), combinando tarefas que consistiam em realizar atuações em locais na escola e definidos por nós. Por exemplo, foi feita a seguinte performance-*happening* com um grupo de alunos do primeiro ano do Ensino Médio, em uma manhã de 2014, no pátio da escola:

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. (FISCHER, 2016, p.110).

Algumas pessoas que passavam pelo pátio paravam para observar a ação e, sabendo que se tratava de uma atividade da aula de Artes, questionavam por que aquilo seria “arte”, gerando um diálogo com o grupo. Virgínia Kastrup observa sobre a aprendizagem que “não se trata de

⁴ O texto descreve 11 regras para realização de um *happening* e sugere a negação da arte padronizada como motivo de ação; ou seja, não separar a arte das ações comuns, do cotidiano.

seguir um plano e chegar a um ponto pré-definido, mas de experimentar o processo. O mais importante é a própria prática, [...] importam os gestos, as conexões, as passagens” (KASTRUP, 2019, p.104). A autora também reflete que “A aprendizagem, é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização” (KASTRUP, 2001, p.17). A partir desse pequeno acontecimento no pátio da escola, interferimos no ambiente e pudemos refletir, ao final, sobre os significados do nosso gesto como arte na escola.

Currículo no meio do caminho

O caminho, curto ou longo, que traçamos de casa até a escola é cheio de acontecimentos, alguns rotineiros, outros nem tanto. Nesse trajeto, a temperatura, o ônibus, os passantes, o trânsito, as casas, as paredes, o chão e vários outros elementos envolvem as pessoas e produzem reações. Situações que ocorrem no dia em que a aula acontece podem ser exploradas na aula de Artes. Por exemplo, eu fazia a pé um percurso entre a escola que lecionei e minha casa, atravessando o Parque Farroupilha, conhecido como “Parque da Redenção”⁵. No caminho, às vezes procurava olhar de diferentes modos o que estava em volta, considerando os objetos, as paisagens, as ações e as atitudes dos sujeitos pelos quais passava como questões que poderiam gerar temas para as aulas daquele dia específico.

Os trajetos-acontecimentos dos estudantes - casa-ônibus-rua-trabalho-escola, cinco dias por semana - também os afetavam. Por mais variável a atenção que dessem ao caminho, por vezes reportavam as histórias, as informações, as práticas e as surpresas do deslocamento das suas vidas diárias à aula de Artes. O compartilhamento dessas experiências de “caminhar” por vezes transformou a aula de Artes, porque o que trazíamos se entrelaçava ao previsto, planejado, desviando do objetivo ou colaborando para a concretização do esperado, às vezes surpreendendo a todos. Discutirei a seguir alguns exemplos das práticas pedagógicas e performativas que produzimos nas aulas de Artes.

Experimentando

Mas afinal, temos que manter monumentos a quem impingiu desgraça,
a indivíduos ou grupos que tomaram ou exacerbaram o poder
e impingiram sofrimento ao seu próprio povo
ou a outras culturas, tem sentido?
(José Francisco Alves, 2020)

⁵ O Parque Farroupilha é uma área arborizada de lazer, de grandes dimensões, localizada nas imediações do IE, em um bairro central de Porto Alegre.

Durante o ano de 2014, no caminho que costumava realizar até a escola, observei que quatro monumentos erguidos no Parque da Redenção estavam depredados, pichados e sem placas de identificação. Provavelmente o furto dessas peças (tal como de esculturas dos personagens em bronze, que observei faltarem em outras praças) ocorresse para a venda e o reaproveitamento do metal. Assim, as esculturas acabaram se tornando anônimas. Na escola também havia um pedestal sem busto, no seu corredor central superior. Pensei que eu e meus alunos poderíamos investigar essas duas situações através da performance. Com uma turma de 2º ano do Ensino Médio (215), experimentamos a realização de tarefas relacionadas a esses monumentos ausentes.

Figuras 1 e 2 – Pedestal sem o busto com a luz do flash da máquina fotográfica, com e sem óculos, 2014.



Foto: FISCHER.

O busto que havia no pedestal acima representava o professor gaúcho Emílio Meyer. O pedestal vazio vinha sendo usado pelos estudantes como suporte para a colocação de materiais diversos, tais como lixo seco ou papéis com mensagens anônimas e públicas. Quando fotografamos o suporte, percebemos a luminosidade na parede, produzida pelo flash. Alguns estudantes, em meio a risos, passaram a relacionar esse brilho com a presença de um aluno fantasma ou um espírito mágico. Colocamos sobre o pedestal um par de óculos, para denotar a presença daquela entidade. Depois, diferentes ideias foram sendo sugeridas, até chegarmos na elaboração de uma encenação improvisada para a inauguração do “busto” em homenagem a um cidadão a quem denominamos “Ninguém”. Colamos um papel com o nome (Ninguém) na lateral

do pedestal, à semelhança de uma placa comemorativa. Em cima do pedestal dispusemos então um pano, a ser tirado no momento da performance. Uma das alunas fez um discurso inventado na hora, sobre a representatividade do homenageado para a escola e para a educação, jogando com o duplo sentido do nome “Ninguém” – um sujeito, nenhum sujeito. 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 incompleto.

Figura 3 - Captura a partir de vídeo do ensaio para “Ninguém” dentro da escola, 2014.



Filmagem: FISCHER. Imagem tratada para preservar o anonimato das estudantes.

Esse assunto escolar, que despertou a crítica dos jovens sobre a falta de investimento público na educação e os fez refletir sobre relações de poder, de alguma maneira me remeteu aos movimentos das derrubadas de estátuas pelo mundo em 2020. Estes protestos surgiram com o intuito de promover a crítica ao significado histórico de monumentos homenageando ditadores e personagens escravagistas, representantes do colonialismo e do racismo, que atingiu principalmente as populações africanas e afrodescendentes e os povos originários. Para Mayra Marques, Mateus Pereira e Valdei Araujo (2020),

O interesse despertado pelo movimento de derrubada de estátuas contrasta com a falta de reação perante as agressões cotidianas a que assistimos. A violência policial contra pessoas negras e pobres é sistemática e estrutural no Brasil, mas foi preciso

que o movimento *Black Lives Matter*⁶ ganhasse maior projeção para que o debate se tornasse mais presente na imprensa e nas redes sociais brasileiras, ainda que os movimentos negros e os movimentos pelos direitos humanos estejam denunciando essas práticas há muito tempo. (MARQUES; PEREIRA; ARAUJO, 2020).

Em 2014, ao tratarmos desses monumentos sem identificação, nos interessamos em saber por que os mesmos estariam abandonados, qual a importância dos personagens que eles representavam para nossa comunidade e como poderíamos interagir com eles e lhes dar novos significados.

Fiz com a turma de alunos da disciplina de Artes uma visita ao Parque da Redenção para observar os monumentos. Constatamos que havia mais do que os quatro que eu havia visto sozinho, sem identificação. Na volta para a sala de aula fizemos uma discussão em relação a quem os estudantes gostariam de homenagear naqueles lugares e de que forma. Surgiram muitas ideias. Resolvemos repetir a performance da inauguração do personagem “Ninguém”, dessa vez no Parque da Redenção. No local de um dos símbolos, a mesma estudante que fez o discurso no colégio improvisou uma fala, dirigindo-se aos seus colegas, que simulavam o público. Elogiou os trabalhos de “Ninguém” para a cidade através de frases como, por exemplo: “Ninguém trabalhou por esta cidade” ou “Ninguém foi importante para a Educação”, entre outras.

Figura 4 - Captura a partir de vídeo do ensaio para “Ninguém” na Praça da Redenção, 2014.



Filmagem: FISCHER. Imagem tratada para preservar o anonimato das estudantes.

⁶ Black Lives Matter (Vidas Negras Importam) é um movimento ativista internacional, com origem na comunidade afro-americana, que faz campanha contra a violência direcionada às pessoas negras. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Black_Lives_Matter

No início de ano de 2015, a direção e a coordenação pedagógica da escola propuseram à equipe de professores que realizassem um projeto interdisciplinar tendo como tema central o patrimônio, sugerindo, inclusive, que se pesquisasse do próprio prédio da escola, de inspiração neoclássica, que é patrimônio material estadual. Mencionei aos outros docentes a encenação “Ninguém”, realizada com os alunos da turma 215, como uma forma de refletir sobre o patrimônio, tanto da escola como do parque próximo à escola. A ideia foi bem recebida pelos meus colegas e tive motivação para colocá-la novamente em prática.

Fui com outras turmas do Ensino Médio ao parque visitar os mesmos monumentos. Com esses grupos, a ação foi chamada de “Invisíveis”. Conversamos sobre monumentos em geral, suas histórias e sua representatividade. Mesmo sem planejarmos a encenação, houve uma grande participação do grupo na caminhada, na apreciação dos objetos e no debate sobre o tema:

O plano inicial foi pensado em três momentos: primeiro, seria feita uma visitação 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 os escolhidos, como e por que da homenagem a eles 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, O Aluno Desconhecido, A Cozinheira (os três últimos, da escola) e outros personagens, como Fulano, Homem Invisível, entre outros, todos propostos com bom-humor pelos estudantes.

Acabamos não realizando a segunda etapa. Isso ocorreu porque, quando estávamos no parque fazendo a primeira visitação, muitos estudantes já queriam colocar logo suas ideias em prática, realizando diretamente 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. (FISCHER, 2016, p.118).

Figura 5 - “Estudante desconhecido”.
Em frente à escola.



Figura 6 - “Pessoas Invisíveis”.
Parque da Redenção.



Fotos: FISCHER.

Figura 7 - Rap improvisado para “Ninguém”.

”
Parque da Redenção.



Fotos: FISCHER. Imagem (Figura 7) tratada para preservar o anonimato do estudante.

Figura 8 - ”MotoBoy”.

Parque da Redenção.



Fotos: FISCHER

Diferentemente dos movimentos que questionam os personagens representantes do poder colonial homenageados nas construções históricas, a atividade performativa que realizei com os jovens do Ensino Médio do IE nos possibilitou criar personagens que, para nós, merecessem ser homenageados. A discussão em aula se deteve no porquê de os monumentos estarem quase todos destruídos. Tratava-se de compreender o social, o abandono e a invisibilização de certos personagens pela sociedade. Por outro lado, também refletimos sobre o descontentamento de quem havia agido sobre os marcos e pensamos que as pichações serviam de recado, uma marca de alguém. Nossa opção por criar personagens foi também uma expressão de nossa percepção, de anseios e críticas em relação à sociedade, ainda que as nossas performances tivessem uma natureza passageira. Ao mesmo tempo que se brincava, as ações, ao provocarem reflexões sobre os significados de se criarem monumentos e as razões deles se encontrarem naquele estado, possibilitaram aprendizados.

Concluindo

Penso que a rua, o percurso percorrido de um lugar ao outro, alguma imagem ou acontecimento cotidiano que nos chame a atenção, assim como as vivências e experiências de cada estudante tenham muito a contribuir na construção de um currículo escolar vivo, performativo ou não. O currículo se constrói em todos os lugares e no encontro com os estudantes na escola, ele se renova todo o tempo. É na prática que os estudantes conseguem

perceber um currículo possível, o conhecimento para além da grade curricular, da sequência descrita e fechada em um documento. Nesse artigo busquei mostrar algumas ações coletivas na aula de Artes como um aprendizado aberto a muitos saberes: histórias pessoais, um dia chuvoso, relatos e notícias sobre política, assuntos locais, gerados no dia a dia, dentro e fora da escola, na comunidade.

Diferentes dimensões e fragmentos de práticas culturais cotidianas, sobretudo daquelas experiências ligadas aos estudantes, podem suscitar a construção de conhecimentos. Isso não significa necessariamente abolir ou estar em oposição aos temas tradicionais do currículo de Artes, como história, forma, cor, linha, movimento, som, etc., pois tais conceitos irão compor as criações dos estudantes. A prática da performance e do *happening* estabelece tensões e diálogos com relação aos saberes curriculares escritos e preestabelecidos. As experiências cênicas, na medida em que são transdisciplinares e híbridas, favorecem a presença ativa dos corpos, os questionamentos, as dúvidas e demandas da comunidade escolar, sobretudo dos estudantes. A utopia que isso abarca talvez seja um modo estimulante e desafiador de experimentar a arte na escola, ampliando as possibilidades de produção de conhecimentos. Encontros e práticas performativas, em seu caráter imprevisível e passageiro, podem gerar momentos vivos e de novos aprendizados para quem está presente no evento e se propõe a arriscar.

Referências

ALVES, José Francisco. Como sempre, derrubada das estátuas. **Jornal Correio do Povo**, Porto Alegre, julho de 2020. Disponível em:

https://www.academia.edu/43629944/Como_sempre_a_derrubada_das_est%C3%A1tuas.

Acesso em: 22 dez. 2022.

ANDRÉ, Carminda Mendes. O Que pode a Performance Na Escola? Entre a Pedagogia Performativa e a Pedagogia da Performance: Discussões no âmbito da Pedagogia do Teatro. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 83-106. Universidade Estadual de Maringá, PR. Nov, 2021.

Disponível em: <http://www.eaic.uem.br/eaic2021/anais/artigos/4856.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BONATTO, Mônica Torres. **Professor-performer, estudante-performer**: notas para pensar a escola. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

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

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

FISCHER, Geraldo Bueno. **Práticas performativas no ensino médio**: experiências na disciplina de Artes Visuais. Orientador: Vera Lúcia Bertoni dos Santos. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes da UFRGS, Porto Alegre, 2016.

FISCHER, Geraldo Bueno. **Memórias fragmentadas de um professor de arte**: intervenções performativas com jovens na escola pública. Orientador: Silvia Balestreri Nunes. (Tese em Artes Cênicas) – Instituto de Artes da UFRGS, Porto Alegre, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAROIAN, C. R. **Performing pedagogy**: toward an art of politics. New York: State University of New York Press, 1999.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers.

Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, jan.-abr. 2017

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres; PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e Escola - Apresentação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, jan.-abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017168676>. Acesso em: 29 jan. 2023.

KAPROW, Allan. **Como fazer um happening**. Published by Flavio Baro, 2013. Disponível em:

https://www.academia.edu/11428843/Transcri%C3%A7%C3%A3o_e_tradu%C3%A7%C3%A3o_de_Lado_a_e_Lado_B_de_LP_How_to_Make_a_Happening_Gravado_por_Allan_Kaprow_em_1966. Acesso em: 29 nov. 2021

KASTRUP, Virginia. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. **Polis e Psique**, 20 anos do PPGPSI/UFRGS, p. 99-106, 2019.

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

MARQUES, Mayra; PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdei. Jornalismo de Profundidade e Pós-Capitalismo. 2020. Site **Outras Palavras**. Disponível em: <https://outraspalavras.net/category/crise-civilizatoria/>. Acesso em: 08 mar. 2021.

MEDEIROS, Afonso; HAMOY, Idanise (org.) Enfrentamentos contemporâneos no ensino formal das artes: a cultura visual, o corpo e a arte. Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. **Anais eletrônicos[...]** Belém: ANPAP; PPGARTES/ICA/UFPA, 2013: Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/ANAIS.html>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MIRANDA, J. V. A.; FAIAL, C. A. Corpo e arte-performance na escola básica. **Revista de Educação Pública**, v. 30, p. 1–20, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9906>. Acesso em: 7 jun. 2023.

PAZ, Luciana Athayde; ICLE, Gilberto. Currículo-Documento, Currículos-Performance. **EDUR- Educação em revista** (Belo Horizonte). Vol. 36 (2020). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/214988>. Acesso em: 3 jun. 2023.

PRESTES, Taís Chaves; FARINA, Cynthia. Performance na escola: a formação do professor-artista-pesquisador. **Revista Seminário de História da Arte**. v. 1, n. 8, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Arte/issue/view/927> . Acesso em: 1 jun. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Isabella Fernanda. A performance na escola: evidenciando limites e possibilidades. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 14-26, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/10025>. Acesso em: 7 jun. 2023.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VELOSO, Caetano. Oração ao Tempo. In: **Cinema Transcendental**, Philips, 1979 (Álbum). Disponível em: <https://youtu.be/qNIPLFsBNbc>. Acesso em: 09 mar. 2022.