



**QUEBRAR A CIDADE TAMBÉM É UM GESTO PERFORMATIVO**

**ROMPER LA CIUDAD ES TAMBIÉN UN GESTO PERFORMATIVO**

**BREAKING THE CITY IS ALSO A PERFORMATIVE GESTURE**

Walter Pincerati Jr<sup>1</sup>  
PPGARTES-UNESPAR  
[k.pincerati@gmail.com](mailto:k.pincerati@gmail.com)

Cauê Kruger<sup>2</sup>  
PPGARTES-UNESPAR/PUC-PR  
[cauekruger@gmail.com](mailto:cauekruger@gmail.com)

**Resumo**

Este artigo é uma experimentação no interior de um método cartográfico para encontrar agenciamentos que permitam ligar proposições artísticas ao campo pedagógico. Apresento uma investigação teórico-prática de uma proposta artístico-pedagógica a partir da minha trajetória de vida-trabalho, como professor de teatro em uma ONG, no contraturno escolar, na cidade de Curitiba. Reunindo relatos em uma escrita dramatúrgico-performativa, a pesquisa busca certa inseparabilidade entre as áreas de conhecimento e de vida como método experimentado e não aplicado. A experiência busca acompanhar processos de produção de subjetividades no plano movente do coletivo de forças, para ativar a performatividade do campo pedagógico. Ao relacionar pedagogia e performance, por meio de programas performativos, o que se pretende, *aqui*, é tensionar as definições convencionais da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** pedagogia, programa performativo, tática, performance, arte-educação.

**Resumen**

Este artículo es un experimento dentro de un método cartográfico para encontrar formas de vincular propuestas artísticas al campo pedagógico. Presento una investigación teórico-práctica de una propuesta artístico-pedagógica basada en mi trayectoria de vida-trabajo, como profesora de teatro en una ONG, en el horario extraescolar, en la ciudad de Curitiba. Reuniendo historias

<sup>1</sup>Mestrando do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes (UNESPAR). Brasil

<sup>2</sup>Doutor em Sociologia e Antropologia pela UFRJ. Professor e Pesquisador do PPGARTES-UNESPAR. Brasil.



en un guion dramático-performativo, la investigación busca una cierta inseparabilidad entre las áreas del conocimiento y de la vida como experimento más que como método aplicado. El experimento busca acompañar procesos de producción de subjetividad en el plano móvil del colectivo de fuerzas, para activar la performatividad del campo pedagógico. Al vincular pedagogía y performance mediante programas performativos, se pretende poner en tensión las definiciones convencionales de la práctica pedagógica.

**Palabras clave:** pedagogía, programa performativo, táctica, performance, educación artística.

### Abstract

This article is an experiment within a cartographic method aimed at finding assemblages that allow artistic propositions to be linked to the pedagogical field. I present a theoretical-practical investigation of an artistic-pedagogical proposal based on my life-work trajectory as a theater teacher at an NGO during after-school hours in the city of Curitiba. Combining personal narratives through a dramaturgical-performative writing style, the research seeks a certain inseparability between areas of knowledge and life, understood as an experienced—rather than applied—method. The experience aims to follow the processes of subjectivity production within the mobile plane of collective forces in order to activate performativity in the pedagogical field. By relating pedagogy and performance through performative programs, this study intends to challenge conventional definitions of pedagogical practice.

**Keywords:** pedagogy, performative program, tactic, performance, art education.



### Introdução

Eu estou com os pés de frente para a pia, um ao lado do outro, escovando os dentes, pensando se os dez minutos que tenho para andar até o ponto serão suficientes para pegar o ônibus do meio-dia e quinze. Ao rés do chão, pé ante pé, eu chego a tempo na estação-tubo Imperial. Parado, em pé, já dentro do ônibus e apoiado na barra de ferro, meus pés estão ainda um ao lado do outro. Pé ante pé, novamente, eu desço no terminal Campina do Siqueira e pego outro ônibus para a estação-tubo Santa Quitéria. Agora, sentado, meus pés continuam um ao lado do outro, na mesma posição que estavam diante da pia, na mesma posição do ônibus anterior, parado, em pé. Eu desço no ponto, caminho cem metros até a rua Prof. Ulisses Vieira, viro à direita e ando aproximadamente dezesseis quarteirões até o Instituto INCANTO. São vinte e cinco minutos caminhando, aproximadamente. Pode parecer um gesto banal, reparar na resignada posição dos pés ao ficar parado e ao caminhar. Algo me diz, no entanto, que o modo repetitivo com que eles se movem durante o meu deslocamento para o trabalho é uma resposta do meu corpo ao automatismo da cidade, que se revela na maneira com que eu me desloco cotidianamente e nas configurações instantâneas da ordem da cidade. Meus pés não se dão conta das inúmeras possibilidades com que podem descer essa rua. Por isso, decido: na próxima semana, vou ficar com os pés parados para dentro e andar com os pés virados para fora. Por isso, decido: na próxima semana, eu vou quebrar a cidade, eu vou quebrar o trajeto<sup>3</sup>.

### Rua Jeremias Maciel Perreto - Depois da porta já fora de casa

Estamos *aqui* e este trabalho se faz em caminhada. Este trabalho é o enunciado dos passos que instauram uma articulação conjuntiva e disjuntiva com os espaços. Uma enunciação pedestre<sup>4</sup>. O caminhar aqui tratado é o conjunto de ações de contra conduta com a prática da performance na rigidez da cidade, buscando criar formas-de-vida para uma composição política de todos os devires-menores em um devir-comum.

*“Caminhar é uma prática política. A forma como fazemos isto é a forma como fazemos tudo”*. (Taylor,2020). O que tem depois dessa rua? Como os obstáculos e negociações a serem tomados durante um trajeto podem ressoar na minha prática pedagógica? O que pensar desde/com os caminhos pelos quais passei e passo? O que eles podem oferecer para as relações dicotômicas de quem ensina e quem aprende? *“O caminhar é um pensar/ser em movimento, uma pedagogia e uma formação”*. (Taylor,2020).

É certo que essa escrita não se faz sozinha, muitas são as pessoas e coisas que dividem o chão desta cidade comigo. Nem todos enfrentam e vivem a cidade da mesma forma, essa escrita (e toda escrita) também é atravessada pelos marcadores sociais da diferença. Considerar que cada

<sup>3</sup> Trecho das anotações do caderno de aula.

<sup>4</sup> Para Michel de Certeau (1994), a prática de um espaço estaria em relação ao lugar da mesma forma que a palavra quando é pronunciada. *“O espaço é um lugar praticado”*. Para o autor, o espaço da cidade praticado se encarna no caminhar de seus habitantes e a cidade estaria estruturada na linguagem. *“O ato de caminhar; este ato é para o sistema urbano aquilo que a enunciação (o speech act) é para a língua”*. CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*, op. cit., p. 148.



vida humana e não-humana está sobre o mesmo postulado de igualdade nesta cidade é recusar também os efeitos que ela produz sobre tudo que a atravessa.

A cidade, na sua organização, produz e interfere na constituição social dos corpos, assim como suas normas e suas operações moldam nossas relações e criam sistemas de representação dos sujeitos e padronização dos desejos. O cotidiano, ordenado aos interesses do neoliberalismo, fornece e organiza a circulação de informações, o acesso a bens de serviço, a criação de imagens e modos de memorização e nos condiciona, a partir da operação dessas produções, a um corpo dominado, o que não significa dócil. No entanto, tomar consciência dessas operações que supõem um corpo passivo à disciplina não tem sido suficiente para se contrapor aos modelos de ação característicos do sistema colonial-capitalístico. Como, então, articular um corpo, seus movimentos e mobilidades, na cidade, também como campo de luta, e posicioná-los no interior desses discursos como uma prática pedagógica? Como este cotidiano inventa “maneiras de fazer” para outros espaços de vida e de afeto?

Embaixo de nós, o chão, em cima dele, a cidade. O conceito de cidade moderna, como modelo político, está atrelado à criação de um sujeito universal que corresponda às operações classificatórias da ordem social no discurso neoliberal. Segundo Michel de Certeau (1998), essas operações classificatórias compõem a estrutura de um sistema de articulação social com um conjunto de forças destinado a regular os espaços e sujeitos. Esse conjunto de forças tem o poder de gerir e eliminar o que em uma sociedade é considerado detrito, desvio e anormalidade para que seja transformado em categorias de representação. Para a filósofa Denise Ferreira da Silva<sup>5</sup> (2022), acontece também outro efeito na produção de categorias na dinâmica da ordem do capital global, elas produzem racialidade. A autora elucida a violência que existe nas estratégias de representação, a ordem simbólica, jurídica e econômica, pois elas estão circunscritas e fundadas entre semelhança e diferença.

Portanto, a linguagem do poder na cidade, que também passa pelo corpo, compartimentaliza a vida e com isso o enunciado colonial-capitalístico introduz uma estratégia capaz de nos capturar, fazendo a vida produzir regulação. Mas a cidade também se faz de seus movimentos contraditórios e isso tem a ver quando um corpo, que passa pela cidade, toma a vida na ruptura das regulações das redes de vigilância com ações que escapam à disciplina, fazendo do espaço um espaço de *vida inventiva*. Proliferam nas cidades combinações de astúcias impossíveis de gerir. Caminhar é uma delas.

Embaixo da cidade, o chão, em cima dela, nós. É a partir dos limites onde escapam a visibilidade que Michel de Certeau diz viver “*os praticantes ordinários da cidade. Forma elementar dessa experiência, eles são caminhantes, pedestres, cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um texto urbano que escrevem sem poder lê-lo*” (CERTEAU, 1998). Os cruzamentos que constroem histórias múltiplas na cidade habitada são formados de trajetórias fragmentadas, alteração de espaços e apresentam uma sequência de percursos variáveis e, tal qual a linguagem ordinária, caminhar também implica a combinação de operações de estilos e uso nos espaços.

<sup>5</sup> A filósofa, escritora e artista Denise Ferreira da Silva, em sua obra *Homo Modernus – para uma ideia global de raça*, faz uma cruzada filosófica a partir da filosofia pós-iluminista para analisar a força política da questão racial na sociedade contemporânea. Revelando as formas de categorias pela distinção entre semelhança e diferença, homem e outro, sujeito autodeterminante e outro produzem racialidade.





O estilo seria uma forma de ser no mundo, uma constituição linguística do plano simbólico. O uso remete a uma norma e define o fenômeno social por onde o sistema de comunicação se manifesta. Quando direcionamos nossa atenção somente para essas duas formas de práticas de espaço reduzindo suas capacidades apenas como presença utilitária do campo simbólico e como elemento de código deixamos de detectar seu campo de força, deixamos de lado as cartografias que marcam os encontros constituídos. Michel de Certeau (1998) em seu livro *A Invenção do Cotidiano* faz uma comparação do caminhar com o ato de falar. Quando ele propõe essa comparação, sugere que os processos de caminhar produzem um enunciado e dessa maneira podem oferecer, para além das críticas de representação gráfica e da paisagem, uma *apropriação* do sistema topográfico pelo pedestre. Para ele caminhar “*está para o sistema urbano como a enunciação está para a língua ou para os enunciados proferidos - (assim como o locutor se apropria e assume a língua); é uma realização espacial do lugar*” (CERTEAU, 1998: 177).

Assim como corpo e voz são indissociáveis, as cartografias da enunciação pedestre vão se desenhando ao mesmo tempo em que os territórios vão tomando corpo, um não existe sem o outro. Isso, se considerarmos o corpo em sua singularidade afetiva e seu potencial expressivo. Ao atualizarmos o caminhar como produtor de práticas afetivas, produtor de enunciados, deslocamos os limites das determinações que um objeto fixa para seu uso. O caminhante então transforma o espaço em *outra coisa*, criando assim algo descontínuo, seja agindo na escolha dos significantes da “língua” espacial, seja deslocando o uso que fazemos sobre os significantes.

“*Não caminho sozinho*”, diz o artista e performer mineiro Paulo Nazareth que se autodenomina *luso-italo-afro-krenak* (FOLHA DE S. PAULO, 2013) e que ao escolher incluir o nome de sua avó materna Nazareth Cassiano de Jesus como nome artístico busca trazer as memórias individuais e coletivas de sua ancestralidade. “*Minha avó passa a ser essa espécie de carranca, né? Essa proteção*” (VIANA, 2019). Paulo entende que, ao construir os caminhos de suas ancestralidades de pessoa, o artista-obra passa a ser um mesmo corpo. O caminhar para o artista também está atrelado aos seus antepassados indígenas e africanos assim como os trajetos percorridos em sua infância quando sua mãe o matriculou – a ele e seus irmãos – em uma escola no centro da cidade, distante de onde eles moravam, para que aprendessem a se deslocar entre o centro e a periferia. Segundo Paulo, sua mãe dizia: “*para não ficar bobo, tem que aprender a andar, conhecer*” (NAZARETH, 2019). O artista ganhou grande destaque com suas ações de caminhada. Em 2011/2012, com seu trabalho *Notícias de América*, Paulo caminhou de Minas Gerais até Nova Iorque, onde uma das várias propostas da ação era não lavar os pés até chegar ao destino, no Rio Hudson, levando junto aos pés toda a poeira da América Latina. A partir dos registros documentados de sua performance, esculturas sociais, desenhos, cadernos e retratos em vídeo e filmes, Paulo nos apresenta uma América Latina plural e contraditória nas suas fronteiras. O artista usa histórias pessoais e históricas para refletir sobre as condições sociais, políticas e econômicas presentes nas Américas e para pensar noções de justiça social e resistência pacífica.

O arquiteto e artista Francis Alÿs, nascido na Antuérpia, radicado na Cidade do México, através de muitas caminhadas pela metrópole, estudou o cotidiano dentro e ao redor da capital, por meio de ações performativas. Em sua performance *o paradoxo da prática (às vezes fazer algo leva a nada)*, em que empurra pelas ruas da Cidade do México um bloco de gelo durante nove



horas até que ele se derreta completamente, o artista questiona a temporalidade acelerada da cidade, seus padrões de produtividades e os deslocamentos funcionalistas modulados pela cidade. Ele cria outras narrativas para o espaço público, evidenciando suas condições políticas e sociais, a partir da experiência estética de suas ações. O que seria da cidade se também nos propuséssemos a fazer algo que não leva a nada?

Ao caminhar, afirmamos, lançamos suspeitas, nos colocamos em risco e transgredimos as trajetórias que “falam”. Esse modo de apropriação do espaço por um “eu”, aberto ao plano dos afetos, tem a função de introduzir outra circunstância a esse “eu”: a de estabelecer uma articulação conjuntiva e disjuntiva de lugares. Quando nos lançamos a *fazer outras coisas com a mesma coisa*, como um convite a uma maneira coletiva e radical de imaginação política, isso é um gesto performativo.

### **Rua São Vicente de Paula – Depois da porta a 3 quilômetros e trezentos metros fora de casa**

Ao longo dos anos, atuando como professor de teatro para crianças e adolescentes, venho me perguntando *o que é educar? E por que educar?* Tenho encontrado na performance, especificamente no programa performativo, uma maneira de seguir caminhando com estas perguntas. No entanto, não me proponho aqui a responder tais questões, tampouco a eleger quais elementos das práticas artísticas servem ou não para garantir *efetividade* enquanto proposição pedagógica. Interessa, nesse sentido, criar uma investigação teórico-prática de uma proposta artístico-pedagógica para ativar a performatividade do campo pedagógico, buscando certa inseparabilidade entre as áreas de conhecimento e de vida como método para ser experimentado. O que pode uma pedagogia pensada e ativada em conjunto com a prática da performance?

O campo pedagógico, especificamente o modelo de educação hegemônica, abrange práticas, discursos e estruturas institucionais para operar determinados fluxos de poder e conhecimento e, a imposição desses arranjos, também como condição simbólica, pode excluir um modo inventivo de si e do mundo nas práticas educacionais. Uma ordem regulada em redes e objetos de poder que funcionam como um modo de controle das subjetividades. Michel de Certeau (1998) recorre à categoria de “trajetória” e usa uma distinção para diferenciar práticas que se efetuam no interior das redes de poder dos espaços: estratégia e tática. Chama de estratégia os tipos de operações de cálculo ou manipulação das relações de força que se tornam possíveis quando um sujeito/instituição com poder e querer, como um exército, uma empresa, uma cidade ou instituição científica, encontra um lugar de onde pode gerir e impor as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças: os inimigos, clientes e seus concorrentes, objetos e objetos de pesquisa etc. As estratégias são ações que têm a capacidade de articular um conjunto de espaços físicos, elaborando assim lugares teóricos com sistemas e discursos totalizantes. A tática é definida como uma ação calculada pela ausência do outro, que aproveita as ocasiões e falhas que vão se abrindo na vigilância do poder proprietário para encontrar e prever saídas. É um movimento no campo do outro para estocar benefícios, opera como uma astúcia, criando ali



surpresas onde ninguém espera. Encontra nas circunstâncias uma possibilidade de fazer *outra coisa com a mesma coisa*.

A questão, aqui, não se reduz a discutir ambientes positivos e agressivos, mas encontrar em outras proposições pedagógicas um desvio para reconhecer e tensionar as operações da produção de subjetividade capitalística no campo pedagógico. Articulando, assim, outras relações sociais na confecção da força coletiva. Encontrando *estilos de ação, táticas e maneiras de fazer*, para burlar as determinações e a lógica dominante da produção de conhecimento.

Venho então, a partir de relatos bricolados<sup>6</sup> e anotações, feitas em meu caderno depois de cada aula em uma ONG na cidade de Curitiba, desenvolvendo uma escrita dramatúrgico-performativa no interior de um método cartográfico<sup>7</sup>. Onde os relatos da minha atuação como professor-artista-pesquisador em um espaço não formal, no contraturno escolar, e os percursos casa-ONG, e ONG-casa, produzem o próprio campo de criação teórico-pedagógico-performativa.

#### **Av. Presidente Arthur da Silva Bernardes – Depois da porta a cinco quilômetros fora de casa**

O relato não conta um modelo reproduzido da prática, não se satisfaz em dizer um movimento. Ele o faz. Então, o que dizem os textos trazidos a partir da perspectiva do relato, o que podem dizer os caminhos de um professor? A imagem discursiva, com todas as suas idas-e-vindas, faz do relato uma contra-narrativa das classificações?

O pedagogo francês Fernand Deligny articula no relato de suas experiências institucionais, no centro social, no asilo e na classe especial na França, as analogias e metáforas para pensar a educação a partir do entendimento de “anormalidade” e do “desvio social” através da formulação do entendimento de “infância inadaptada”. Seu livro, *Os Vagabundos Eficazes – operários, artistas, revolucionários: educadores*, é um relato literário, um diário de suas relações com as pessoas, espaços e coisas desses lugares onde as narrativas de exclusão social abrem caminhos para práticas de inclusão. Atento às mudanças do regime de poder no pós-guerra, Deligny percebe nos sentidos do capitalismo a mudança de novas modalidades de violência que se baseiam em resultados de “adaptação eficaz” para a mão de obra, ao invés de pensar o cuidado dos indivíduos. Seus relatos, em tom de crônica, se distinguem por passagens de diferentes registros: coloquial, poético, descritivo, vulgar e reflexivo. Provocador, ele busca torcer a língua para fazer uma crítica à moral burguesa-católica que se intensificava no meio educativo. Desestabilizando o convencional de um texto teórico para trazer à tona o imponderável, para além das normas dos signos linguísticos, a sua ideia, no entanto, não se trata

<sup>6</sup> Para Derrida (1971), o termo oriundo do francês *bricolage*, que significa um trabalho manual feito de improviso e que aproveita diferentes materiais, foi ressignificado como termo para o campo da literatura como sinônimo de colagem de texto em uma obra. Michel de Certeau (1994) utiliza a noção de bricolagem para representar um conceito onde a união de vários elementos culturais resulta em algo novo.

<sup>7</sup> A cartografia é um método de pesquisa sobre a produção de subjetividade onde Deleuze e Guattari propõem um mapeamento das relações, dos processos e movimentos dos afetos e desejos para acompanhar a dimensão processual dos fenômenos.



de uma tentativa de naturalizar a inadaptação ou de sustentar uma passividade diante de questões como violência, injustiça social e a pobreza, mas sim de revelar as relações intrínsecas dessas pessoas “com problemas de ordem social”. É na noção de “circunstância” que ele entende uma dimensão importante para criar “meios” ao “inadaptado” – ele considera o educador como um “criador de circunstâncias”. E não são circunstâncias para criar um meio artificial, com intuito de desconectar a origem da realidade social do indivíduo, mas sim um espaço para ele descobrir suas aptidões. Dessa forma, podemos pensar que ele produz meios inventivos de si e do mundo para escapar às categorias como a do inadaptado e, principalmente, dos discursos que visam salvá-lo desta condição. A partir disso, os “vagabundos”, educadores, elaboram uma pedagogia da revolta, em que não se trata de amar os inadaptados, mas sim de ensiná-los a sobreviver em um mundo hostil – cuja hostilidade começa diante de suas origens sociais. A forma de escrita de Deligny, o relato, introduz o movimento no modo de pensar a educação. Um movimento que ocupa uma ação fundamental em suas formulações e que nos atenta às diferenças nas relações, disponíveis ao que nos circunda. A última palavra do livro é “esperança”.

### **Rua Professor Ulisses Vieira – Depois da porta a quatro quilômetros e trezentos metros fora de casa**

A pesquisadora Leilah Landim tenta buscar na história e em definições objetivas “o que é uma ONG” e apresenta as seguintes definições: *“têm a ver com servir aos outros, não a si; mas não há quaisquer outros, e sim existem a serviço de determinados movimentos sociais de camadas da população oprimidas, ou exploradas, ou excluídas, dentro da perspectiva de transformação social”* (Landim, 1998: 24).

Aqui outras definições: *“são micro-organismos do processo democrático, referências, lugares de inovação e criação de novos processos. Ou espaços de criação da utopia democrática”* (De Souza, 1991: 142). As ONGs costumam ter uma relação de privilégio com campos sociais específicos, como o religioso, o acadêmico e ainda mais forte com o político, se tornando um lugar ambíguo entre a autonomia/dependência com esses campos, podendo determinar sua permanência a partir dos discursos nos contornos dessas relações. Apesar de suas diferenças institucionais, é possível observar que os espaços de contraturno e escolas têm incluído as atividades artísticas a serviço de um poder-saber normatizador.

Em seu texto, *“Escola é Lugar para as Artes?”*, Carminda Mendes André aborda as definições do autor Teixeira Coelho, em que diz: *“podemos diferenciar cultura e arte pelos modos como cada área aborda o mundo”* (Coelho apud Mendes, 2008: 91) e que *“a cultura é a convergência de tudo o que está disperso, é desejo de congregar, sua função é afirmativa para o coletivo para o consenso, para a unificação”* e a arte *“pensa pela lógica da transgressão, ela é risco, dissolve, abala”* (idem). Após abordar as definições de Teixeira Coelho, Carminda lança, nessa perspectiva, a seguinte constatação: *“Quando a arte é capturada pelas instituições, convertendo-se em bem cultural, ela acaba servindo de símbolo de convergência e de identificação com a realidade que aí está. Ela afirma a realidade, representando-a”*. (Mendes, 2008: 91).





De fato, as instituições, enquanto organizações, e a institucionalização da arte, enquanto processo, quando tomam valores por si com sua maneira de produzir bens e com sua maneira de produzir relações sociais, se tornam engrenagens fundamentais do poder. E eu não quero seu começo, nem seu fim. Eu estou no meio. O que acontece quando se coloca no meio e não dentro? Eu, professor-artista- pesquisador, falo desde a ONG, mas não estou circunscrito nesse ambiente. Falar disso me parece um falso problema, uma vez que o trabalho do artista já é desinstitucionalizar, de algum modo, os espaços.

A minha proposição não é da ordem macro-política. Trata-se de uma proposição que se dá na dramaturgia do encontro, que é micro-política. Sabemos que as relações de poder também atuam sobre as forças e ações no campo micro-político. A instrumentalização também tem objetivos micro-políticos. Segundo Sueli Rolnik, o primeiro objetivo da instrumentalização é *“neutralizar a força transfiguradora das práticas artísticas, reduzindo-as ao mero exercício da criatividade, dissociada de sua função ética de dar corpo ao que a vida anuncia”* (Rolnik, 2019: 94). A minha proposição pedagógica que acontece na instituição sem se institucionalizar é uma pedagogia radical. Uma pedagogia performativa, para anunciar vida e arte, sem separabilidade. Uma pedagogia fora da visão dicotômica coletivo/indivíduo, uma prática onde esses dois planos não se opõem, mas criam relações entre si e constroem relações de saberes múltiplos.

*“O encontro é uma ferida”*, dizem João Fiadeiro e Fernanda Eugénio, em uma conferência-performance de mesmo nome (Fiadeiro, João e Eugénio, Fernanda, 2012: 01). Um encontro só é mesmo um encontro quando é percebido na sua aparição acidental, com sua potência que alarga o possível e o pensável, revelando outros mundos e outros modos de se viver juntos – a ferida. Um encontro, então, só está aberto a suas linhas de força quando está disposto a ofertar, aceitar e retribuir. O tempo está marcado e constituído pelas distinções entre semelhança e diferença e visa isolar o objeto de suas articulações históricas. A relação sujeito/objeto cria contornos para as conexões com o mundo e investe sua capacidade de produção de sentido dos encontros apenas para legislar diagnósticos de controle e classificação. Supondo que primeiro seja preciso saber para depois agir. Segundo João Fiadeiro e Fernanda Eugénio, *“raramente paramos para reparar no acidente, são inúmeros os acidentes que poderiam ter se tornado encontro”* (Fiadeiro, João e Eugénio, Fernanda, 2012: 03). Desse modo, os encontros não alcançam seu potencial porque são prontamente decifrados e incorporados ao que já sabemos e às respostas que já temos. Não nos abalamos a ponto de notarmos o acidente como uma inquietação, como uma possibilidade de reformular perguntas, como causa para refundar modos de operar. Assim, tornamos o acidente uma manobra calculada da lógica dominante, destituindo dele o poder de afetar e ser afetado. Um acidente deve ser experimentado na força de uma catástrofe, colocando em jogo o quanto é desproporcional na sua diferença, na sua distância em relação às nossas expectativas e dos nossos instrumentos de decifração e interpretação. Nos colocamos sem a possibilidade de ignorar ou controlar o impacto radical do encontro. No entanto, este acidente-catástrofe pode não ser vivido como encontro também, já que a cisão entre sujeito e objeto ainda conserva sua capacidade de produção de sentido em diagnósticos, apenas inverte a lógica. Pois, sujeito e objeto são configurações históricas e não categorias transcendentais. Sem o controle que imaginávamos e julgávamos nos pertencer por direito, ficamos estáticos com a força e poder do acidente. Se instala então uma crise, e colocamos tudo em dúvida e buscamos os responsáveis, já que nem o “saber” pode ser aplicado e nem o que



“achamos”. Já que o que está em aberto agora é o “tanto faz” ou “tudo pode” do descontrole. Por isso, o experimental de um dispositivo pode colocar à prova as hipóteses de prática do sujeito e objeto, que para o contexto da ciência moderna, a sua distinção, existe para garantir que a produção do saber possa ser validada de maneira coletiva, ou seja, pela comunidade científica. As produções de conhecimento do padrão normativo colonial-capitalístico são capazes de desaparecer com produções de conhecimento que partem de um processo inventivo. O caráter inventivo nos coloca em movimento de transformação, não somente para fazer enunciados, mas para criar novos problemas, demandando práticas originais de indagação. Nesse contexto, o método da cartografia surge com o desafio de desenvolver o acompanhamento de práticas de processos inventivos e de produção de subjetividades para criação de elos; encontro-ferida, acidente-catástrofe, pedagogia-performativa.

Insistir nos encontros que têm a pretensão de saber antecipadamente o nome de cada coisa, seu enquadramento, a regularidade, nenhuma errância ou susto, sem se arriscar ou mediante a previsões do que vai ser nos sujeita a não formar elos. Mais que o domínio dessas produções, o que se deve esperar dos encontros é um conhecer do mundo através das composições. Então, se já não é possível seguir em uma existência acomodada pela hegemonia das elites capitalísticas, como fazer do encontro um acidente-catástrofe, que pertença ao conjunto de componentes de conhecer o mundo como uma sensibilidade? Como não fazer previsões na prática pedagógica?

É preciso tomar o mundo como uma invenção, sugiro. Detectar através dos signos e forças circulantes do encontro o que se tem, fazendo com o que se tem. Produzir com o que surge do encontro como acontecimento. Contudo, para experimentar esses cortes-feridas, nas engrenagens fundamentais do poder, é preciso declinar às respostas, declinar à insistência em definir o que são as coisas, seus significados, suas representações e o que elas querem nos dizer. Isso só acontece quando renunciamos ao que envolve a proteção do sujeito e do objeto, quando renunciamos o homem e o outro, o sujeito autodeterminante e o outro afetável. Desfazendo esse tempo, a matéria da vida surge como uma questão aberta. Resistir a ferida aberta nos aponta para a beleza que um acidente-catástrofe nos traz de um acontecimento que só dura enquanto não é.

### **Rua Professor Ulisses Vieira – Depois da porta a quatro quilômetros e trezentos metros fora de casa**

Desenvolver um método cartográfico para pesquisa de campo no estudo da subjetividade não tem o objetivo de definir um composto de regras abstratas para ser executada. Não tenta dizer um caminho linear para encontrar um fim. A experiência do cartógrafo, no entanto, não impede que se estabeleçam algumas pistas para investigação de um processo de trabalho. A cartografia é um método elaborado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que busca acompanhar processos, e não a representação de um objeto. A intervenção é um caminho e exige que o cartógrafo faça uma imersão no plano da experiência. Com isso, conhecer e fazer se tornam inseparáveis. Sendo assim, acompanhar um processo de constituição de subjetividade é conhecer a realidade. Entra na composição de cartografias, elementos processuais provenientes



da atenção do território, ativando assim uma virtualidade para perceber e potencializar algo que já estava lá – matérias fluidas, tendências, linhas em movimento. Fazendo do conhecimento um trabalho do método cartográfico, escavando espaços e compondo com restos arqueológicos. É através do cartógrafo que se dá a invenção, mas não por ele, pois não existe um agente de invenção. E isso acontece não porque o momento presente traz uma história anterior, mas porque o território também possui uma processualidade. Segundo Suely Rolnik, o cartógrafo é definido por um tipo de sensibilidade: “entender, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar. Para ele, não há nada em cima – céus da transcendência -, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades, buscando expressão” (Rolnik, 2007: 66).

### **Av. Presidente Arthur da Silva Bernardes – Depois da porta a cinco quilômetros fora de casa**

No cotidiano, a performance e a estética mudam conforme o lugar, de comunidade para comunidade, correspondendo a um contexto de especificidade cultural e histórica, tanto na aparição quanto em sua recepção. Segundo a professora de estudos da performance e fundadora do Instituto Hemisférico de Performance e Política, Diana Taylor, “Dizer que algo é uma performance significa fazer uma afirmação ontológica, embora localizada. O que uma sociedade considera uma performance poderia ser considerado um não evento em outra.” (Taylor, 2013). A autora sugere também que a performance pode ser entendida como “uma lente metodológica” capaz de permitir que pesquisadores possam analisar eventos como uma performance. Como, por exemplo, gêneros, identidades sexuais, etnicidade, resistências e obediências sociais que são desempenhados e performados diariamente no contexto social. Compreender então essas ações no cotidiano como performance sugere que a performance, em conjunto com outras práticas culturais associadas, oferta um modo de conhecer. Ela funcionaria também, então, como uma epistemologia.

Os variados usos da palavra performance e as discussões de alguns teóricos do campo das artes em tentar localizar onde, quando e quais as proximidades ela tem em sua genealogia com as artes da cena ou as artes visuais não faz sentido para este trabalho. O investimento que faço nos estudos da performance vem mais daquilo que ela nos permite fazer do que daquilo que ela é. Ao pensar a performance enquanto campo de conhecimento e produção pedagógica para educação e as artes, busco mais as instâncias radicais do performativo do que as discussões da dicotomia teatro/performance. Entendo que as discussões que envolvem performances e espetáculo vêm de suas características de apresentações e, se ao escolher a palavra performance eu me coloco em disputa – ela é feita em direção à desprogramação e desestabilização do campo pedagógico pela prática performativa. Faço uma aposta na performance enquanto tática para pensar as práticas pedagógicas como uma ação que: “funcionam como atos de transferências vitais, transmitindo o conhecimento, a memória e um sentido de identidade social” (Taylor, 2013). E por que a performance? Porque me interessa essa “lente metodológica” para “ver” e “construir” o mundo. Isso significa entender os fenômenos enquanto ações reiteradas: gênero, raça, classe, sexualidade: ações que se repetem e formam desvios de existir no mundo.



O que oferta a performance é uma instância entre arte e vida, ela pode ofertar ações de inseparabilidade entre elas, pois o gesto, a narração, o rito e as várias formas de utilização do corpo precedem a efetuação histórica e seus agentes de poder. Ao performar tentamos detonar simbolicamente novas alternativas para os panoramas do corpo como matéria de vida e significantes. A performance está, então, com a inscrição do corpo no texto da ordem como modalidade contestadora para abrir caminhos e agenciar corpos e afetos.

O conceito de performatividade surge a partir dos trabalhos de estudos literários, análise do discurso e tese dos enunciados de fala do filósofo da linguagem britânico JL Austin que a partir da análise e capacidade das palavras em determinados discursos denomina o performativo como “os enunciados que têm poder de produzir uma nova situação ou de acionar um conjunto de efeitos” (Austin, 1990). O autor compreende que existem sentenças “que expressam ordens, desejos ou concessões e que, portanto, não apenas descrevem circunstâncias, mas criam condições para ações.” (Austin, 1990). Assim, o autor conclui: “Batizar um navio é dizer (nas circunstâncias apropriadas) as palavras ‘Batizo etc.’. Quando digo diante do juiz ou no altar etc. ‘Aceito’, não estou relatando um casamento, estou me casando”. (Austin, 1990).

### **Rua São Vicente de Paula – Depois da porta a 3 quilômetros e trezentos metros fora de casa**

Programa performativo, conceito cunhado por Eleonora Fabião (2013), artista e teórica da performance, é um procedimento composicional, que enuncia uma performance, possibilitando tal experiência. O programa é “um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizada pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio. Ou seja, a temporalidade do programa é muito diferente daquela do espetáculo, do ensaio, da improvisação, da coreografia” (Fabião, 2013: 04). A autora nomeia o procedimento como “programa” inspirado na leitura de “28 de novembro de 1947 – como criar para si um Corpo sem Órgãos”, de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Neste texto, os autores afirmam que o programa é o “motor de experimentação”. A partir disso, Fabião escreve: “Programa é motor de experimentação porque a prática do programa cria corpo e relações entre corpos; deflagra negociações de pertencimento; ativa circulações afetivas impensáveis antes da formulação e execução do programa. Programa é motor de experimentação psicofísica e política” (2013: 4). Nesse sentido, ações programadas em performance, se relacionam com o mundo encontrando caminhos alternativos na oposição arte e vida.

Sendo assim, caminhar com os pés virados para fora não é apenas mudar a posição física na ação de caminhar. É articular o programa/enunciado, criando, assim, dissonância e dissenso no trajeto.

Através da realização do programa, o performer suspende o que há de automatismo, hábito, mecânica e passividade no ato de “pertencer” – pertencer ao mundo, pertencer ao mundo da arte, ao mundo estritamente como “arte”. O performer, ao suspender o pertencimento, não pertence a nenhum mundo: nem ao mundo, nem ao mundo da arte, nem ao mundo como arte. Não está em nenhum deles. E é exatamente ao não pertencer que o performer se autoriza a criação de diferentes tipos de chão, pés, trajetos e cidade. Ao articular o programa performativo





a uma pedagogia performativa, sua tentativa é não pertencer – nem arte, nem a educação e nem ao mundo. Mas é embaralhá-los todos. O que é arte? O que é educação? O que é mundo?

Para o Professor Sílvia Gallo, educar “significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará – com estes convites, foge ao controle daquele que educa”. (Gallo, 2008: 15). Uma vez que *aqui* as reflexões das práticas pedagógicas se dão em movimento, em ação de deslocamento, venho propondo um trabalho que ao invés de construir um começo e um fim se dispõe a tensionar o sentido tradicional do método, sua produção de sentido e rigor do caminho, tampouco se trata de uma ação sem direção, pois ao reverter o sentido tradicional do método o que se busca é acompanhar processos e não representar formas, um tipo de conhecimento que não se separa dos afetos. Propor uma pedagogia desde seu caráter performativo é criar desvios do existir no mundo. Ela é, então, uma ação criadora e força performativa.

### Rua Jeremias Maciel Perreto - Depois da porta já dentro de casa

*“No hacer pedagogía para la escuela. No hacer arte para el museo. No hacer activismo para la política. No hacer performances para el espectáculo. No hacer escrituras para el aplauso. No hacer memorias para el monumento. No hacer canon para la disidencia. No hacer nombre propio para el pensamiento colectivo. No hacer identidad para el estado. No hacer rebanos para los ídolos. No hacer romances para el amor. No hacer cuerpo para el capital. No hacer animales para la humanidad. No hacer comunidad para lealtades serviles. No hacer saberes para administrar destinos. No hacer yotúelnosotrosustedesellos para organizar fronteras. No hacer sur para una galería de víctimas. No hacer es um programa revolucionario”.*

Guaglione, F. et al. Flores: 185.)

### Referências Bibliográficas

- Austin, J. L. (1990). *Quando dizer é fazer – palavras e ações*. Artes Médicas.
- Bona, D. T. (2020). *Cosmopoéticas do refúgio* (M. P. Duchiade, Trad.). Cultura e Barbárie.
- De Certeau, M. (1998). *A invenção do cotidiano. Vol. 1: Artes de fazer* (E. F. Alves, Trad., 3ª ed.). Editora Vozes.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). Introdução: Rizoma (A. G. Neto, Trad.). In *Mil Platôs* (Vol. 1). Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). 28 de novembro de 1947 – como criar para si um corpo sem órgãos (A. G. Neto, Trad.). In *Mil Platôs* (Vol. 3). Editora 34.



Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). Micropolítica e segmentaridade (S. Rolnik, Trad.). In *Mil Platôs*. Editora 34.

Deligny, F. (2018). *Vagabundos eficazes*. N-1 edições.

Deligny, F. (2020). *Semente de crápula: Conselhos aos educadores que gostariam de cultivá-la*. N-1 edições.

Eugênio, F., & Fiadeiro, J. (2012, junho). *O encontro é uma ferida*. Culturgest.

Fabião, E. (2008). Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. *Sala Preta*, 8, 235–246.

Fabião, E. (2010). Ações cariocas: 7 ações para o Rio de Janeiro. *Cavalo Louco*, 8.

Fabião, E. (n.d.). Programa Performativo: o corpo em experiência. In *ILINX Revista do LUME* (No. 4, pp. 1–11).

<http://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276>

Flores, V. (2011). *Romper el corazón del mundo*. Editorial Continta Me Tienes.

Folha de S. Paulo. (2013, março 24). Paulo Nazareth está ‘reinventando a performance’ com caminhadas. <https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/04/1266830-paulo-nazareth-esta-reinventando-a-performance-com-caminhadas.shtml>

Gallo, S. (2008). Eu, o outro e tantos outros: Educação, alteridade e filosofia da diferença. In *II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos Sobre Diálogos*. Universidade Federal Fluminense.

Giroux, H. (1983). *Pedagogias radicais*. Cortez.

Guattari, F., & Rolnik, S. (1986). *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Editora Vozes.

Harney, S., & Moten, F. (2013). *The undercommons: Fugitive planning & Black study*. Minor Compositions.

Landim, L. (1993). *A invenção das ONGs: Do serviço invisível à profissão impossível* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].

Lepecki, A. (2012). Coreopolítica e coreopolícia. *Ilha: Revista de Antropologia*, 13(1), 41–60.

Mancini, B. S. C. (2017). Anotações sobre pedagogias radicais. *Revista NUPEART*, 16(2), 10–21. <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/10502>

Martins, L. M. (2021). *Performances do tempo espiralar: Poéticas do corpo-tela*. Cobogó.



Mendes André, C. (2013). Arte como mediadora de afetos. *Rebento: Revista das Artes do Espetáculo*, 4, 123–130.

Mendes André, C. (2007). *O teatro pós-dramático na escola* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo].

Mendes André, C. (2008). Escola é lugar de artes? In *V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. ABRACE.

Moten, F. (2020). A resistência do objeto: O grito de Tia Hester (M. A. Santos, Trad.). *Dossiê A Música e suas Determinações Materiais*. <https://revistaecopos.eco.ufrj.br/>

Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. da (Orgs.). (2012). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Sulina.

Pupo, M. L. S. B., & Veloso, V. G. (2020). Ação cultural e ação artística: Territórios movediços. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 10(2).

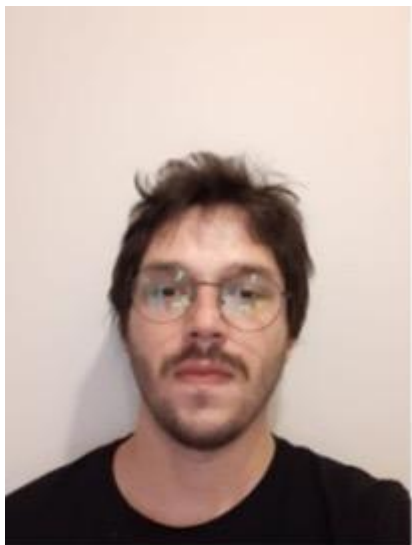
Rolnik, S. (2019). *Esferas da insurreição: Notas para uma vida não cafetinada*. N-1 edições.

Rolnik, S. (2006). *Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. Sulina; Editora da UFRGS.

Silva, D. F. da. (2022). *Homo modernus: Para uma ideia global de raça*. Cobogó.

Taylor, D. (2020). *Presente! La política de la presencia*. UAH Ediciones – Universidad Alberto Hurtado.

Taylor, D. (2013). *O arquivo e o repertório: Performance e memória cultural nas Américas*. Editora UFMG.



**Walter Pincerati Junior**

[k.pincerati@gmail.com](mailto:k.pincerati@gmail.com)

O currículo deste autor se encontra no rodapé da primeira página de seu artigo no dossier.



**Cauê Kruger**

[cauekruger@gmail.com](mailto:cauekruger@gmail.com)

O currículo deste autor se encontra no rodapé da primeira página de seu artigo no dossier.