

Cristiano Mullins*

Roberto Rodrigues**

Experiências Performativas no Espaço

Escolar Cotidiano

Performative Experiences in Everyday

School Space

RESUMO

Este trabalho evidencia a importância da prática da Arte da Performance na Educação Básica, no campo de Ensino de Arte e suas possibilidades nos processos de aprendizagem e desenvolvimento artístico de estudantes e professores. Seu objetivo consiste em ressignificar, por meio de um conjunto de ações performáticas e da produção de um catálogo artístico, o Ensino de Arte ofertado em uma instituição de ensino. O desenvolvimento do estudo foi orientado pelas seguintes questões: de que forma ressignificar os distintos espaços físicos da escola? Como compreender os fazeres artísticos nos meios sociais, culturais e políticos na contemporaneidade, em um espaço não pensado para atividades artísticas? A proposta compreende um conjunto de experiências com a performance no ensino/aprendizagem de arte, tendo como campo de pesquisa a escola pública CEPI - Dr Antônio Raimundo Gomes da Frota, com o projeto intitulado: *Experiências Performativas no Espaço Escolar Cotidiano*. Metodologicamente, a investigação parte das possibilidades de agir através da Prática como pesquisa, a partir das provocações de pesquisadores como Allan Kaprow (1996), Ciane Fernandes (2014), Renato Cohen (2002), Richard Schechner (2006). Através da descrição das experiências artísticas, seguidas de reflexões acerca de seus sentidos e significados, espera-se contribuir com a diversificação e ressignificação do Ensino da Arte.

Palavras-chave: Arte da Performance; Criação Artística; Ensino de Arte; Experiência; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This work highlights the importance of the practice of Performance Art in Basic Education, in the field of Art Teaching and its possibilities in the learning processes and artistic development of students and teachers. Its objective is to re-signify, through a set of performative actions and the production of an artistic catalogue, the Art Teaching offered in an educational institution. The development of the study was guided by the following questions: how to give new meaning to the different physical spaces of the school? How to understand artistic activities in contemporary social, cultural and political environments, in a space not designed for artistic activities? The proposal comprises a set of experiences with performance in the teaching/learning of art, with the public school CEPI - Dr Antônio Raimundo Gomes da Frota as the research field, with the project entitled: *Performative Experiences in the Everyday School Space*. Methodologically, the investigation starts from the possibilities of acting through Practice as research, based on the provocations of researchers such as Allan Kaprow (1996), Ciane Fernandes (2014), Renato Cohen (2002), Richard Schechner (2006). Through the description of artistic experiences, followed by reflections on their meanings and meanings, we hope to contribute to the diversification and new meaning of Art Teaching.

Keywords: Performance Art; Artistic Creation; Art Teaching; Experience; Pedagogical Practice.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo, resultado de um processo de criação artística desenvolvido junto ao Programa de Mestrado Profissional em Artes — PROFARTES do Instituto Federal de Goiás – IFG, apresenta um conjunto de apontamentos sobre as experiências realizadas com estudantes do CEPI — Dr. Antônio Raimundo Gomes da Frota, que permite refletir a Arte enquanto área de conhecimento que possibilita mediações educativas e libertadoras, conforme Freire (2020a).

O estudo da Arte, por muitas vezes descaracterizado no cotidiano escolar, é imprescindível para o desenvolvimento motor, cognitivo, social, do raciocínio e de habilidades criativas dos sujeitos. Através de diferentes expressões corporais/artísticas os estudantes podem se tornar protagonistas, construindo o sentimento de autonomia, assim como defendido por Freire (2020a). Nessa direção, este estudo surge consoante a um conjunto de inquietações que emergiram ao longo dos últimos anos de atuação profissional.

Atualmente sou docente na escola CEPI — Dr. Antônio Raimundo Gomes da Frota, ministrando o componente curricular Arte. A minha trajetória engloba um conjunto de experiências vivenciadas na prática performativa desde 1989 em diversas companhias profissionais e, desde 2002, em instituições escolares, pude diagnosticar que a escola como a conhecemos, apresenta uma estrutura defasada, arcaica, tradicional e equivocada para receber os conhecimentos específicos artísticos. Não há salas equipadas, preparadas ou organizadas para receber professores e estudantes que se interessam pelo conhecimento específico das linguagens artísticas.

Considerando o Ensino de Arte oferecido na instituição onde atuo, pude notar que esse campo do conhecimento se depara com inúmeras barreiras estruturais e pedagógicas, o que serviu de impulso para que esse estudo fosse pensado. Nessa direção, essa pesquisa propõe-se a refletir acerca dos saberes e fazeres artísticos e a necessidade dessas práticas serem reinventadas no espaço escolar, ressignificando salas, pátios, escadas e corredores, bem como

os espaços pouco frequentados, em ambientes de criação artística, pois, o espaço construído nessas escolas, em uma arquitetura pós-ditadura, não comporta as disciplinas artísticas-performáticas em sua plenitude.

A proposta foi desenvolvida no âmbito do projeto *Experiências Performativas no Espaço Escolar Cotidiano*, no qual estudantes protagonizaram a criação e a apresentação de performances, registradas a partir de imagens, fragmentos textuais e poéticos, além de narrativas captadas na última etapa do processo. Seu objetivo consiste em ressignificar, através de um conjunto de ações performáticas e da produção de um catálogo artístico, o Ensino de Arte ofertado em uma instituição de ensino. Buscou-se produzir um material visual que denominamos Catálogo Performativo, a partir dos materiais criados e registrados durante todo o processo. O intuito é que esse material seja compartilhado virtualmente em formato digital e alcance diferentes públicos, desde professores/as de arte, artistas, estudantes e a quem possa interessar.

Parto dos seguintes enfrentamentos para provocar os/as estudantes aos processos de experimentação e criação performáticas: de que forma ressignificar os distintos espaços físicos da escola? Como compreender os fazeres artísticos nos meios sociais, culturais e políticos na contemporaneidade, em um espaço não pensado para atividades artísticas? Dialogando com Patrice Pavis (2017), a performance, aplicada ao teatro, compreende a realização de uma ação, e não somente de uma cena. Nesse processo, o performer pode assumir a condição de objeto de sua própria pretensão, verbal ou gestual.

A partir desse excerto, compreendo e saliento a relevância do Ensino de Arte enquanto instrumento de construção do conhecimento através de uma relação dialética entre sujeito e objeto. Da matéria de biografia do performer, misturada com a ficção do roteiro de ação, investigativamente, me permite a utilização verbal ou gestual que se torna existente, desde que o acontecimento se dirija a um espectador, ou seja, em recepção.

Metodologicamente, aposta-se na Prática como pesquisa, situando a Performance como linguagem artística de investigação, criação e reflexão.

Segundo essa perspectiva, a performance relaciona-se ao processo de mover e ser movido pelo objeto. Portanto, constitui-se enquanto uma dinâmica entre movimento e repouso, matéria e energia, que a tudo permeia e constitui (Fernandes, 2014).

Dessa forma, o processo criativo desenvolvido com estudantes torna-se um caminho de produção de conhecimento que se alimenta da experiência, da própria prática artística como lugar de criação de possibilidades afetivas, cognitivas e epistemológicas. Assim, compreende-se que a pesquisa em Artes pode partir da própria corporeidade e, neste caso, dos caminhos que as experiências performativas vão construindo ao longo do processo.

Início este percurso provocando algumas reflexões em torno das relações entre arte, performance e educação. Eis o caminho...

2. ARTE, PERFORMANCE E EDUCAÇÃO

A Arte apresenta-se enquanto um componente curricular disciplinar, uma vez que sua abordagem, por muitas vezes, dispensa a delimitação engessada dos campos do conhecimento, em prol da imersão em um movimento de reconhecimento de si mesmo e do outro enquanto componentes de um mesmo espaço. As diversas práticas artísticas nos permitem indagar sobre aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e culturais, temas transdisciplinares de grande relevância.

O estudo da arte desperta curiosidade pelos mistérios do meio no qual os estudantes estão inseridos, oferecendo um universo potente para brincadeiras e composições que auxiliam no aprendizado de outros conteúdos e habilidades. Por abarcar várias linguagens, a Arte propicia o estabelecimento de vínculos entre as diferentes áreas do conhecimento. Contudo, é importante ressaltar que essas contribuições não podem ser pensadas como redutoras do campo da Arte, que também possui seus próprios temas de interesse e conhecimentos específicos.

A arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é expressão de sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza, é fruição. Ao mesmo tempo, é conhecimento elaborado historicamente, que traz consigo uma visão de mundo, um olhar crítico e sensível, implicado de contexto histórico, cultural, político, social e econômico de cada época. (Ujie, 2013, p. 11).

Embora a Arte se apresente enquanto um ponto de encontro entre outras áreas do conhecimento, suas contribuições não se resumem ao seu potencial de abordar temas transdisciplinares. A arte, enquanto manifestação humana, está diretamente relacionada ao reconhecimento e interpretação do mundo, oferecendo instrumentos para os próprios sujeitos reconhecerem e refletirem sobre os processos que envolvem sua existência (Ujie, 2013).

A performance se insere como a prática do compartilhamento, afinal, sua realização envolve um conjunto de agentes e grupos. Esse envolvimento, quando pensado sob a ótica educacional, supõe uma troca constante de saberes e experiências que potencializam a construção e disseminação do conhecimento. Nessa direção, a prática da performance vai ao encontro do ideal da educação plural, ou seja, da educação não restrita ao ambiente escolar, que se manifesta nos mais diversos espaços e tempos.

Uma performance pode ser definida como toda e qualquer atividade de um determinado participante em uma certa ocasião, e que serve para influenciar de qualquer maneira qualquer dos participantes. Tomando um participante em especial e sua atuação como ponto básico de referência, podemos nos referir àqueles que contribuem para as outras performances como o público, os observadores, os outros participantes (Goffman, 2021, p. 15).

Com base na citação de Goffman (2021), nota-se que a performance pode promover um impacto não somente nos envolvidos diretamente na prática performática, mas também naqueles que se colocam em posição de espectadores. Além disso, percebe-se que não há um padrão de reação

esperada do espectador ou performer, uma vez que os impactos gerados pela performance são específicos em cada indivíduo.

Cohen (2002, p. 28) chama atenção para o fato de que embora um teor anárquico seja atribuído à performance, ela “[...] é antes de tudo uma expressão cênica: um quadro sendo exibido para uma plateia não caracteriza uma performance; alguém pintando esse quadro, ao vivo, já poderia caracterizá-la”. Sendo assim, a performance se manifesta pela presença de um agente performático, ou seja, de um sujeito em estado de interação com o espaço em que se situa.

Gonçalves (2019), corroborando com Cohen (2002), destaca que ao se debruçar sobre o conceito de performance é necessário considerar suas inúmeras variáveis, uma vez que um sujeito pode estar performando, mas esta performance pode não ter caráter artístico, ou seja, esse conceito não está restrito ao campo das artes. Essa asserção nos remete ao conceito amplo de performance, que se define enquanto processo de realização/execução de determinada ação. Portanto, a performance, para ser definida como artística, deve agregar elementos que a caracterizem como tal.

Considerando a amplitude da performance, Schechner (2006) postula a existência de oito situações em que as práticas performáticas são usuais: 1. Na vida cotidiana; 2. Nas artes; 3. Nos esportes e outros entretenimentos de massa; 4. Nos negócios; 5. Na tecnologia; 6. No sexo; 7. Nos rituais – sagrados e temporais; 8. Em ação. Lembrando que essas manifestações podem ocorrer isoladamente ou interligadas. Desse modo, é possível afirmar que os sujeitos, em sua vida cotidiana, estão em um constante estado de performance, executando ações que demandam seu pleno envolvimento com o intuito de alcançar determinados fins, mesmo que estes estejam implícitos. No campo da educação, as performances estão presentes ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, afinal, nesse contexto, os educandos são inseridos em um novo espaço e são induzidos a relacionar-se com o mesmo e com os demais sujeitos que o compõem.

Gonçalves (2019), ao discutir sobre o viés social, artístico e educativo da performance, reafirma a transdisciplinaridade do conceito, que diferentemente da linguagem corrente, não se reduz a expressões corpóreas. No sentido social, a performance permite ao sujeito “[...] se reconhecer e se encontrar enquanto indivíduo na sociedade, buscando algo que possa justificar suas ideias e escolhas ou sua própria natureza como ser em formação” (Gonçalves, 2019, p. 11). Nesse sentido, a performance atua como um instrumento de busca pela sensação de pertencimento e de construção de identidade.

O autor, ao estabelecer uma analogia à noção de rebeldia adolescente, demonstra que nessa fase do desenvolvimento a busca por reconhecimento é constante, o que pode “[...] tensionar toda sua construção social influenciada por seu círculo familiar e social para ter suas próprias respostas e convicções. Todas essas questões estão refletidas em sua aparência, talvez a maneira mais direta de se posicionar” (Gonçalves, 2019, p. 11). Ou seja, a performance, assim como já mencionado, é utilizada como instrumento de construção e reafirmação de identidade. Para a construção dessa imagem de si, os sujeitos se apropriam de diferentes elementos e símbolos. No cotidiano escolar, nota-se que em determinadas faixas de desenvolvimento os estudantes tendem a assumir uma postura mais subversiva, não apenas no sentido físico, mas também comportamental, ingressando em novos grupos de relacionamento que apresentam os traços pelos quais desejam ser reconhecidos.

Em perspectiva artística, a performance assume contornos mais voltados à sensibilidade e subjetividade dos indivíduos, mas também mantendo seu caráter social. “Como exemplo desse discurso, a composição de estética visual transparece alguns significados ligados a gostos, ideologias e comportamentos do indivíduo” (Gonçalves, 2019, p. 11). Nesse sentido, pode-se dizer que a performance engloba elementos intrínsecos e extrínsecos ao sujeito, sendo produto, mas também produtora das condições de existência dos mesmos.

Ao pensar-se a educação e sua relação com o conceito de performance, deve-se considerar que as características artísticas e sociais estão diretamente relacionadas à construção do conhecimento. Portanto, ao se pensar a performance no âmbito educativo, sua exploração deve revisitar elementos da

[...] própria vivência como mote de criação, no sentido que poderá trazer suas próprias questões pessoais ou coletivas, além de dar enfoque na potência que é o corpo do adolescente que terá oportunidade de explorar seu corpo de forma artística” (Gonçalves, 2019, p. 12).

Nessa perspectiva, o próprio corpo apresenta-se enquanto uma potência artística, afinal, todos os seus anseios, percepções e preferências podem ser tomados como objeto de expressão. Assim, a performance pode ser trabalhada em uma vivência diária para estudantes, pois se torna passível de transversalizar várias áreas da vida, da arte e da cotidianidade e ser utilizada como matéria de composição, criação e produção do autoconhecimento, saberes variados e de reconhecimento dos estados de percepção do ser humano em estado de ação performático. Além de trazer a realidade vivida pelos estudantes, independentemente de sua idade ou série.

O grande potencial do conceito de performance artística, quando pensado em associação ao atual sistema educativo, se depara com um conjunto de bloqueios. Carteiras enfileiradas (com estudantes que não se olham e não se percebem), uma lousa, um professor à frente que educa jovens que pouco são convidados a se manifestar.

A sala de aula é um reduto com horários compartimentados, onde o ensino, ofertado por áreas, reduz-se a um processo de disseminação unilateral de informações, contudo, as linguagens artísticas pressupõem triangulações entre os temas trabalhados. Sendo assim, qualquer prática que fuja dessa configuração fragmentada é recebida como estranheza ou indiferença, evidenciando a predominância de uma visão, por parte de profissionais da

educação e até mesmo estudantes, de conformismo frente ao que está posto, por mais que isto seja nitidamente contrário à real essência educativa.

Na instituição em que atuo o espaço da sala de aula é organizado de modo que os estudantes se sintam acolhidos e livres para protagonizar seu próprio desenvolvimento. Contudo, é necessário ressaltar que ainda existem permanências do modelo integralmente tradicionalista que se manifesta, mesmo que inconscientemente, no dia-a-dia. Nesse âmbito, a promoção de experiências performativas pode contribuir com a desconstrução de um conjunto de mentalidades que hierarquizam a relevância dos sujeitos que integram os processos educativos. Através dessas ações, professores e estudantes podem alargar suas percepções sobre educação, sobre arte e também sobre seu próprio papel enquanto componentes do contexto escolar.

Em um espaço que expresse o trabalho proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), é preciso que as carteiras sejam móveis, que os estudantes tenham acesso aos materiais de uso frequente, que as paredes sejam utilizadas como murais para exposição de trabalhos individuais ou coletivos. “Uma sala de aula com carteiras fixas dificulta o trabalho em grupo, o diálogo e a cooperação; armários trancados não ajudam a desenvolver a autonomia do estudante, como também não favorecem o aprendizado da preservação do bem coletivo” (Brasil, 1997, p. 67). Contudo, expressões que envolvam a transformação da estrutura física das instituições são comumente vistas como práticas incompatíveis com a organização institucional, e o estudante que atua frente à transformação desse espaço, é automaticamente taxado como ruim, improdutivo, e com mau comportamento. Portanto, para que as indicações dos documentos que norteiam a educação brasileira sejam acatadas, é necessário, primeiramente, uma reformulação da própria mentalidade corrente nesse meio.

Segundo palavras de Paulo Freire (2020a, p. 25): “[...] não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer, mais do que diria se dissesse, que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende”.

Essa leitura demonstra que ensino e aprendizagem são processos indissociáveis. Seguindo essa lógica, no Ensino da Arte, deve-se ter um espaço que permita discutir as diferentes linguagens artísticas, onde o professor atue como facilitador da aprendizagem, e não como difusor de informações.

Portanto, no atual contexto de ampliação dos debates educacionais, o espaço escolar tornou-se um campo de partilha, em que a própria posição de estudantes e professores foi ressignificada. Sob essa nova ótica, a hierarquia predominante no sistema tradicional é gradativamente substituída por um processo sinérgico, em que docentes e discentes são agentes no processo.

Ser professor e ser educando implica a assimilação de papéis sociais inerentes ao campo da cultura. No entanto, esses papéis previamente estabelecidos não podem ser utilizados como mecanismos de inviabilização das trocas de experiências. Nesse sentido, embora a organização escolar seja importante para o bom desenvolvimento das atividades, é necessário incentivar a troca de saberes e viveres de modo que esses espaços também sejam locais de acolhimento. Sob essa ótica, professores e estudantes passam a ser membros de igual relevância no âmbito escolar, atuando conjuntamente com a finalidade de alcançar os objetivos de aprendizagem, não apenas de conteúdos programáticos, mas também de habilidades necessárias para a vida em sociedade.

A escola, enquanto espaço de liberdade, também nos direciona a importância do reconhecimento do outro enquanto ser particular, mas, simultaneamente, plural, dotado de uma essência construída a partir de suas vivências. Nesse sentido, a educação deve compreender o estudante enquanto sujeito dotado de conhecimentos prévios que devem ser respeitados. Como coloca Freire (2020a), o respeito ao conhecimento e a autonomia do educando não deve ser entendido como uma concessão por parte do professor, mas como um direito do estudante.

Na próxima seção apresento algumas das experiências desenvolvidas, tecendo reflexões sobre a compreensão e a importância de se considerar a performance enquanto prática educativa.

3. APRESENTANDO A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Primeiramente, é necessário ressaltar que a elaboração e execução dessa proposta de intervenção foi viabilizada pela receptividade da instituição de ensino campo de aplicação, que promove com constância ações relacionadas às diferentes áreas do conhecimento. Através da elaboração e execução de projetos, a instituição tem trabalhado múltiplas temáticas. Nesse espaço, os professores podem desenvolver e apresentar suas propostas aos estudantes e aos demais profissionais da educação. Contudo, para ser socializado, o projeto é primeiramente submetido à avaliação da coordenação, momento em que é analisada sua viabilidade e possíveis contribuições para os processos de ensino-aprendizagem.

3.1. Etapas do processo:

O projeto em questão, *Experiências performativas no espaço escolar cotidiano*, após ser aprovado pela coordenação, foi apresentado às doze turmas do Ensino Fundamental II: 03 turmas de 6º ano; 03 turmas de 7º ano; 03 turmas de 8º ano; 03 turmas de 9º ano. Foram abertas inscrições para todas as turmas, com uma totalidade de 30 vagas, preenchidas segundo critérios definidos pela coordenação, que, ao realizar o processo de seleção, integrou estudantes de todas as classes visando potencializar a troca de saberes e experiências. Durante as semanas foram ofertadas duas aulas de cinquenta minutos, ocorrendo nas terças e quintas-feiras. O processo foi organizado em cinco momentos: 1. Compreensão Conceitual; 2. Conhecendo o espaço físico; 3.

Experimentações e elaboração de cartas; 4. Produção performática e reflexão sobre os espaços e objetos; 5. Reflexões sobre espaços e objetos.

3.1.1. 1º momento: Compreensão conceitual

Ao se tratar de experiências performativas no espaço escolar cotidiano, foi inicialmente apresentado aos estudantes a ideia de performance enquanto expressão artística, para que a partir de então pudessem estabelecer sentidos em relação à sua vida cotidiana. Seguindo nessa direção, para desenvolver o conceito de performance nos estudantes, várias atividades foram propostas. A primeira delas foi apreciar imagens e vídeos de distintas performances, como: *Desvio Coletivo de John Cage* e *Performance Artística: O que é?* de Yves Klein, Vito Acconci, Joseph Beuys, Bruce Nauman, Marina Abramovic, Ana Mandieta, Rebecca Horn e Yoko Ono; visando provocá-los a identificar diferentes práticas performativas no seu dia a dia... Vejamos na Figura 1, o momento em que foi realizada a compreensão conceitual:



Figura 1 – Momento de compreensão conceitual.
Fonte: Acervo do autor (2022).

Nesse momento, em que foram projetados vídeos e imagens de ações performativas realizadas em ambientes urbanos e em espaços escolares, os comportamentos dos estudantes foram os mais diversos. Enquanto alguns assistiam aos conteúdos atentamente, interagindo e indagando acerca dos vídeos e imagens, outros se mantiveram em silêncio, com o intuito de compreender o que estava sendo apresentado.

Os estudantes mais interativos e questionadores, demonstraram, de certo modo, já estar vivenciando as ações projetadas, mesmo que não compreendessem seus sentidos, reforçando a capacidade do Ensino de Arte de despertar múltiplas sensações. Em determinado momento, um estudante perguntou: “Mas como isso vai ser feito na escola?”. Esse questionamento evidencia como os estudantes não visualizam a escola enquanto espaço de liberdade. Sendo assim, pôde-se perceber o engajamento e interesse dos educandos em reproduzir essas ações no espaço institucional, contudo, aos seus olhos, tal processo parecia inconcebível.

3.1.2. 2º momento: Conhecendo o espaço físico

Em seguida, foi proposta uma visita a todos os espaços físicos da instituição, espaços estes utilizados de forma pré-determinada. Os estudantes produziram um inventário desses espaços, levando para a sala de aula uma discussão sobre como esses locais têm sido utilizados e como poderiam ser reutilizados segundo suas necessidades formativas, artísticas e sociais. A discussão também permitiu pensar a escola enquanto local dotado de história, não apenas devido as suas várias décadas de fundação, mas também, por carregar traços da sociedade em que se insere e dos sujeitos que a compõe. Esse processo, muito bem recebido pela coordenação e pelos estudantes, permitiu que as noções de autonomia e protagonismo fossem trabalhadas, afinal, buscou-se com frequência instigar os estudantes a apresentarem suas opiniões e pontos de vista.

3.1.3. 3º momento: Experimentações e elaboração de cartas

No terceiro momento, os estudantes realizaram experimentações no pátio da escola. Escreveram cartas para diversas pessoas da instituição, incluindo estudantes, professores/as, gestores, e demais sujeitos que compõe esse ambiente. Nas cartas (Figura 2), foram descritas informações que por muitas vezes os estudantes não conseguiam expor.

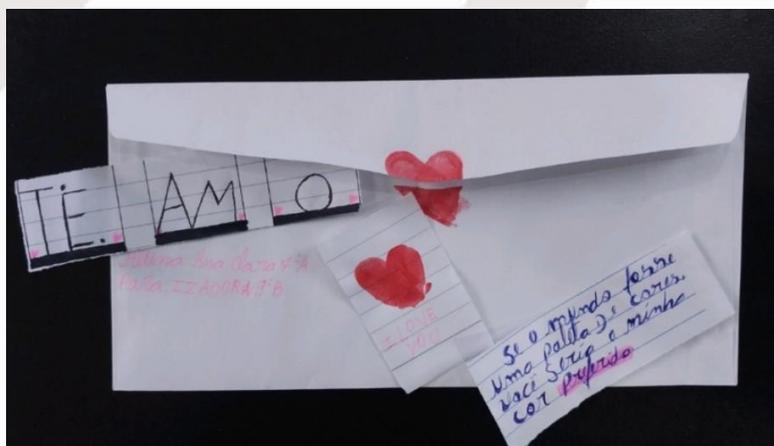


Figura 2 – Carta elaborado no 3º momento.
Fonte: Acervo do autor (2022).

O surgimento da ideia de produzir as cartas se deu consoante à abordagem da Carta aos Professores de Paulo Freire, que discorre sobre a importância de se refletir sobre aquilo que já foi pensado, incentivando a curiosidade e o desenvolvimento do senso crítico não somente em professores, mas também nos estudantes: “Enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é, em primeiro lugar, um que-fazer crítico, criador, recriador [...]” (Freire, 2001, p. 260). A partir dessa discussão, pôde-se perceber que alguns estudantes não compreendiam o sentido de carta, afinal, são de uma geração em que esse recurso é pouco utilizado. A partir disso, com o intuito de promover uma aproximação entre estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar, foi proposta a produção desses documentos.

Visando promover um momento de expressão da criatividade e afetividade, os educandos foram incentivados a escrever aquilo que desejassem, como declarações de saudades, agradecimentos aos professores e relatos pessoais. Além disso, as cartas serviram para que os envolvidos expressassem seu desejo em estabelecer laços de amizade com outros indivíduos. Para produzir as cartas, receberam papéis coloridos, para que assim as produções ficassem esteticamente atrativas. Ao longo desse processo, percebeu-se que a maioria dos estudantes não sabia como escrever esse gênero textual, o que demandou uma explicação detalhada sobre suas principais características. As cartas elaboradas contaram com a descrição do remetente e destinatário, de modo a fortalecer as trocas entre a comunidade escolar.

Após a produção, as cartas foram coletadas pelos representantes das turmas, e posteriormente submetidas a uma avaliação, cujo intuito foi identificar seu conteúdo para evitar a difusão de textos que não condiziam com o objetivo da proposta. Definiu-se que os estudantes da turma de terça-feira entregariam as cartas dos estudantes da turma de quinta-feira, e vice-versa. Os estudantes foram liberados em trios para entregar as cartas e, ao retornar, relataram sobre como foi o processo. Através desses relatos, pôde-se observar que a entrega gerou um conjunto diverso de sentimentos. Enquanto alguns se sentiram envergonhados em entregar ou receber as cartas, outros se sentiram emocionados, incluindo professores e demais profissionais que atuam na escola.

Esse processo foi essencial no sentido de romper barreiras atitudinais que, por muitas vezes, impedem o diálogo entre os diferentes indivíduos da comunidade escolar. Além de permitir que se tornassem mais desinibidos/as e desenvoltos/as, viabilizou o reconhecimento de espaços da instituição pouco frequentados, reafirmando o sentimento de curiosidade aflorado na fase de reconhecimento do espaço escolar.

3.1.4. 4º momento: Produção performática e reflexão sobre os espaços e objetos

No quarto momento, foi proposta uma discussão sobre as relações que os/as estudantes estabelecem no meio social e como elas se associam às suas vivências no ambiente da escola. Buscando promover uma reflexão sobre os sentidos e percepções dos/as educandos com relação ao ambiente escolar, foram questionados os porquês das normas sobre determinados locais. Esse processo foi relacionado às frequentes práticas de subversão dos estudantes que, por muitas vezes, adentram espaços que não lhe são permitidos, reforçando o entendimento da escola enquanto local a ser desvendado, dotado de mistérios e curiosidades.

A partir das ideias que trouxeram, foi proposta a saída da sala de aula para quebrar o protocolo/padrão das atividades escolares em um espaço fechado pré-determinado e com isso deu-se início o trabalho de investigação. Partindo desse momento, os estudantes se interessaram pela arquitetura da instituição, e nomearam a primeira proposta de performance como *Pilares*, demonstrando que as ações performáticas do campo artístico surgem por muitas vezes de forma não planejada, sendo resultado das interações dos indivíduos com o meio no qual se situam (Goffman, 2021).

Os estudantes iniciaram a construção das ações de acordo com suas perspectivas e anseios. A roteirização/esquemática ocorreu nos próprios ambientes da instituição, inventariados durante a investigação do espaço físico. Essa construção se deu a partir de diálogos promovidos durante a visitação do espaço físico escolar, relacionados às configurações dos ambientes, sua estética e demais possibilidades e indagações que surgiram quando os estudantes se colocaram frente ao ato performativo. Esses roteiros, organizados no formato de esquemas na lousa, foram produzidos com o intuito de orientar as ações, que deveriam ser organizadas de modo a viabilizar seu desenvolvimento

simultâneo. Foram criadas doze cenas, pautadas nos conceitos definidos pelos estudantes, que procederam de forma simultânea.

Nos roteiros/esquemas foram descritas as práticas a serem utilizadas, os elementos e objetos empregados, e como os mesmos deveriam ser manuseados. Além do material para norteamento das performances, foi produzido um roteiro para visitação, que visou orientar o público sobre as a es apresentadas de modo que as doze cenas fossem processualmente contempladas. O público espectador comp s-se por todos os estudantes da institui o de ensino.

A constru o do roteiro (Figura 3), evidencia a amplitude da performance artística, uma vez que nesse momento os estudantes puderam exercitar a capacidade de interpreta o e socializar seus conhecimentos sobre os procedimentos linguísticos múltiplos. A liberdade concedida aos estudantes para desenvolver os roteiros representa uma tentativa de romper com a lógica de domina o dos processos cotidianos, que inviabiliza a expressão da criatividade. Conforme defende Eisner (2008, p. 11),

Abrir-se   incerteza não   uma qualidade penetrante do nosso ambiente educacional corrente. Eu acredito que ela precisa de estar entre os valores que nós amamos. A incerteza precisa de ter o seu próprio lugar nos tipos de escola que nós criamos.

Contudo, essa liberdade não pode ser entendida como um “favor”, mas como um direito do próprio estudante de manifestar sua individualidade. Afinal, conforme afirma Paulo Freire (2020a), respeitar a autonomia do educando   essencial para o desenvolvimento do seu protagonismo.



Figura 3 – Construção do Roteiro.
Fonte: Acervo do autor (2022).



Figura 4 – Performance Pilares.
Fonte: Acervo do autor (2022).

Como pode-se observar na Figura 4, a performance *Pilares* foi originada pelo interesse dos estudantes sobre a arquitetura da instituição. Esse é um espaço de grande visibilidade na escola, no entanto, é entendido apenas como um elemento de decoração.

Ao iniciar as ações, os estudantes discutiram entre si sobre as posições adequadas para adentrar aos pequenos espaços entre as colunas. No decorrer do processo, dialogaram sobre como conseguiriam organizar diferentes posições: metade do corpo para fora; corpo para dentro; em pé; agachado segurando as colunas, dentre outras escalas. As posições foram organizadas nos três ambientes da instituição que contam com essas colunas. Os estudantes se mostraram engajados em alcançar o que haviam definido.

Em meio ao processo, apontaram que se não tivessem aquela idade e a estrutura corporal, seriam incapazes de adentrar aos pequenos espaços entre as colunas. Nesse momento, uma série de memórias foram resgatadas, afinal, fui estudante da mesma instituição, e, quando estava na mesma faixa etária dos estudantes, conseguia ingressar naquele pequeno espaço, o que representava uma habilidade de grande importância. Esse percurso, marcado por um sentimento de descoberta e desbravamento, foi orientado por uma tentativa constante de criar uma cena que integrasse todos os participantes, em uma busca por movimentos similares.

A *Espera* (Figura 5) foi outra performance desenvolvida por três estudantes. Nesta cena, as alunas estão posicionadas de forma inerte segurando guarda-chuvas nas mãos. Contudo, esses objetos estão sem seu principal elemento, a lona, que exerce a função de proteção contra os fenômenos externos.



Figura 5 – Performance A Espera.
Fonte: Acervo do autor (2022).

Através da Figura 5 é possível identificar e refletir sobre diversos símbolos que perpassam o processo de desenvolvimento juvenil, como a proteção e o sentimento de solidão. Além disso, é possível pensar sobre como esses símbolos são socialmente impostos, representando um ideal de sujeito.

Ao se utilizar o guarda-chuva somente com a base de aço, foram evocadas reflexões sobre a noção de proteção. Afinal, comumente se vê o guarda-chuva como um elemento que protege das manifestações climáticas, contudo, nesse caso, a falta da lona permitiu que as estudantes percebessem como a proteção é um conceito amplo, acionado durante todo o percurso de desenvolvimento juvenil, especialmente feminino.

A exposição dos pés à umidade permitiu pensar como podemos ser afetados de formas distintas, afinal, enquanto mantém a maior parte dos seus corpos seco, sua base está molhada, pontos observados pelas envolvidas. As formas de caminhar e as vestimentas das estudantes, somado ao ambiente

silencioso, com a presença de sombras e gotículas de água, evidenciam como a espera se dá de forma específica para cada indivíduo.



Figura 6: Performance Máscara.
Fonte: Acervo do autor (2022).

A performance *Máscara* (Figura 6), também nos propõe reflexões sobre o próprio papel dos sujeitos na sociedade, estabelecendo relações consigo mesmo e com o mundo. Como coloca Freire (2020b, p. 37) “O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo, não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não eu”. Portanto, o homem é capaz de reconhecer-se no outro, modificando e agregando novos elementos em sua personalidade e identidade.

Essa performance foi muito comentada pelos participantes, que estavam utilizando máscaras devido ao retorno recente às atividades presenciais. Nesse momento, os estudantes, em especial o que estava segurando o objeto, teceram comentários e reflexões sobre as máscaras que utilizamos para nos proteger, assim como as utilizadas no período de pandemia, e também sobre as demais

máscaras ficcionais que utilizamos no cotidiano para repassar uma determinada imagem de nós mesmos. Essas máscaras ficcionais, construídas segundo um conjunto de influências sociais que ditam quem devemos ser, por muitas vezes impedem que apresentemos nossas reais identidades.

Como pode-se observar ao longo desse estudo, a proposta foi dividida em cinco partes indissociáveis. A abordagem conceitual permitiu que os estudantes adquirissem conhecimento para desenvolvimento das fases posteriores. O processo de reconhecimento do espaço físico da escola foi fundamental, uma vez que os estudantes puderam desvendar e redefinir suas percepções com relação à escola, que passou a ser vista como um espaço a ser desbravado, desconstruído e redefinido. Esse momento, alinhado às colocações de Freire (2020a), evidencia a importância da curiosidade enquanto elemento de aprendizagem. A curiosidade, quando manifestada em alunos e professores, dá origem a um empreendimento conjunto de descoberta e produção do saber. A existência de uma multiplicidade de linguagens para a composição cênica permitiu que os estudantes se expressassem de diferentes formas.

O processo foi surpreendente, pois todos os estudantes se envolveram em suas práticas, manifestando prazer em desenvolvê-las. Contudo, cabe acrescentar que essas fases não são lineares, afinal, a todo momento os educandos realizaram novas descobertas, demandando um retorno a estágios anteriores, como a retomada aos espaços que ainda demandavam um reconhecimento mais aprofundado. Percebe-se que este trabalho, pautado em ações performativas, é contínuo e abrangente. Através desse processo, além de explorar as diferentes manifestações da performance, foi possível refletir sobre diversos aspectos das relações interpessoais como, as formas pelas quais os estudantes se comunicam, relacionam, e se sentem em meio ao espaço educativo, e também como estudantes e professores agem frente aos desafios impostos pelo projeto.

Essas práticas nos encaminham a um conjunto de reflexões sobre a atuação docente, no que diz respeito à efetividade das atividades propostas, e sobre como elas atingem cada estudante de forma particular subjetividade (Goffman, 2021). É importante refletir sobre a importância de se pensar em práticas educativas que explorem a criatividade dos estudantes de modo que estes se sintam motivados a participar ativamente das aulas. Além disso, é necessário desvincular a ideia de aprendizagem enquanto processo restrito ao ambiente da sala de aula, mas, para isso, é necessário ressignificar os próprios processos de formação de professores, que ainda difundem uma noção padronizadora dos fenômenos educativos.

3.1.5. 5º momento: reflexões sobre espaços e objetos

Partindo dessas reflexões provenientes das etapas anteriores, deu-se início à quinta etapa, em que buscou-se trabalhar não somente o espaço, mas também o objeto. Nesse momento, pôde-se introduzir alguns conceitos da linguagem das artes visuais, que nos permitem refletir sobre os significados de vários elementos, que estão inseridos na escola.

As ações vivenciadas dentro e fora do ambiente disciplinar (sala de aula), deram origem a uma energia canalizada pelos corpos desses estudantes, que vivenciam a arte de modos diversos. Através desses estímulos, os estudantes puderam expressar seu prazer e desgosto pelo espaço escolar. A partir disso, notou-se que as práticas performáticas conduzem o estudante a um novo grau de entendimento sobre sua inserção no mundo. Ou seja, através dessas ações os estudantes adquiriram uma nova visão sobre a complexidade de suas ações cotidianas, e como essas ações têm muito a dizer.

Ressalta-se que não se teve em vista construir uma visão negativa sobre a escola, mas revisitar problemáticas pouco discutidas, diretamente relacionadas ao fator histórico da escola enquanto berço do conhecimento.

Sendo assim, buscou-se estimular os estudantes para que, por conta própria, pudessem refletir sobre esse espaço no qual estão cotidianamente inseridos.

Durante a primeira etapa das atividades, os estudantes deixaram bem claro que a definição de uma temática poderia limitar as possibilidades performáticas, devido a isso, foi proposto que não houvesse um único tema, possibilitando assim diferentes descobertas. Nesse sentido, bem como discorre Freire (2020a), os educandos assumiram uma posição de protagonismo, atuando enquanto principais agentes de sua formação. Ademais, a coordenação das atividades, por parte dos estudantes, atribuiu a função de mediador ao professor, que ao observar os processos de forma mais afastada, pôde analisar mais detalhadamente o decorrer do processo.

Após o período de férias, que se estendeu durante o mês de julho de 2022, foi promovida uma roda de conversa para discutir os efeitos das práticas performativas sobre os educandos. Esse processo, que se constituiu enquanto um momento de autoavaliação, evidenciou a possibilidade de redefinição do entendimento dos espaços escolares. Nesse momento, o diálogo assumiu um tom mais amplo, delineando a escola em toda a sua dimensão, pensando todos os espaços enquanto lugar de manifestação artística.



Figura 7 – Performance Se Mover e Ser Movido pelo Objeto.
Fonte: Acervo do autor (2022).

Como pode-se observar na Figura 7, propôs-se aos estudantes tratar os elementos na perspectiva da semiótica, em que pôde-se discorrer uma visão gestual, construindo formas de manifestação artística em casos que valorizem os diferentes signos, que podem ou não ser convencionais. Daí surge a necessidade, através do pedido dos educandos, de explorar não somente o espaço, mas os objetos em suas diferentes possibilidades, como: armários, bancos, mesas, cadeiras, garrafas plásticas, papéis, livros, tecidos, instrumentos musicais, pincéis, pratos, talheres. Conforme Farias (2007, p. 48), “Vivemos rodeados pelos objetos porque sua existência é extensão de nossa existência mesma”. Os objetos são elementos investidos de afeto, que nos permitem acionar memórias, imbuindo a realidade de desejos e projeções.

Iniciou-se a confecção de elementos cênicos que trouxeram uma ideia para além da construção e idealização coletiva. Os resultados foram socializados por apresentações improvisadas, onde os estudantes poderiam

expressar suas inquietações. A imagem anterior também evidencia o grau de envolvimento dos estudantes, que apresentaram reações diversas frente à performance da cadeira. Esses pontos reforçam a ideia de que as performances artísticas atingem cada indivíduo de forma específica, uma vez que toca diferentes pontos de sua subjetividade (Goffman, 2021).

Também buscou-se trabalhar o movimento corporal, utilizando papelão como representação de um skate. A seleção desse material para representar se deu a partir das próprias percepções dos estudantes, que buscaram enxergar novas possibilidades de utilização de alguns objetos. Esse processo evidencia a capacidade de a Arte ressignificar as percepções dos sujeitos acerca dos elementos que compõem o espaço. Os objetos surgiram na medida que os educandos reconheceram os espaços físicos e refletiram sobre os objetos da escola. Ressalta-se que os objetos utilizados, com exceção dos capacetes e guarda-chuvas levados pelos próprios estudantes, são de domínio da instituição de ensino. Afinal, a exploração majoritária dos objetos da escola viabiliza a construção de uma discussão mais pungente, de modo que o estudante compreenda os processos cotidianos naquele espaço.



Figura 8 – Utilização dos capacetes durante a performance.
Fonte: Acervo do autor (2022).

Mais adiante, os estudantes propuseram que cada um deveria levar um objeto de casa, que possuísse significado, para compor as cenas. A partir dessa articulação entre os objetos trazidos levados pelos estudantes e aqueles que já

se encontravam sob o domínio da escola foi possível experimentar múltiplas sensações, e externar anseios e percepções. A mescla entre os objetos de domínio público e privado permitiram aos jovens representar diferentes aspectos de sua existência. Nesse momento de ressignificação dos objetos, foram utilizadas cadeiras para a dança das cadeiras, armários, que ao invés de terem livros, como convencionalmente, foram imbuídos de elementos que apresentam cada disciplina, e ao lado dos armários os educandos performaram convidativamente para os ouvintes explorarem o conteúdo. Conforme Cabral (2011, p. 112), o processo de “[...] descobrir e criar conexões, ressonâncias e narrativas a partir da justaposição e reordenação do espaço/ambientação, experimentação/representação faz emergir significados abertos a múltiplos níveis de interpretação”. Como é possível observar, a comunidade escolar é a todo momento provocada a pensar nas ações dos estudantes, promovendo um momento de trocas de experiências, saberes e sensações.

Essas constatações vão de encontro aos escritos de André (2017), que através da análise de experiências performáticas, discorre acerca do fator que determina a essência das atividades educativas. Nesse caso, é possível perceber que o incentivo da autonomia dos jovens dá origem a diversas discussões antes pouco pensadas até mesmo pelo professor. Nota-se que através das práticas performáticas é promovido um processo contínuo de desestabilização e reconstrução do sujeito e da comunidade escolar. Sendo assim, a performance, em sua real essência, gera um efeito de externalização e internalização de símbolos. Conforme Lurker (1997, p. 656), o símbolo, em sua acepção original, compreende um sinal visível de algo que não se encontra ali presente de forma concreta. Sendo assim, os símbolos consistem em elementos representativos, através dos quais é possível tecer abstrações, como, por exemplo, a performance do sapato (Figura 8), para a representação dos caminhos, explora um objeto que compõe o cotidiano dos estudantes, para a

partir de então introduzir reflexões mais complexas acerca da existência humana.



Figura 9 – Performance – Caminhos.
Fonte: Acervo do autor (2022).

Como pode-se observar na Figura 9, os estudantes contornaram a silhueta dos sapatos em uma parede em branco, a partir disso, os ouvintes foram convidados a escrever, no interior dessas formas, frases sobre o que gostariam de encontrar nos seus caminhos, e, simultaneamente, descalços, foram buscar outros alunos para que colocassem os desenhos dos seus pés no mural.

A partir das experiências é possível refletir sobre a importância da ação e criação dos/as estudantes, pois ao se envolverem no desenvolvimento, roteirização e execução das performances, pôde-se notar o afloramento de um sentimento de pertença com relação ao ambiente escolar. Além disso, notou-se que os estudantes se sentiram mais empenhados ao se perceber enquanto protagonistas de sua própria aprendizagem.

Ao fim do processo, buscou-se compreender quais as percepções dos estudantes com relação ao que foi vivenciado. Como ferramentas de pesquisa, foi utilizado um diário de bordo, onde foram descritas as narrativas das experiências performativas.

As narrativas propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão, posição social, entre outras opções (Passeggi & Souza, 2017, p. 11).

Conforme discorre Barthes (2002), a narrativa está presente em todos os tempos, espaços e sociedades, originada com o próprio surgimento da humanidade. Segundo o autor, não há povo sem narrativa, dado que todos os grupos humanos produzem suas próprias formas de expressão e relacionamento: “[...] muitas vezes essas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, até mesmo opostas: a narrativa zomba da boa e da má literatura: internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está sempre presente, como a vida” (Barthes, 2002, p. 104).

Foram selecionados três falas de estudantes, cujos recortes foram apresentados de forma literal.

Minha experiência com o Projeto Experiências Performativas no Espaço Escolar Cotidiano foi importante para ver de outra forma o espaço escolar, tirando aquela parte entediante de estar sempre acontecendo a mesma coisa e colocando várias performances no lugar e finalizando com a culminância repleta de momentos performativos, nos quais os próprios alunos que participaram do projeto apresentaram (Estudante 01).

Minha experiência foi muito legal, eu percebi que todos os espaços da escola podem virar um palco de ações performativas. Também me ajudou em relação à vergonha que eu tinha de me apresentar na frente de outras pessoas, mas depois tudo isso sumiu e eu comecei a me soltar pouco a pouco. Foi a melhor experiência que participei (Estudante 02).

O projeto Experiências Performativas no Espaço Escolar Cotidiano foi muito agradável e divertido. Eu aprendi a usar os espaços da escola de diversas formas e trabalhar em equipe com os meus colegas, realizando uma enorme alteração no cotidiano dos alunos, dos professores e dos funcionários. Agradeço! (Estudante 03).

Como pode-se observar, os relatos dos estudantes indicam que o desenvolvimento do projeto atuou no sentido de elevar o protagonismo estudantil. Além disso, a ressignificação dos espaços da escola culminaram no aumento do interesse pelas atividades. Ademais, os relatos indicam que o projeto contribuiu com a desenvoltura dos envolvidos, que, após a realização das etapas, adquiriram novas habilidades para falar em público.

Trazer essas narrativas de forma sistematizada permitiu, durante a pesquisa, a valorização do processo de criação e sua importância nos registros do catálogo construído. Conforme Kearney (2012, p. 141), toda existência humana “é uma vida em busca de uma narrativa. Isto, não apenas porque ela se empenha em descobrir um padrão com o qual lidar com a experiência do caos e da confusão, mas, também, porque cada vida humana é quase sempre implicitamente uma história”. Portanto, a escuta das percepções dos estudantes foi importante, pois reforçou a multiplicidade de efeitos das ações performativas em cada indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pôde-se observar ao longo desse texto, embora as concepções do ensino de Arte na escola tenham sido ampliadas, ainda existem empecilhos que inviabilizam a construção de práticas concretas que envolvam expressões artísticas no cotidiano escolar. Ao observar-se a própria arquitetura das instituições de ensino, é possível afirmar que seu planejamento se pautou na necessidade de manter o controle dos estudantes, englobando suas múltiplas expressões. Essas estruturas, características de períodos históricos anteriores

quando a educação possuía outros contornos, também podem ser alvo de ações artísticas, de modo que seus ambientes sejam ressignificados.

Essa perspectiva, ainda pautada no controle, pode ser identificada na postura assumida por diversos docentes, que ainda se veem presos a uma mentalidade integralmente tradicional que compreende os processos de ensino e aprendizagem como instrumentos de inserção do conhecimento da cognição dos jovens, colocando estes na posição de meros receptores de informações.

Nessa direção, a promoção de performances artísticas nas instituições de ensino atua não somente como um movimento de aperfeiçoamento da aprendizagem dos estudantes com relação ao outro e a si mesmo, mas também como um mecanismo de subversão à ordem posta, que tem em vista assegurar aos diferentes sujeitos sua liberdade de ser e se expressar.

As fases desenvolvidas: 1. Compreensão Conceitual; 2. Conhecendo o espaço físico; 3. Experimentações e elaboração de cartas; 4. Produção performática e reflexão sobre os espaços e objetos; 5. Reflexões sobre espaços e objetos; nos permitem afirmar que os objetivos inicialmente traçados foram alcançados. Durante esses processos, pôde-se constatar que a prática performática permite a redefinição dos sentidos e usos do espaço escolar, atribuindo-lhe novos contornos e características dotadas de mistério e curiosidade. Além disso, a arte da performance contribui com o reconhecimento de si mesmo e do outro enquanto componentes de um mesmo espaço. Através desse reconhecimento os sujeitos são capazes de editar e reeditar sua identidade.

Através da socialização do catálogo desenvolvido¹ ao longo do processo de pesquisa, espera-se contribuir com a diversificação das práticas de outros professores do campo da Arte, de modo que estes sejam capazes de ressignificar os espaços das instituições onde atuam, promovendo um movimento

¹ O Catálogo Performativo desenvolvido a partir da sistematização dos registros das diferentes etapas do processo de pesquisa está disponível digitalmente no seguinte endereço eletrônico:
https://drive.google.com/drive/folders/15jiwLNQL2ht_S1G83hkGn18agUTlhgnZ?usp=drive_link

de subversão de normas que inviabilizam a exploração da criatividade e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Carminda Mendes. O que pode a Performance na escola? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 83-106, jan./abr., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JdpG6rPHk9j6dfgScfcNjhn/?lang=pt&format=pdf#:~:text=A%20partir%20dessa%20performance%2C%20a,na%20arte%20contempor%C3%A2nea%20de%20vanguarda>. Acesso em: 10/10/2022.

BARTHES, Roland. **A Aventura Semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. Presença e Processos de Subjetivação. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. v.1, n.1, p. 107-120, jan./jun., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/NTZcxTGzs9ygx6RsNY78Wtk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03/03/2023.

COHEN, Renato. **Performance como Linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p. 05-17, Jul./Dez 2008. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf> Acesso em: 08/03/2023.

FARIAS, Agnaldo. Lições das Coisas (I). **Desígnio: revista de história da arquitetura e do urbanismo**. Universidade de São Paulo, n. 7, p. 45-51, 2007.

FERNANDES, Ciane. A Prática como Pesquisa e a Abordagem Somático-Performativa. In: **Anais do VIII Congresso da ABRACE**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4626> Acesso em: 15/04/2023.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13/03/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz & Terra, 2020b.

GOFFMAN, Erving. **The Presentation of Self in Everyday Life**. New York: Anchor, 2021.

GONÇALVES, Heverson do Santos. **Performando pela escola: desenvolvendo e experimentando estratégias de criação de performances com estudantes do ensino médio**. Santa Maria/RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Teatro). Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23656/gonc%cc%a7alves_heverson_dos%20santos_2019_tcc.pdf?sequence=1&isallowed=y. Acesso em: 23/07/2022.

KAPROW, Allan. Sucessos e fracassos quando a arte muda. In: LANCY, Suzane (Org). **Mapping the terrain – New Genre Public Art**. Seattle, Washington: Bay Press, 1996. p. 152-158.

KEARNEY, Richard. Narrativa. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 409-438, 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em: 20/10/2022.

LURKER, Manfred. **Dicionário de simbologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmlcnLcPmg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/07/2022.

PAVIS, Patrice. **Dicionário da performance e do Teatro Contemporâneo**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SCHECHNER, Richard. **O que é performance?** Performance studies: an introduction. New York & London: Routledge, p. 28 - 51, 2006. Disponível em: https://ppgipc.cienciassociais.ufg.br/up/378/o/O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf Acesso em: 23/07/2022.

SILVA, Renata Patrícia. Para pensar a escola como espaço teatral: o teatro como ação tática no/do cotidiano. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 235-248, dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15805>. Acesso em: 23/07/2022.

TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 31-80.

UJIE, Nájela Tavares. Teoria e Metodologia do ensino da arte. Guarapuava. UNICENTRO: 2013.

***Cristiano Mullins** é professor, artista e pesquisador - Mestre em Artes - PROFARTES - Instituto Federal de Goiás - IFG (2023). Especialização em Ensino de Artes Visuais: Abordagens Metodológicas e Processos de Criação - UFG 2024; Licenciatura Plena em Artes Cênicas - UFG (2004). Especialização, Pós-graduação "Latu Sensu" em Psicopedagogia Institucional e Inclusiva pela Faculdade Suldamérica (2016), possui curso Técnico de Assistente em Administração, pela Secretaria de Estado da Educação /GO (1992), Professor estatutário pela SEDUC - Secretaria de Estado da Educação, no CEPI - Dr. Antônio Raimundo Gomes da Frota; Ator e diretor da Cia In Cena.

****Roberto Rodrigues** é doutorando em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília. Docente da área de Artes/Dança no Instituto Federal de Goiás- Câmpus Aparecida de Goiânia. Membro do corpo docente do Mestrado Profissional em Artes - Prof - Artes. Mestre em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás/ Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC). Especialista em Pedagogias da Dança. Graduado em Educação Física. Desenvolve pesquisas na área da dança com ênfase em danças e experiências estéticas do cotidiano; danças populares; dança e educação. Atuou nas redes estadual e municipal de Educação do Estado de Goiás como professor, coordenador pedagógico e coordenador em Programas Institucionais.

Recebido em 24 de abril de 2023
Aprovado em 17 de janeiro de 2024