

WALTER PINCERATI JUNIOR

AQUI; uma despedagogia – ENUNCIACÕES PEDESTRES, PROGRAMA
PERFORMATIVO E OUTROS DESEJOS.

CURITIBA

2025

AQUI; uma despedagogia – ENUNCIÇÕES PEDESTRES, PROGRAMA
PERFORMATIVO E OUTROS DESEJOS.

Dissertação do curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes, Linha de Pesquisa Experiências e Mediações nas Relações Educacionais em Artes, da Universidade Estadual do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título do título de Mestre em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Cauê Kruger

CURITIBA

2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e
Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP
e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Pincerati Junior, Walter

AQUI; uma despedagogia ? ENUNCIACÕES PEDESTRES,
PROGRAMA PERFORMATIVO E OUTROS DESEJOS / Walter
Pincerati Junior. -- Curitiba-PR, 2025.

91 f.: il.

Orientador: Cauê Krüger.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Artes) -- Universidade Estadual do
Paraná, 2025.

1. Pedagogia. 2. Programa Performativo. 3.
Tática. 4. Performance. 5. Arte Educação. I - Krüger,
Cauê (orient). II - Título.

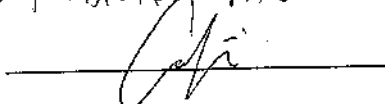
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

ATA nº 12/2025 - PPGARTES
BANCA DE DEFESA

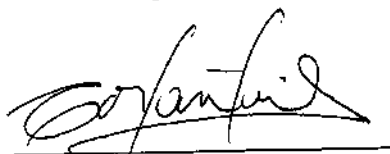
No dia 18 de setembro de 2025, às 14 horas e 30 minutos, na sala do mestrado do Campus Curitiba II/UNESPAR, realizou-se a Banca de Defesa do Trabalho Acadêmico intitulado **AQUI: uma despedagogia – ENUNCIÇÕES PEDESTRES, PROGRAMA PERFORMATIVO E OUTROS DESEJOS** da (o) mestranda (o) **WALTER PINCERATI JUNIOR**, que contou com a presença das(os) professoras(es) doutoras(es) Cauê Krüger, Giancarlo Martins e Katia Maria Kasper como membras(os) titulares da banca avaliadora. Após a avaliação do Trabalho Acadêmico, a banca deliberou pela APROVAÇÃO da pesquisa. Nada mais havendo a discutir, o Exame de Defesa deu-se por encerrado e eu, professor orientador e presidente da banca, lavrei a presente ata, que segue assinada por mim e pelos demais membros da banca de avaliação.

Recomendações:

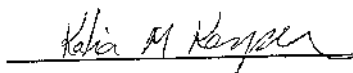
ENCAMINHAR O TRABALHO PARA PUBLICAÇÃO



Prof. Dr. Cauê Krüger (UNESPAR) – orientador



Prof. Dr. Giancarlo Martins (UNESPAR)



Profa. Dra. Katia Maria Kasper (UFPR)

Aos meus alunos;

Para Cida, Walter, Francisco,
Walkiria, Douglas, Márcia, Hannah,
Isabella, Lucas, Amana, Marina,
Denise, Thalita, Regi, Edith, Audren
e Maria Virgínia.

AGRADECIMENTOS

Foi andando com muita gente e recolhendo pedras que eu cheguei até *aqui*. A todas elas, o meu amor. Esta dissertação foi desenvolvida diante de encontros como acontecimentos, impossíveis de serem representados enquanto tais, mas que seguem repercutindo em mim.

Agradeço aos artistas e teóricos que compõem significativamente este percurso. Com eles, aprendi que o verbo da educação é escapar e resistir: uma paisagem em fuga, uma variação contínua.

Aos vagabundos eficazes, alegria e fúria para nós, pois é preciso abertura e inventividade para ser professor no Brasil.

Agradeço ao Instituto INCANTO: descer a rua toda – chegou na praça, vire à direita. Agradeço aos meus colegas de mestrado e nossas tardes.

Esta dissertação foi feita com amor, dor, disponibilidade, medo, força, irmandades, com crianças na rua, com susto, com adolescentes, com gargalhadas – e se inscreve como gesto coletivo. Esta dissertação foi feita em uma instituição de ensino superior pública.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Cauê Kruger, pela confiança depositada neste trabalho e por sua alegria. À banca que compõe este percurso, Profa. Dra. Kátia Maria Kasper e Prof. Dr. Giancarlo Martins, pelos apontamentos e pelo amor em fazê-los. Agradeço a Profa. Dra. Rosemeri Rocha da Silva pela suplência e por me receber com tanto carinho no UM Núcleo de Pesquisa Artística em Dança, durante o Estágio de docência.

Cheio de gente, cheio de pedra. Obrigado!

“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.V. 2011, p.185.)

AQUI; uma despedagogia – ENUNCIÇÕES PEDESTRES, PROGRAMA
PERFORMATIVO E OUTROS DESEJOS.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma investigação teórico-prática de uma proposta artístico-pedagógica a partir da minha trajetória de vida-trabalho no campo da Arte-Educação, como professor de teatro em uma ONG na cidade de Curitiba. Por meio de ações performativas com jovens em um espaço não formal de ensino e aprendizagem, no contraturno escolar, investiga-se de que modo a performance pode contribuir para percursos pedagógicos ao propor ações que ampliem a potência de pensar e agir a partir da alteridade e da diferença. Eles foram feitos em uma escrita performativa, buscando certa inseparabilidade entre as áreas do conhecimento e da vida como método experimentado. A experiência se faz no interior de um método cartográfico, como modo de acompanhar processos de produção de subjetividades no plano movente do coletivo de forças. Nesse contexto, a performance é compreendida como força criadora, capaz de desterritorializar representações, instaurar novos modos de viver e conviver atribuindo outros sentidos à experiência pedagógica. Ao articular uma pedagogia na perspectiva da performance, o que se pretende, aqui, é tensionar as definições convencionais do educativo e do artístico - aqui, uma tática; aqui, uma despedagogia.

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

HERE; a depedagogy – PEDESTRIAN STATEMENTS, PERFORMATIVE
PROGRAM, AND OTHER DESIRES.

ABSTRACT

This research presents a theoretical and practical investigation of an artistic-pedagogical proposal based on my life and work experience in the field of Art Education, as a theater teacher at an NGO in the city of Curitiba. Through performative actions with young people in a non-formal teaching and learning space, outside school hours, we investigate how performance can contribute to pedagogical paths by proposing actions that expand the power to think, and act based on otherness and difference. They were done in a performative writing style, seeking a certain inseparability between the areas of knowledge and life as an experimented method. The experience takes place within a cartographic method, as a way of accompanying processes of production of subjectivities in the moving plane of the collective of forces. In this context, performance is understood as a creative force, capable of deterritorializing representations, establishing new ways of living and coexisting, attributing other meanings to the pedagogical experience. By articulating a pedagogy from the perspective of performance, the intention here is to challenge conventional definitions of the educational and the artistic—here, a tactic; here, a de-pedagogy.

Keywords: pedagogy; performative program; tactic; performance; art education.

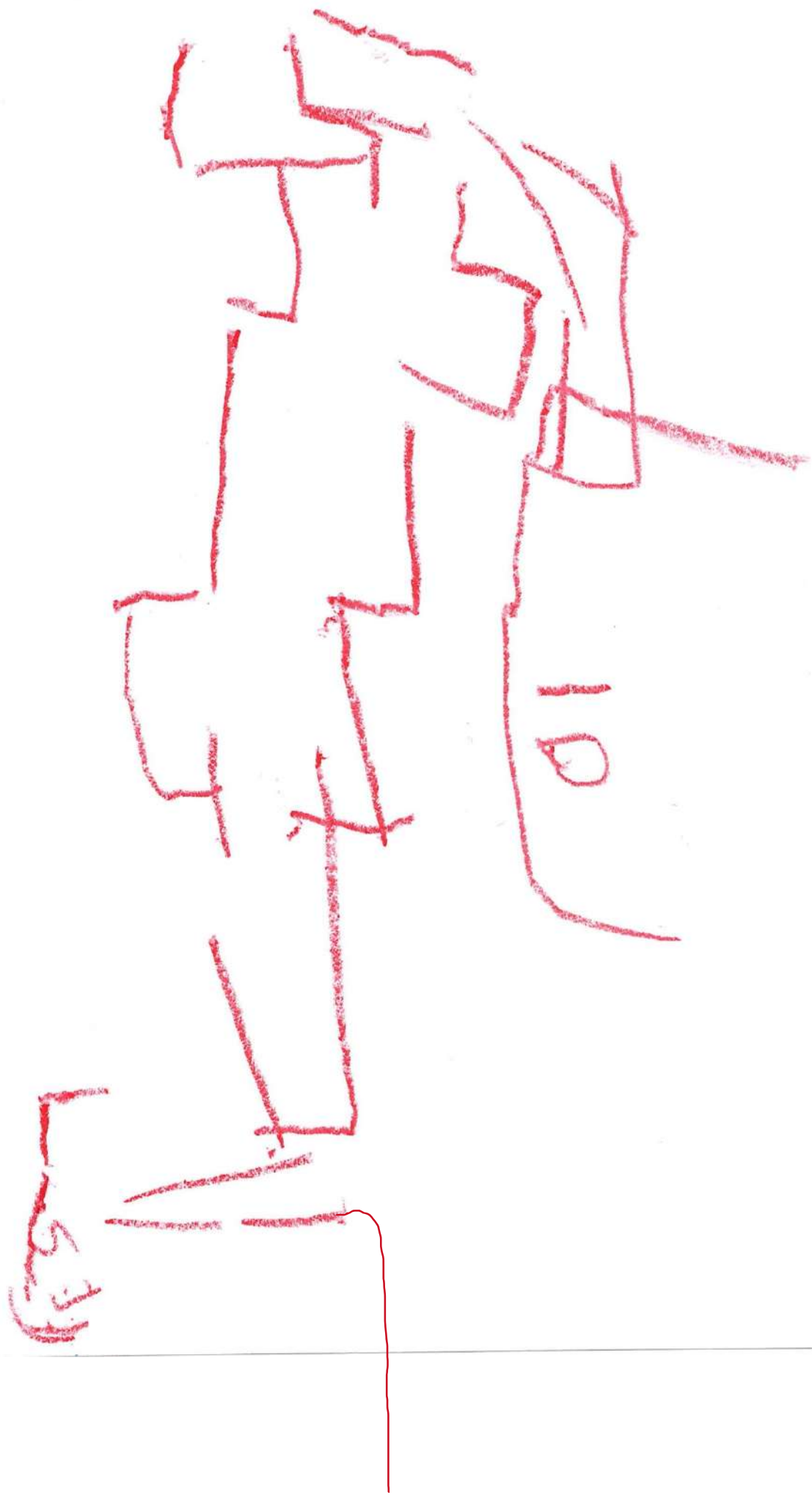
LISTA E LEGENDAS DE IMAGENS

- p. 13. Programa performativo. 2025. Desenho. Acervo do artista.
- p. 15. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
- p. 19. Programa performativo. 2025. Desenho. Acervo do artista.
- p. 26. Francis Alÿs. Performance *o paradoxo da prática (às vezes fazer algo leva a nada)*. 1997. Foto. Fonte: <http://francisalys.com/sometimes-making-something-leads-to-nothing/> (2017)
- p. 26. Programa performativo. 2025. Desenho. Acervo do artista.
- p. 26. Francis Alÿs. Performance *o paradoxo da prática (às vezes fazer algo leva a nada)*. 1997. Foto. Fonte: <http://francisalys.com/sometimes-making-something-leads-to-nothing/> (2017)
- p. 26. Paulo Nazareth. Série "Notícias de América". 2012. Foto. Fonte: Mendes Wood DM
- p. 26. Paulo Nazareth. Série "Notícias de América". 2012. Foto. Fonte: Mendes Wood DM
- p. 27. Programa performativo. 2025. Desenho. Acervo do artista.
- p. 37. Programa performativo. 2025. Desenho. Acervo do artista.
- p. 39. Programa performativo. 2025. Desenho. Acervo do artista.
- p. 41. Programa performativo. 2025. Desenho. Acervo do artista.
- p. 44. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
- p. 44. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
- p. 45. Programa performativo. 2025. Desenho. Acervo do artista.
- p. 45. Programa performativo. 2025. Desenho. Acervo do artista.
- p. 49. Programa performativo. 2025. Desenho. Acervo do artista.
- p. 51. Programa performativo. 2025. Desenho. Acervo do artista.
- p. 55. Programa performativo. 2025. Desenho. Acervo do artista.
- p. 55. Programa performativo. 2025. Desenho. Acervo do artista.
- p. 56. Programa performativo. 2025. Imagem. Acervo do artista.
- p. 60. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
- p. 61. Programa performativo. 2025. Desenho. Acervo do artista.
- p. 67. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
- p. 67. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
- p. 68. Programa performativo. 2025. Desenho. Acervo do artista.
- p. 74. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
- p. 77. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
- p. 77. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
- p. 78. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
- p. 78. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
- p. 78. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
- p. 78. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.

p. 78. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
p. 78. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
p. 79. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
p. 79. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
p. 79. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
p. 79. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
p. 79. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
p. 79. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
p. 80. Programa performativo. 2025. Desenho. Acervo do artista.
p. 80. Programa performativo. 2025. Desenho. Acervo do artista.
p. 81. Programa performativo. 2025. Desenho. Acervo do artista.
p. 82. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
p. 82. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
p. 83. Programa performativo. 2025. Desenho. Acervo do artista.
p. 83. Programa performativo. 2025. Foto. Acervo do artista.
p. 87. Programa performativo. 2025. Desenho. Acervo do artista.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. Trajeto – Dramaturgia de percurso/entrada.....	20
1.1. Quebrar a cidade – isso é um gesto pedagógico.....	20
1.2. Não chovia nesse dia, ou - outras formas de escoar o mundo.....	28
1.3. A última palavra deste trabalho é – aqui.....	38
1.4. Descer a rua toda – chegou na praça vire à direita.....	40
1.5. UQAI.....	42
2. Trajeto - Dramaturgia de encontro/práticas.....	46
2.1. O encontro – <i>AQUI</i> - é uma ferida.....	46
2.2. Performance – ou aquilo que ainda não tem lugar nas instituições.....	50
2.3. Programas performativos – verbos infinitos.....	52
3. Trajeto – Dramaturgia de uma despedagogia.....	57
3.1. Fazer com – ou o que interessa é o invisível.....	57
3.2. Se opor – ou o que interessa é o vazio.....	62
3.3. Escapar – ou o que interessa é o que vaza.....	64
3.4. Resistir – ou o que interessa é o modo menor.....	69
3.5. Fazeção – ou o que interessa é o chão.....	75
4. Considerações.....	84
4.1. Começo, meio, começo – essas considerações não são finais.....	84
REFERÊNCIAS.....	89





AQUI



Estamos *aqui* e este trabalho se faz em caminhada. Este trabalho é a enunciação dos passos que instauram uma articulação conjuntiva e disjuntiva com os espaços. Uma enunciação pedestre¹. O caminhar aqui tratado é mais sobre as ações que os caminhos percorridos produzem do que sobre a ação física e que, ao invés de construir um começo e um fim, pretende construir uma alteridade radical para composições político-estéticas de todos os devires-menores em um devir-comum na prática artística-pedagógica.

O campo pedagógico, especificamente o modelo de educação hegemônica, abrange práticas, discursos e estruturas institucionais para operar determinados fluxos de poder e conhecimento. A imposição desses arranjos, também como condição simbólica, pode excluir um modo inventivo de si e do mundo nas práticas artísticas educacionais. Uma ordem regulada em redes e objetos de poder que funciona 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. A estratégia abrange 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*.

¹ Para Michel de Certeau (1998, p. 148), 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 ele, o espaço da cidade se encarna no caminhar de seus habitantes, de modo que "o ato de caminhar; este ato é para o sistema urbano aquilo que a enunciação (*speech act*) é para a língua".

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 *colonial-capitalístico*² 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.

Ao longo dos anos, atuando como professor de teatro para crianças e adolescentes, venho me perguntando: Será possível pensar o pedagógico-performativo como um espaço de produção e permanência (amparo) à diferença? No entanto, não me proponho aqui a respondê-las, tampouco em eleger quais elementos das práticas artísticas servem ou não para encontrar alguma efetividade na linguagem como proposição pedagógica. Esta pesquisa, a partir de relatos bricolados³, é a experimentação no interior de um método cartográfico⁴ para buscar agenciamentos⁵ em defesa da potência de conviver, aprender e ensinar como afirmação de singularidade. Diante destas premissas da atenção cartográfica, esta pesquisa deposita especial atenção à performance também como “lente metodológica” para um olhar atento aos movimentos da vida. O caráter inventivo da performance nos coloca em um movimento de transformação, não somente para fazer enunciados, mas para criar novos problemas, demandando práticas originais de indagação.

Interessa, nesse sentido, criar uma investigação teórico-prática de uma proposta artístico- pedagógica buscando certa inseparabilidade entre as áreas de conhecimento e

² Para Suely Rolnik (2018), o capitalismo, antes baseado na exploração da produção e da mais-valia, converte-se em um regime colonial-capitalístico, especialmente evidente em países com herança colonial, como o Brasil. Nesse modelo, a lógica de poder colonial é perpetuada, deslocando-se para a esfera subjetiva dos corpos, que passam a ser fonte de extração e controle.

³ Derrida (1971) retoma o termo francês *bricolage*, originalmente associado a um trabalho manual improvisado com materiais diversos, ressignificando o no campo da literatura como colagem textual. Posteriormente, Certeau (1998) apropria-se do conceito para refletir sobre a articulação de elementos culturais distintos que resultam em novas produções.

⁴ A cartografia é apresentada por Deleuze e Guattari (1995) como um método de pesquisa sobre a produção de subjetividade. Trata-se de um mapeamento de relações, processos e movimentos de afetos e desejos, que permite acompanhar a dimensão processual dos fenômenos.

⁵ O conceito de agenciamento, desenvolvido por Deleuze e Guattari (1995), refere-se a um arranjo dinâmico e provisório entre elementos heterogêneos, corpos, enunciados, forças, afetos, objetos e práticas que se conectam formando uma rede de relações. Diferente de uma estrutura fixa, o agenciamento é marcado pela multiplicidade, pela abertura e pela possibilidade de transformação, permitindo pensar a produção de subjetividade e de sentido não como essência, mas como efeito de conexões móveis e instáveis.

de vida como método para ser experimentado e não aplicado. O que pode uma pedagogia pensada em conjunto com a prática da performance?

Enquanto se apresentam novos desafios ao campo da educação, este trabalho reúne articulações transdisciplinares com pesquisadores, artistas e teóricos. Reúne teorizações sobre a cidade e suas mobilidades na presença e no encontro, questões pedagógicas na perspectiva da teoria da performance e relatos da minha atuação como professor-artista-pesquisador em um espaço não formal de ensino e aprendizagem, uma ONG na cidade de Curitiba. Dentre os principais conceitos que compõe esse trabalho destaco as teorias de táticas de Michel de Certeau (1998), táticas furtivas/táticas de descaptação de Dénètem Touam Bona (2020), pedagogia radical de Fernand Deligny (2018), filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995), diferença no currículo de Marlucy Alves Paraíso (2010), cartografia de Sueli Rolnik (1990) e Virgínia Kastrup (2019), educação menor de Silvio Gallo (2002), a performance de Diana Taylor (2013) e o programa performativo de Eleonora Fabião (2013).

No desenvolvimento desta pesquisa, proponho três blocos de interlocução: dramaturgia de percurso/entrada; dramaturgia de encontro/prática; dramaturgia de uma despedagogia. São blocos distintos, mas com pontos de contato. Assim como o performer corta o tempo, farei cortes no corpo do texto a partir dos processos de criação de uma pesquisa que acontece entre a prática artística e a teorização e entende o próprio trabalho como criação teórica-pedagógica-performativa. A feitura deste trabalho é atravessada pelo desenvolvimento de uma escrita performativa⁶ e conta com as seguintes ações:

partilha das anotações do meu caderno de aula, feitas em meu caderno depois de cada aula na ONG, e aqui não seguem uma ordem cronológica, sendo nomeadas pela abreviação ACA; traçar linhas entre os vãos do texto e circular palavras como produção/criação de um texto percurso, entendendo a performatividade como elemento de escrita; desenhos dos trajetos dos alunos de sua casa até a ONG; fotografias das ações; partilha dos programas performativos criados para ativar a elaboração de cada bloco.

⁶ A escrita performativa compreende a escrita não apenas como meio de comunicação, mas como ação capaz de produzir efeitos sobre a realidade e sobre o próprio sujeito que escreve. Mais do que transmitir informações, visa evidenciar o processo de construção textual e autoral, atuando sobre o mundo e sobre o leitor, revelando seu caráter processual.

1. Trajeto - Dramaturgia de percurso/entrada

1.1. Quebrar a cidade – Isso é um gesto performativo

É certo que essa escrita não se faz sozinha, muitas são as pessoas e coisas que dividem o chão desta cidade comigo. Como nem todos enfrentam e vivem a cidade da mesma forma, esta escrita (e toda escrita) também é atravessada pelos marcadores sociais da diferença. Considerar que cada vida humana e não-humana está sobre o postulado de uma igualdade nesta cidade, é recusar também os efeitos que ela produz sobre tudo o que a atravessa.

“Caminhar é uma prática política. A forma como fazemos isto é a forma como fazemos tudo”. (Taylor, 2020, p.81). O que tem depois dessa rua? O que os obstáculos e as negociações a serem realizadas durante um trajeto podem ressoar na minha prática pedagógica? O que pensar desde/com os caminhos que passei e passo podem me oferecer nas relações dicotômicas de quem ensina e quem aprende? “O caminhar é um pensar/ser em movimento, uma pedagogia e uma formação”. (*Idem*).

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 representações dos sujeitos e padronização dos desejos. O cotidiano, ordenado aos interesses do capital global, 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 prática docente? Como o 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 considera detrito, desvio e anormalidade e as transformam em categorias de representação. Para a filósofa Denise Ferreira da Silva⁷ (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, na ordem simbólica, jurídica e econômica, pois elas estão circunscritas e fundadas entre semelhança e diferença.

Portanto, a linguagem do poder na cidade que atravessa corpos compartimentaliza a vida. Com isso, o enunciado colonial-capitalístico introduz uma estratégia capaz de nos capturar, fazendo a vida produzir regulação. Contudo, a cidade também tem seus movimentos contraditórios e isso tem a ver quando um corpo, que passa pela cidade, e 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 em que escapam a visibilidade que vivem “os praticantes ordinários da cidade. Forma elementar dessa experiência, eles são caminhanes, pedestres, cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um texto urbano que escrevem sem poder lê-lo” (CERTEAU, 1998, p.171). Os cruzamentos que constroem histórias múltiplas na cidade habitada são formados de trajetórias fragmentadas e alteração de espaços. Apresentam uma sequência de percursos variáveis.

⁷ 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.

Tal qual a linguagem ordinária, caminhar também implica a combinação de operações de estilos e uso nos espaços. O estilo seria uma forma de ser no mundo. 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 presenças utilitárias do campo simbólico e como elementos de um código, deixamos de detectar o campo de força do caminhar, deixamos de lado as cartografias que marcam os encontros desconstituídos.

Certeau (1998), em seu livro *A Invenção do Cotidiano*, faz uma comparação do caminhar com o ato de falar. Quando propõe essa comparação, sugere que os processos de caminhar produzem enunciações. Dessa maneira, o caminhar pode oferecer, para além das críticas de representação gráfica e da paisagem, uma *apropriação* do sistema topográfico pelo pedestre. Afinal, 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, p.177).

Esses praticantes jogam com espaços que não se vêem; têm dele tão cego como no corpo a corpo amoroso. Os caminhos que se respondem nesse entrelaçamento, poesias ignoradas de cada corpo é um elemento assinado por muitos outros, escapam a legibilidade. Tudo se passa como uma espécie de cegueira que caracteriza as práticas organizadas da cidade habitada. As redes dessas escrituras avançando e entrecruzando-se compõem uma história múltipla, sem autor nem espectador, formada em fragmentos de trajetórias e alterações de espaços. (CERTEAU, 1998, p.171.)

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”, afirma o artista e performer mineiro Paulo Nazareth, que se autodenomina luso-italo-afro-krenak (FOLHA DE S. PAULO, 2013). Ao escolher incluir o nome de sua avó materna, Nazareth Cassiano de Jesus, como nome artístico, busca trazer em sua trajetória as memórias individuais e coletivas de sua ancestralidade. “Minha avó passa a ser essa espécie de carranca, né? Essa proteção” (VIANA, 2019). Nesse gesto, Paulo constrói caminhos em que pessoa e artista-obra passam a ser um mesmo corpo. O caminhar, em sua prática, não se reduz a deslocamento físico, ele está atrelado à articulação de seus antepassados indígenas e africanos, assim como às experiências de infância, quando sua mãe o matriculou, junto com seus irmãos, em uma escola no centro da cidade, distante de onde moravam, para que aprendessem a transitar entre centro e periferia. Como ela dizia: “para não ficar bobo, tem que aprender a andar, conhecer” (NAZARETH, 2019).

Essa dimensão biográfica transforma o caminhar do artista em um gesto estético e político. A caminhada é mais que movimento, é um modo de perceber, relatar e intervir no espaço, instaurando formas de pensar e estar no mundo. Nazareth ganhou destaque com suas ações de caminhada, em especial com *Notícias de América* (2011–2012), projeto em que caminhou de Minas Gerais até Nova York. Uma das propostas da ação era não lavar os pés até chegar ao destino, o rio Hudson, carregando nos pés a poeira da América Latina. Essa travessia, que durou mais de um ano, resultou em um acervo de registros documentados como fotografias, esculturas sociais, desenhos, cadernos, retratos em vídeo e filmes. O conjunto compõe uma cartografia errante e não oficial do continente, marcada não pela distância ou pela lógica dos mapas, mas pela proximidade do chão, pela incerteza do trajeto e pela abertura ao encontro com o outro.

Ao longo do percurso, o artista reflete sobre as condições sociais, políticas e econômicas das Américas, repensando as noções de justiça social e resistência pacífica. Sua experiência revela também uma constante reinvenção de si, sentia-se mais negro diante de um indígena, mais indígena frente a um latino, mais latino em relação a um norte-americano. Essa percepção não se configurava como fragilidade, mas como potência, ao romper com os arranjos coloniais das representações.

Outro aspecto de sua obra é a relação com a linguagem. Nazareth frequentemente escreve de forma propositalmente “errada”, tensionando gramática e ortografia. Esse

gesto não é descuido, mas uma escrita-desvio que desmonta discursos hegemônicos e afirma o direito a uma voz própria. Trata-se de uma insurgência contra a normalização institucional da língua. É uma escrita que se recusa a obedecer às estruturas rígidas da linguagem e do poder: uma errância e política do caminhar.

O arquiteto e artista Francis Alÿs⁸, nascido na Antuérpia, transita entre pintura, desenho, cinema, vídeo, performance e animação. Formado em Arquitetura e Urbanismo na Bélgica, se mudou na década de 1980, para a Cidade do México, onde a rápida transformação urbana e as mudanças sociais despertaram seu interesse. Desde então, a cidade se tornou não apenas um lugar, mas também matéria-prima de sua obra.

Em trabalhos como *O Colecionador* (1990–1992), caminhava pelas ruas da Cidade do México puxando um ímã que recolhia fragmentos metálicos pelo caminho, como um arqueólogo ou detetive para acumular pistas do cotidiano. Em *Paradox of Praxis I* (1997), empurrou um grande bloco de gelo pelas ruas da capital durante mais de nove horas, até que quase nada restasse, transformando a desproporção entre esforço e resultado poética e política.

Seu interesse pelas caminhadas se expandiu para além da Cidade do México, chegando a Havana, Londres, Veneza, Jerusalém e outras cidades, sempre reimaginadas através de seus trajetos. Em *The Green Line* (2004), Alÿs percorreu a fronteira resultante do armistício de 1949 entre Israel e os Estados Árabes, deixando escorrer tinta verde de uma lata perfurada que carregava.

A partir de 1999, Alÿs iniciou a série *Children's Games*. Nesses vídeos, realizados em cidades, aldeias e até em zonas de guerra, ele registra jogos infantis como bola de gude, pipa, castelos de areia ou cadeira musical. Embora cada brincadeira traga marcas culturais específicas, a repetição de gestos e regras revela a multiplicidade da infância. Em *Children's Game #10: Papalote* (2011), filmado no Afeganistão, um menino empina pipa apesar da proibição imposta pelo Talibã. O jogo, atravessado pela violência do contexto, se torna subversivo, a silhueta da pipa é momentaneamente substituída pela de

⁸ Todas as informações referentes ao artista e seus trabalhos foram pesquisados nos seguintes sites: <https://francisalys.com/> Acesso: 3 ago. 2025. <https://dasartes.com.br/materias/francis-alys/> Acesso: 3 ago. 2025.

um helicóptero militar. A série de jogos infantis, ao mesmo tempo documental e poética, revela o interesse do artista pelos gestos aparentemente banais que, no entanto, operam potências coletivas. Segundo o artista, o jogo é capaz de instaurar vínculos e reimaginar o espaço.

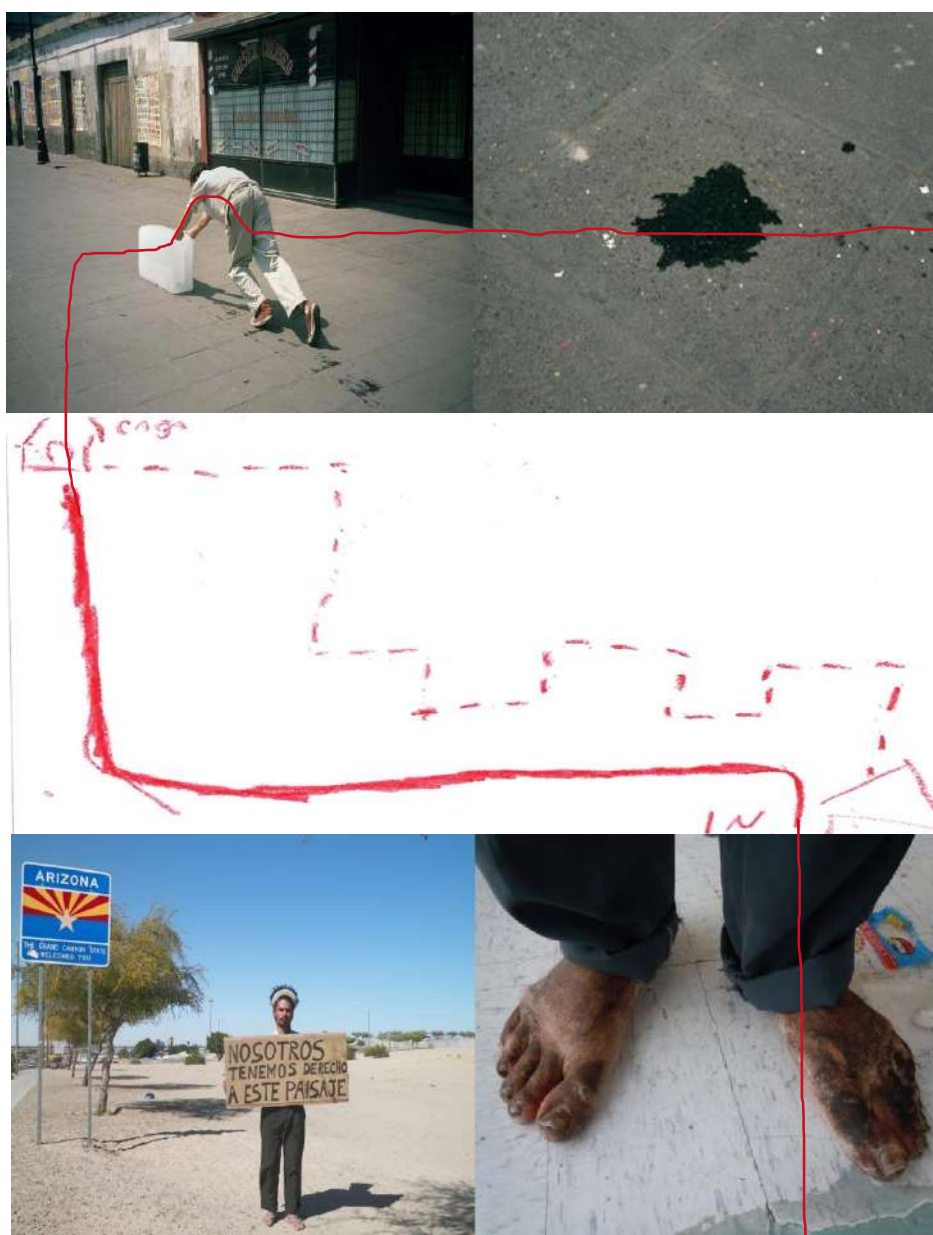
Caminhar, jogar e criar pequenas ações que parecem insignificantes produz formas de pensar e inventar o mundo, fabulações que revelam o poder estético e político dos gestos mínimos. O artista questiona a temporalidade acelerada da cidade, seus padrões de produtividade e seus deslocamentos funcionalistas, criando outras possibilidades para o espaço público e evidenciando as condições políticas e sociais dos lugares 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?

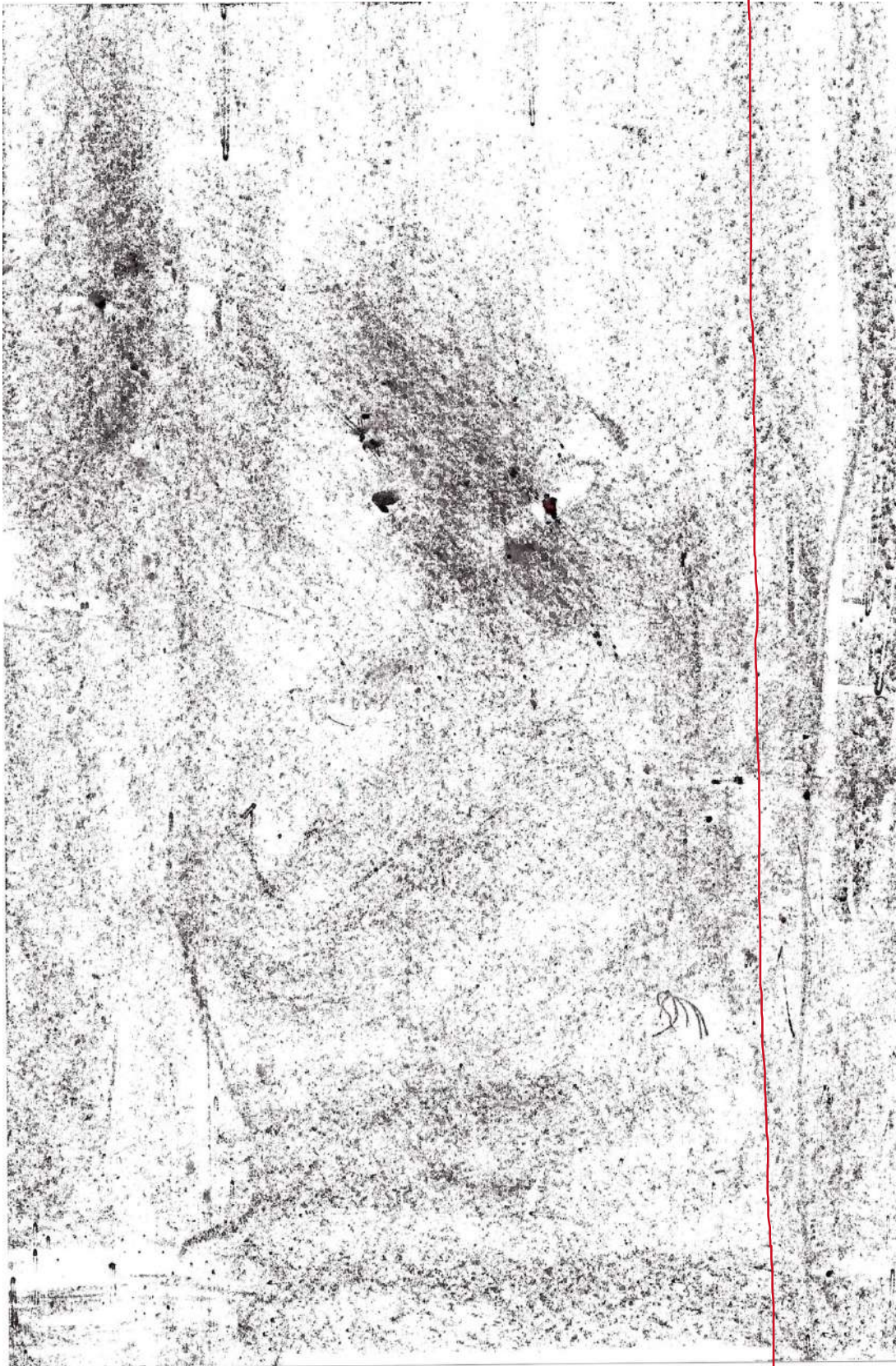
Ao caminhar afirmamos, lançamos suspeitas, nos colocamos em risco e transgredimos as trajetórias falando/falantes. Esse modo de apropriação do espaço por um “eu” aberto ao plano dos afetos tem a função de introduzir outra circunstância ao “eu”: a de estabelecer uma articulação conjuntiva e disjuntiva de lugares. Quando nos lançamos *a fazer outras coisas com a mesma coisa*, como um convite a uma forma coletiva e radical de imaginação política, isto é um gesto performativo⁹.

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, parado, em pé, no ônibus anterior. 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.

⁹ No campo da arte e da performance, o gesto performativo ultrapassa a lógica representacional para constituir-se como acontecimento em si, instaurando novas relações entre corpo, espaço e público.

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 posse hegemônica da cidade, que se revela na maneira com que eu me desloco e nas configurações instantâneas da ordem, fazendo com que meus pés não se deem conta das inúmeras possibilidades 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.





1.2. Não chovia nesse dia, ou - outras formas de escoar o mundo

Eu me graduei em artes cênicas em 2010. Comecei a dar aulas de teatro assim que me formei. Quando comecei, passei por algumas instituições: escolas regulares, escolas de teatro e ONGs. *Aqui*, em outros passos, relato os andares de três delas, na cidade de Ribeirão Preto/SP, onde vivi por 9 anos.

O primeiro lugar em que fui dar aulas era uma escola de teatro no centro da cidade, em uma rua movimentada que quando chovia arrastava tudo. Nos intervalos entre uma aula e outra, eu ficava na janela para ver a chuva. Dava aulas em um módulo de teatro épico, um gênero teatral que tem a narração como elemento condutor. Ao lado dessa escola, mais precisamente o lado esquerdo, havia um estabelecimento onde tudo que abria, depois de um tempo, fechava. Do lado direito, havia uma sapataria onde trabalhava um senhor bem velhinho - ao que tudo indicava, seu estabelecimento estava aberto há muito tempo. O módulo pelo qual eu era responsável se chamava “nível três”, e eu achava engraçado como, no início de cada nova turma, os alunos estavam empolgados porque alcançaram, depois de dois anos, *o incrível nível três*. Havia uma importância chegar lá.

Na frente da escola havia um restaurante, paredes brancas e portão vermelho, que quando chovia, a água invadia. Nos intervalos entre uma aula e outra, eu ficava na janela para ver a chuva. Nesse módulo de importância nível três, trabalhávamos, especificamente, com a teoria pedagógica de peças didáticas de Bertolt Brecht, autor e diretor de teatro alemão. Segundo a professora Ingrid Dormien Koudela, “Brecht enquanto produtor literário, é pedagogo, como produtor de diversão não esquece nunca de ser didático, e como produtor de arte, participa da produção da sociedade”. (KOUDELA, 1992, p. 12). O empreendimento que abriu e que por mais tempo durou, do lado esquerdo da escola, foi uma lanchonete que vendia alguns lanches baratos. Eu já estava sem opções na pequena cantina que havia dentro da escola. Depois de um tempo, essa lanchonete também fechou. Não foi a chuva - neste dia eu não estava na janela.

Foi a partir dos trabalhos de teorização de Brecht, seu conceito de ensino-aprendizagem, de uma pedagogia dialética, que comecei a perceber outra importância em dar aulas. Brecht propõe a atividade teatral como um exercício de aprendizagem: a partir

de elementos indutivos e dedutivos, onde é possível examinar e agir em uma determinada realidade social. Não havia nenhuma árvore naquela rua, nenhuma. Isso me impressionava e fazia com que eu sempre pensasse: é por isso que a chuva leva tudo. “A pedagogia brechtiana se constitui como uma pedagogia ou educação política, na medida em que adere a um projeto histórico-filosófico e a uma teoria social” (KOUDELA, 1992, p.12). Quando entrava na escola, o primeiro ambiente que via era uma sala estreita, onde ficava a recepção, uma pequena cantina e vários banners com as peças apresentadas pela escola. À direita, depois de três passos da porta, havia um bebedouro e um quadro onde eram fixados as salas e horários das aulas. À frente, uma escada que levava ao piso superior. Aproximadamente cinco passos, havia uma porta que dava para uma sala que tinha um pequeno palco atravessado por uma pilastra.

As aulas aconteciam cada dia em uma sala diferente. Mas era comum que tanto professores como alunos fizessem questão da sala com o palco. Nas épocas de apresentações especialmente, era frequente a troca de sala porque o palco era uma “necessidade”. Subindo as escadas, havia uma sala com o chão de madeira todo estragado, uma porta de correr que dava para uma pequena sacada e uma janela, de frente para a rua. Nos intervalos entre uma aula e outra, eu ficava nessa janela para ver a chuva. O meu primeiro incômodo com o palco desta sala foi devido à irritação de alguns alunos, que diziam que a pilastra atrapalhava a disposição da cena. Durante as pré-produções dos festivais da escola em que fazíamos a programação, comecei a recusar as apresentações em teatros e passei a propor a utilização de outros espaços na cidade. Depois, ao incômodo com o palco da sala, se somou o excessivo barulho que ele produzia quando se caminhava por sobre ele, era um barulho oco. A uns cinco quarteirões abaixo da escola, sentido Avenida Francisco Junqueira, ao virar à esquerda, caminhando cerca de cinco quarteirões, estava a *Praça XIV* - uma praça em que havia um relógio de sol, muitas árvores e um chafariz que vi poucas vezes funcionar, mas que, quando funcionava, havia sempre alguém pulando dentro.

Segundo Ingrid Koudela, Brecht em sua teorização lança um convite almejando a descomunhão coletiva para obter mudanças de comportamento: outro estado do corpo para interferir na organização social do trabalho. Depois, o incômodo da sala com palco passou a ser um cuidado desmedido com ele: quais objetos podem subir; com quais materiais jamais trabalhar. A *Praça XIV* é conhecida por abrigar um dos teatros mais

importantes do estado de São Paulo, o Teatro Pedro II. Ao lado dele está um edifício que, antigamente, foi o Hotel Palace e passou muitos anos abandonado. Depois de uma reforma, se tornou um centro cultural e passou a receber diversas ações artísticas. Começou a me chamar a atenção, enquanto professor, a maneira com que construíamos a relação com as aulas, seus enquadramentos.

Éramos dependentes da base textual e tínhamos sempre insatisfação com os textos que eram propostos, com os figurinos, com os ensaios mecanizados, as repetições e a cobrança da direção da escola para não contrariar os alunos, pois não podíamos perdê-los, já que sua presença era o que garantia nosso pagamento. O Centro Cultural Palace era de um tom bege, com vários salões e lustres, nos pisos superiores, algumas salas administrativas e salas que foram adequadas para receber oficinas, aulas de dança. No último andar, havia uma escada que dá acesso a uma sala que se chamava Sala dos Arcos. Era, na verdade, uma espécie de depósito, provavelmente do hotel, com um pé direito alto e arcos de madeira no teto. Um salão simples, grande e inteiro cercado de janelas de madeira. Havia, no fundo da sala, uma porta de madeira, pequena, e havia também a história de que aquela porta era um corredor que levava as prostitutas do Teatro Pedro II às festas do Hotel Palace.

Foi a partir do segundo ano, dos quase cinco, que fiquei dando aulas nessa escola, que começou, para além do incômodo da sala com palco, o incômodo com a própria escola. Não havia espaço para o fracasso e errâncias dos alunos. Faltava ali, naquele espaço, uma porta como a da Sala dos Arcos, para fugir da importância do teatro e cometer delitos à meia luz nas festas do Hotel. Me lembro de ler, entre tantas coisas da teoria de Brecht, que o método que ele criava era uma forma de teatro com compromisso conceitual para educar seus praticantes na “alegria da libertação”.

Eu já estava dando aulas há três anos na escola de teatro do centro quando fui chamado para dar aulas em uma escola estadual, em um bairro chamado Jardim Progresso, pelo projeto *Mais Educação* do estado de São Paulo. Foi a primeira vez que dei aulas em um espaço formal de ensino e aprendizagem. Foi também a partir da aproximação com o espaço formal de educação que comecei a me interessar pela relação e presença do teatro no ambiente escolar. A pensar as articulações entre processos criativos e processos educativos. Para a professora e pesquisadora Carminda Mendes

André, “a aproximação entre cultura e educação nunca foi tranquila no contexto brasileiro” (ANDRÉ, CARMINDA MENDES 2008, p. 91). Segundo ela, “se na vida cultural de hoje, o teatro é necessário, é porque algo, proporcionado pela experiência teatral, ainda é imprescindível; do mesmo modo, pode se dizer de sua presença solicitada no ambiente escolar” (ANDRÉ, CARMINDA MENDES, 2008, p. 91).

A escola ficava em uma periferia, muito próxima a uma das maiores favelas da cidade. Era uma escola, de muro de cimento e com portões verdes, que ocupava todo quarteirão. Na entrada da escola, ficava um inspetor na porta e o caminho seguia por um pequeno corredor, todo em desnível até outra porta de ferro, com entrada ao prédio da escola. A primeira sala era a secretaria, inteira gradeada. À frente, um corredor grande com salas que eram outros departamentos administrativos e direção, sala dos professores e uma cozinha. Caminhando pela escola, eu sempre pensava o quanto aquele ambiente compartimentalizado era hostil. Ao longo do tempo fui percebendo que a disposição da escola, em termos materiais e estruturais, não eram os únicos elementos que me incomodavam e traziam questões sobre o teatro e o campo da educação. Essas questões somadas ao funcionamento pedagógico com dispositivos de caráter punitivo, regulação de presença, plano de aula conteudista, avaliação e apresentações representativas, de datas festivas ou do cotidiano da escola, foram fundamentais para que eu começasse a pensar em metodologias que não estivessem associadas com o discurso sobre o papel do teatro na educação como disciplina, de uma educação que entende a arte apenas como representação da vida.

Seguindo o corredor, saíamos em um grande pátio, em que havia mesas onde eram feitas as refeições dos alunos, com uma cozinha na mesma direção, onde, em fila, os alunos esperavam a merenda. Do lado esquerdo do pátio, ficava o prédio onde estavam as salas de aula. Do lado direito, um pequeno caminho que levava à quadra sempre trancada. Nos primeiros meses de aula, fazíamos as atividades artísticas em uma pequena sala com o chão todo quebrado e uma pilha de carteira velhas e estragadas amontoadas no fundo. Passamos, então, a usar a quadra da escola para as aulas de teatro. Mesmo usando-o para dar aulas, eu tinha que, diariamente, solicitar e devolver as chaves do espaço. A quadra era agora, segundo a direção, o espaço para a arte e cultura.

Em seu texto, “*Escola é Lugar para as Artes?*”, Carminda 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* ANDRÉ, CARMINDA MENDES, 2008, p.91) e que “a cultura é a convergência de tudo o que está disperso, é desejo de congregação, 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”. (ANDRÉ, CARMINDA MENDES, 2008. p.91).

Para Felix Guattari, a cultura é um conceito profundamente reacionário. É uma maneira de “separar atividades semióticas (atividades de orientação no mundo social e cósmico)” (GUATTARI, 1996 p.15). Sugere que a cultura enquanto esfera autônoma só existe no nível de mercado, que a caracteriza como modo de produção capitalístico. Este modo de produção não funciona apenas em níveis de valores de troca da ordem do capital ou das semióticas monetárias e modos de financiamento. Ele funciona também “através de um modo de controle da subjetivação, que eu chamaria de cultura da equivalência ou de sistemas de equivalência na esfera da cultura” (GUATTARI, 1996, p.15). Diz, então, que, a partir desse ponto de vista, o capital “funciona de modo complementar à cultura enquanto conceito de equivalência” (GUATTARI, 1996, p.15). Assim, “o capital ocupa-se da sujeição econômica, e a cultura, da sujeição subjetiva”. Se a cultura hegemônica funciona então de maneira complementar ao modo capitalístico, como controle e sujeição da subjetividade, e a arte capturada pelas instituições se torna padrão de identificação com a realidade imediata/dada/já-aí e com uma representação da vida, como produzir uma noção de anteparo que nos permita agir sobre a realidade dos processos em questão na arte educação?

Félix Guattari aponta, em seu texto “*Subjetividade e História*”, de *Micropolítica: cartografias do desejo*, que: “a subjetividade não é passível de totalização ou de centralização do indivíduo” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 31). Para o autor, ela se constitui integralmente ligada ao campo do desejo, enquanto materialidade onde emitem e se sustenta a produção coletiva. Assim, os processos de subjetivação acontecem

mediante a articulação de elementos heterogêneos, materiais, linhas e vetores diversos que atravessam as formas de existência, configurando-se como devires múltiplos que passam por um plano múltiplo de conexões e agenciamentos. Nessa perspectiva, não se trata apenas de fatores biológicos ou de dinâmicas psíquicas que compõem tal produção. A subjetividade também envolve dimensões políticas, institucionais, tecnológicas, urbanas, comunicacionais e cotidianas, manifestando-se em múltiplos modos de agenciamento e nos fluxos sociais que os sustentam.

Quando começamos a ir para a quadra fazer as aulas, existia outra disposição na aula: os alunos adoravam a quadra, o que mais faziam era correr pelo espaço. A quadra tinha um teto de zinco, chão vermelho e era cercada. No final dela, antes de chegar no muro, havia um pedaço de chão de terra. Quando batia um vento, sujava toda lateral. Apresentamos, naquele ano, na quadra, o espetáculo “O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá”, de Jorge Amado. A história conta o encontro de um gato e uma andorinha que se apaixonam e são impedidos de se casar devido a suas diferenças. A peça foi linda, mas causou uma revolta geral o fato da andorinha se casar com o rouxinol. A escola não interferiu na escolha do texto, no entanto, ressaltou que o projeto de extensão do estado que viabilizava cultura nas escolas só destinava dinheiro para os professores e não para materiais das atividades. “Façam com o que tem”, nos disse. E nós fizemos.

Apesar de não destinar nenhuma verba extra para o projeto, trabalhando com o precário, no sentido material, o Estado me cobrava plano de aula, avaliação, relatórios e fiscalização de presença. Eu saía no fim da tarde da escola no Jardim Progresso e pegava carona com outra professora, passávamos parte do trajeto em silêncio. Em dias muito quentes, o horizonte ficava turvo por conta do calor. Mas sabíamos que os vácuos de silêncio que se formavam na saída não eram só pelo calor. Algo me dizia que era o peso da escola e seu cotidiano que cessava nossas palavras. Também ríamos muito em outras ocasiões. Reconhecíamos e falávamos o quanto era bonito ser professor. Guattari, ainda sobre os processos de singularização, diz: “Uma singularização existencial que coincida com o desejo, com um gosto de viver com uma vontade de construir o mundo no qual encontramos, para mudar os tipos de valores que não são nossos”, e termina este trecho: “Há assim algumas palavras-cilada (como a palavra cultura)” (GUATTARI, 1996, p. 17). Quais palavras-cilada encontramos no contexto da arte na escola?

Enquanto dava aulas nas escolas, fui chamado para dar aulas em uma ONG. A entrevista estava marcada para as três horas. Para chegar até a ONG, eu precisava andar cerca de dez quarteirões até a *Praça XIV* e pegava um ônibus. De ônibus, dava vinte minutos. Ele descia em uma avenida movimentada e a atravessava. Um pouco mais a frente, descia a primeira rua, à esquerda. Descendo a rua, depois de algumas casas, do lado esquerdo para quem desce, sentido bairro Quintino, tinha um prédio metade branco e metade cinza, com um desenho amarelo de sorriso. Em frente, havia uma árvore de pitanga.

Entrando pelo portão, havia uma rampa pequena e, à esquerda, uma porta de correr. Depois da porta de correr, entrava-se em uma sala com a recepção. Em sua tese sobre ONGs, a pesquisadora Leilah Landim tenta buscar na história e em definições objetivas respostas a questão “o que é uma ONG?”. 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, p. 24). Quando me anunciei, a assistente social me recebeu e me levou para uma sala pequena em frente à recepção. Sentados em mesa redonda, começou a me contar como era o dia a dia e quais atividades existiam no contraturno. Quase não perguntou nada sobre mim, mas ressaltou em vários momentos que o trabalho era difícil, que as crianças testavam os professores e nenhum professor ficava mais de três meses. Ao aceitar as aulas, precisava considerar tudo isso. Porque era ruim para as crianças tanta troca de professor.

Saindo da recepção, passando por uma porta, havia um corredor largo. Para a direita, uma porta que levava à cozinha e ao pátio; à esquerda, várias salas. No final, uma escada para o piso superior. Outra definição que se encontra no trabalho de Leilah para ONGs é: “são alternativas às práticas institucionais características das universidades, igrejas e partidos de esquerda” (FERNANDES *apud* LANDIM, 1985, p. 15). Nesse dia, a assistente social me contou como surgiu a ONG. Começou com a ajuda a uma criança com deficiência, que a igreja havia se mobilizado. A iniciativa cresceu e eles investiram em uma associação que logo depois tomou formato de ONG. Aqui outras definições: “são micro-organismos do processo democrático, referencias, lugares de inovação e criação de novos processos. Ou espaços de criação da utopia democrática” (SOUZA *apud* LANDIM,

1991, p. 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.

As aulas eram sempre acompanhadas por pedagogas da instituição. Em meu primeiro dia, a pedagoga que me acompanharia, me disse o nome de cada aluno com os quais eu “encontraria problemas”. Pensei: qual noção de problema ela se refere? O que é problema em um sistema educacional no contraturno? No decorrer dos anos pude entender melhor a importância da ONG no contexto do desenvolvimento social no bairro. Apesar de seu formato escorregadio, que não está sob tutela do estado e nem das instâncias de educação, mantendo um caráter não oficial no imaginário, aprendi a lidar com as dinâmicas que se configuram no contraturno escolar.

As crianças gostavam quando descíamos ao pátio para fazer aquecimentos. Eu nunca enfrentei nenhum problema com elas, pelo contrário, os nomes que falavam que eram os mais “problemáticos” foram os que mais contribuíram para as aulas e para eu pensar sobre a prática docente. O que me causava algum incômodo era ter que produzir espetáculos para apresentar aos patrocinadores. Eles nunca foram assistir às peças. Quando o pé de pitanga dava frutos, eu ficava um bom tempo colhendo e comendo, preferia as quase maduras. Da janela na parte de cima, quando as crianças me viam gritavam: *entra, professor! Entra, professor!*

Até aqui, o que pode parecer diante dos relatos é uma inadequação de um professor com as instituições. Não se trata disso. 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.

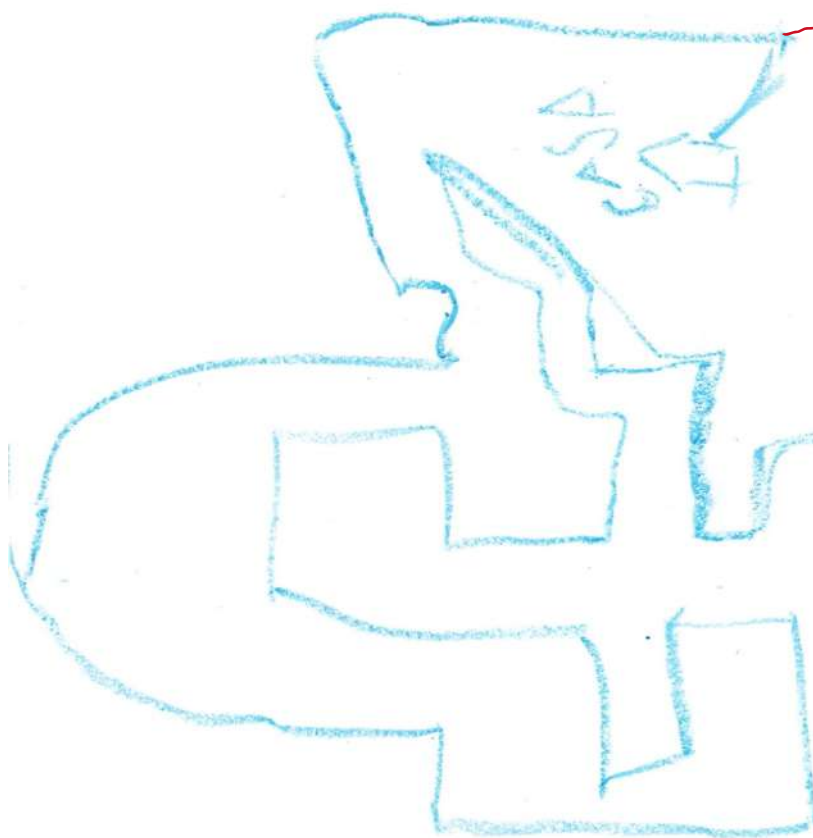
A minha proposição para este trabalho não é da ordem macro-política. Trata-se de uma proposição que se dá na dramaturgia do encontro¹⁰, que é micro-política. As relações de poder também atuam sobre as forças e ações no campo micro-político. A instrumentalização também tem objetivos micro-políticos. Segundo 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, p. 94). *Aqui*, uma proposição pedagógica que acontece na instituição sem se institucionalizar. Uma pedagogia radical. Uma pedagogia performativa, para anunciar vida e arte, sem separabilidade.

Quando fazemos da experiência a aprendizagem, precisamos des-fazer algumas imagens, des-nomear o que está dado como certo e des-pensar as práticas institucionais; precisamos nos mover nas fricções. A posição do professor em sua chegada está marcada como o princípio da aprendizagem. O que tem no meio? Fred Moten, poeta americano e teórico crítico cultural dos estudos negros e estudos da performance e Stefano Harney (2013), ativista e estudioso americano nos convidam a reconhecer a fragilidade da aprendizagem e a ouvir desde o meio. Erin Manning, professora de filosofia, sugere que “um processo pedagógico que principia pelo meio tem mais dificuldade de discernir quem faz o ensino e quem faz aprendizagem” (MANNING, 2016, p. 24). Geralmente, o pensamento que está sendo aprendido é o da instituição, mas não é o que está em jogo. “A instituição pode fornecer um sítio, mas o aprendizado não pode se não o superar. Não há maneira de manter a aprendizagem presa ao currículo” (MANNING, 2016, p. 24).

Eu dei aula em muitos outros lugares. Continuei por mais um ano no projeto *Mais Educação* em outra escola, dei aulas em outras ONGs e até em uma igreja, que precisava de um professor de teatro para o auto de Natal. Os últimos dias sempre foram marcantes para mim, porque me faziam refletir minha atuação ali. No meu último dia de aula na escola do Jardim Progresso, conversamos sobre a experiência da apresentação e, então, deixei os alunos brincando na quadra, no tempo que ainda faltava para aula acabar.

¹⁰ A dramaturgia do encontro, aqui, é pensada como aprendizagem enquanto processo vivo, que se compõe no aqui-agora da convivência. Está menos ligada a representar algo e mais a criar condições para que algo aconteça.

Quando terminou, tranquei a quadra e devolvi a chave na secretaria. No meu último dia de aula na ONG do Parque Industrial do Tanquinho, eu ganhei uma festa de despedida, porque estava indo embora da cidade, foi um dia bonito. No meu último dia na escola do centro, fumei um cigarro embaixo do toldo do estabelecimento do lado esquerdo. Foi a primeira vez que pedi demissão. Foi a primeira vez também que senti que nem eu nem o lugar poderíamos mais colaborar. Subi a rua sentido avenida Nove de Julho. Não chovia nesse dia. Virei a primeira a rua à esquerda, andei quatro quarteirões e me sentei na praça em frente à minha casa. Era uma praça muito arborizada, com um coreto de tom laranja no meio. Sentado, caí em um choro copioso. Tem tantas formas da água levar as coisas.



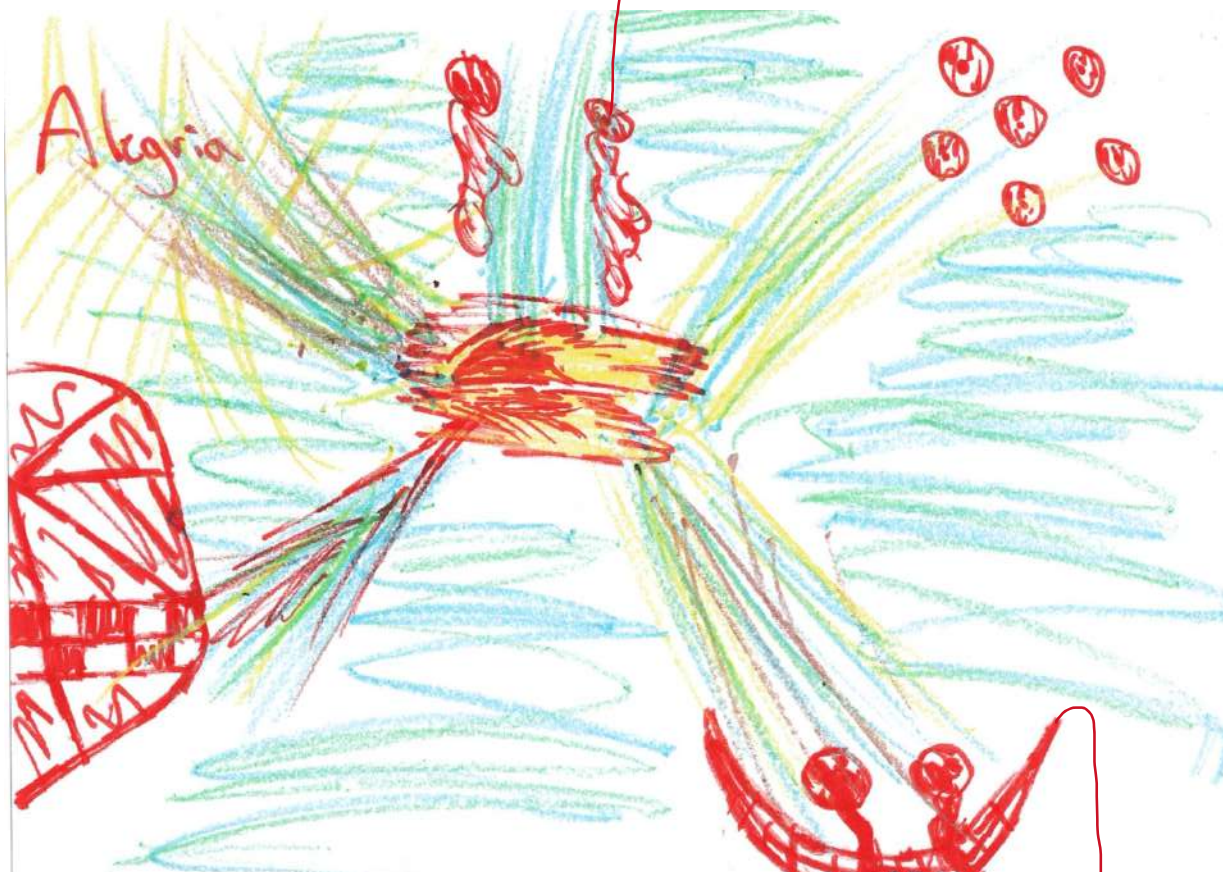
1.3. A última palavra deste trabalho é – aqui

O relato não conta um modelo reproduzível de 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 pode 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. Sua ideia, no entanto, não se trata 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 entende uma dimensão importante para criar novos “meios” ao “inadaptado” – ele considera o educador como um “criador de circunstâncias”. Não são circunstâncias para criar um meio artificial, com intuito de desconectar a origem da realidade social do indivíduo, mas sim um espaço para descobrir suas aptidões. Dessa forma, podemos pensar que ele, o indivíduo, produz meios inventivos de si e do mundo para escapar às categorias, como a de inadaptado, e, principalmente, produz discursos que visam salvá-lo dessa condição.

A partir disso, os “vagabundos”, educadores, elaboram uma pedagogia da revolta, em que não se trata de amar os inadaptados/inaptos, mas sim de ensiná-los a aprender 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 que nos atenta às diferenças nas relações; formulações essas disponíveis no que nos circunda. A última palavra do livro é “esperança”.



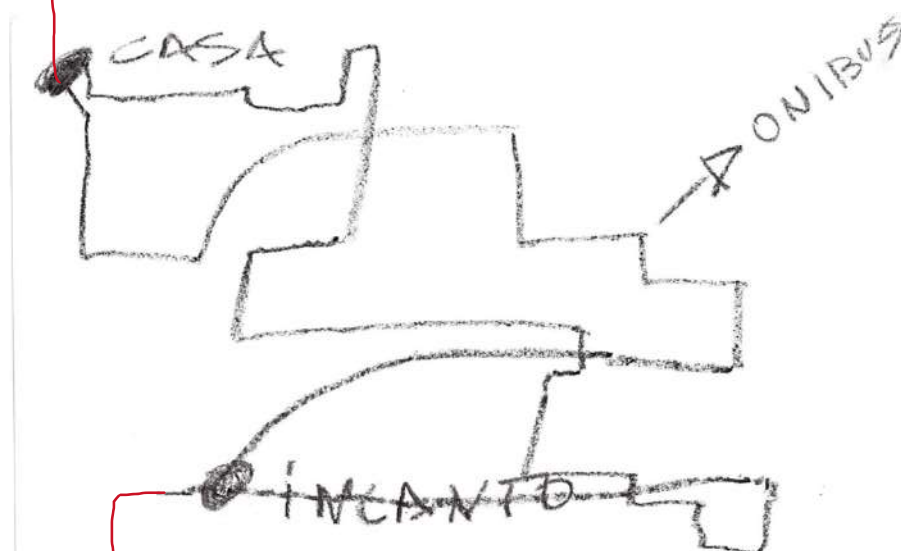
1.4. Descer a rua toda – chegou na praça vire à direita

Após descer da estação-tubo Santa Quitéria, alguns metros à frente está a rua Prof. Ulisses Vieira. A primeira vez que fiz esse trajeto estava com o seguinte mapa mental: descer a rua toda até chegar em uma praça e virar à direita. Ali se encontra a *Incanto – Instituto de Cultura, Arte e Novas Tecnologias*, uma ONG que começou oficialmente seus trabalhos em 2017, mas que tem o início de sua história marcado pela trajetória de um grupo de dança, o *Senses*, liderado por Camila Casagrande, fundadora e presidente da ONG. Em parceria com associações de moradores e líderes comunitários, o objetivo da *Incanto* “é gerar senso de pertencimento a uma vida digna às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, por meio da arte, da cultura, da educação e dos esportes para conquista de autonomia e de desenvolvimento social” (INCANTO, 2024).

Antes de descer a rua toda e virar à direita para chegar até a *Incanto*, eu a encontrei em pesquisas que fiz para colocar em prática um dos objetivos desta pesquisa: ofertar oficinas de performance em espaços não formais de ensino-aprendizagem, no contraturno escolar. Nesse processo, entrei em contato com inúmeras ONGs e falei sobre o meu projeto de pesquisa e a necessidade de entrar em campo para o desenvolvimento dele. Algumas se mostraram apreensivas, como se o intuito da minha presença fosse analisar a condução dos trabalhos da instituição. Eu tentava convencê-las, sem saber muito, que, na verdade, minha presença e minha pesquisa estariam dedicadas a pensar sobre meu trabalho enquanto professor de teatro. Quando entrei em contato com a *Incanto*, fui surpreendido com um imediato e generoso sim: *Sim, venha nos conhecer!* Disseram.

Eu estava diante de um portão de ferro e de um muro pintado quando apertei o interfone. Anunciei o motivo da visita. O portão abriu e havia um caminho de pedras e um cachorro. Andando poucos passos vi que à minha direita estava sendo construído um campo de futebol, à minha frente uma entrada para o prédio e, logo atrás, o que me pareceu um barracão. Me chamou a atenção de início o tamanho do espaço aberto e a quantidade de plantas. Fui recebido pela assistente social da ONG que me perguntou se antes de conversar eu me importava de conhecer as dependências do lugar.

Começamos pelo lado de fora, onde, circundando o galpão, se encontra um parquinho e uma linda horta. Ela me conta, então, que as crianças têm atividades ambientais na ONG, e fala sobre a alegria delas em relação à construção do campo de futebol. Eu consegui imaginar a alegria. Entramos na ONG e conheci o espaço administrativo, majoritariamente composto por mulheres (nesse primeiro dia não notei a presença de nenhum homem). Evidentemente, tanto o ambiente escolar quanto organizações dedicadas à ação social estão majoritariamente ligadas a “mulheridades” e à sociabilidade que torna o cuidado obrigatório para elas. Me chamou a atenção, no entanto, o fato de serem todas novas, eram jovens mulheres. Passamos, depois, por uma sala em que as crianças têm atividades de novas tecnologias e artes visuais. Ao fim de um corredor estreito com vários armários, chegamos em um barracão de pé direito alto, telhas de metal, muitos instrumentos musicais, aparelhos para aulas de circo e um espelho grande para aulas de dança. Do lado direito, uma porta que leva à sala da psicanalista. À esquerda, uma que leva para uma sala de convivência, com televisão. Depois, um corredor e outra sala, à esquerda os banheiros e à direita o refeitório. No fim, uma porta que leva à cozinha. Fomos até uma sala de reunião, onde pude explicar o motivo do meu contato e a necessidade de articulação com um espaço para a pesquisa.



UQAI

Logo após a reunião, em que expliquei o que pretendia com meu trabalho e como desenvolveria as oficinas, acordamos que eu acompanharia, durante todas as quintas-feiras, as aulas de teatro na *Incanto*. A minha presença tinha, inicialmente, o intuito de reconhecer o ambiente, para me relacionar ao cotidiano dos estudantes, com o desejo de formar vínculos para as práticas das oficinas. No primeiro dia em que comecei a acompanhar as aulas, eu me apresentei aos estudantes dizendo que era professor de teatro e que, por conta de um trabalho da universidade, estava ali para acompanhar as atividades. Perguntei se havia problema em fazer anotações em meu caderno durante as aulas e, caso fosse do desejo, poderiam vê-las. Fiquei dois meses acompanhando as aulas de teatro. Geralmente ficava sentado em um canto do galpão e algumas vezes participava das dinâmicas, a convite da professora. Em outros momentos, ajudava na sonoplastia quando havia música na aula.

Estava todas as quintas ali. No início, sem muito envolvimento com os alunos e outros funcionários. Aos poucos, fui me aproximando, aprendendo os nomes. Em uma das aulas, a professora anunciou a todos que, a partir daquele dia, deixaria de dar aula de teatro na ONG. As aulas, naquele dia, seguiram com uma atmosfera de despedida, alguns alunos fizeram a aula chorando. No final da aula, agradei a professora por me receber e me deixar participar de suas aulas. Saindo da ONG, encontrei uma das coordenadoras pedagógicas e fui conversar com ela sobre a beleza do vínculo entre os alunos e os professores. Neste momento, me coloquei à disposição para a vaga recém-aberta, caso elas ainda não tivessem nenhuma indicação de professor.

Na semana seguinte, o departamento de recursos humanos da ONG me enviou uma mensagem parabenizando-me pelo início do trabalho e pedindo meus documentos para a contratação. Eu, me tornava, assim, além de um pesquisador em busca de campo para desenvolver o seu trabalho, também professor da instituição.

Chegar até aqui, portanto, não é uma condição fixa. Entendo que a virada existente entre acompanhar a turma e me tornar professor pode apresentar mudanças na minha relação com a instituição, mas não desloca a proposta inicial da minha pesquisa ou da minha conduta como professor.

Sigo querendo refletir as experimentações e os fazeres artísticos a partir do coletivo e da força criadora na experiência do encontro. Ativar pedagogias radicais, mais especificamente as práticas em performance. Pedagogias performativas que nos ajudem a entender como se move o conhecimento em grupo. A artista-professora Sandra Cunha, com base nos conceitos de Henri Giroux, diz, em seu texto *Anotações Sobre Pedagogias Radicais*, que “o que caracteriza uma pedagogia radical é o seu processo educativo conduzido para responder às urgências e não as emergências”. E ainda completa, “a emergência é colocada como uma junção reativa a uma resposta rápida e adequada a problemas imediatos que produzem crises sem-fim” (CUNHA, 2016). Privilegiar as urgências, não seria a busca de uma resposta imediata, mas sim o comprometimento com o desenvolvimento de outras habilidades que estão dispostas no processo pedagógico, como a preservação da curiosidade e da inquietação.

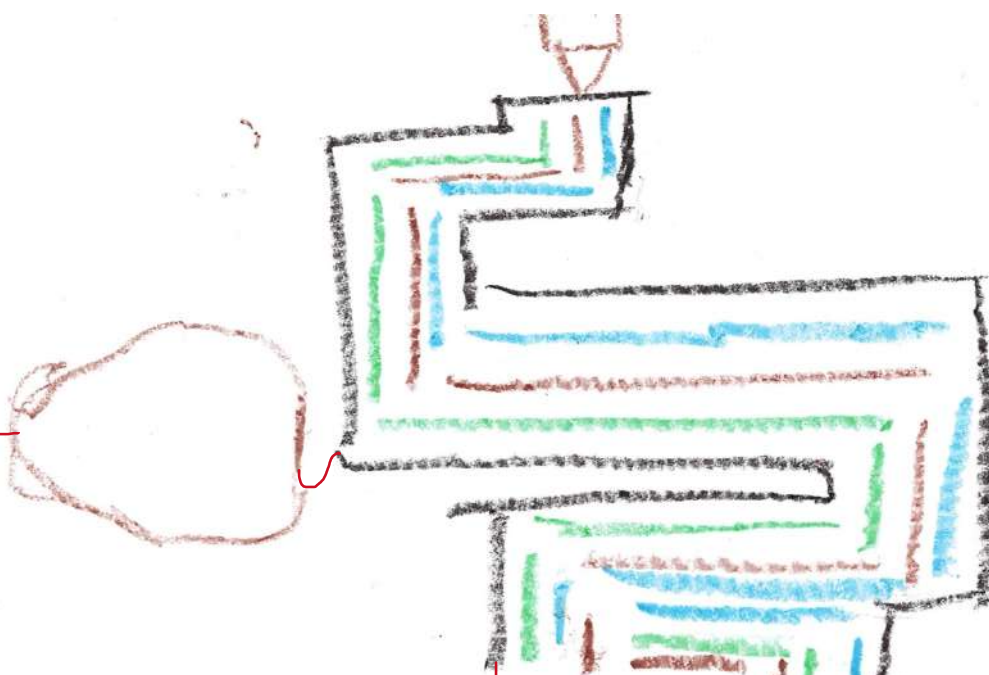
Programa Performativo Trajeto Um:

- Encontrar buracos e coisas quebradas na cidade.





ACA – Bernardo, Homem aranha, gosta de futebol. – Tenho a sensação de não conseguir dar aula. Talvez seja a falta de intimidade. – Yasmin odeia teatro. Gosta de violino. – Pedir o texto da peça. – Cabeça pesada. – Perguntar mais sobre sonhos. – Elisa gosta de teatro e das aulas de dança – colocar metade para jogar e fazer uma roda de conversa com a outra metade. Colocar um dos alunos para ser o responsável pelo jogo. – Os jovens são chatos, meu deus! – Eu amo! toda quinta quando chego, a Luara está com alguma parte do corpo machucada. Essa semana foi o pé. Peço para ela cantar uma música, ela sempre se anima. Cantamos e rimos e lancei: Luara você está esquecendo de mancar. Eu adoro ouvir ela cantando.



2. Trajeto Dramaturgia do encontro/práticas

2.1. O encontro – *AQUI* - é uma ferida

O encontro é uma ferida, dizem João Fiadeiro e Fernanda Eugénio, em uma conferência-performance de mesmo nome (FIADEIRO, EUGÉNIO, 2012, p. 01). Se os encontros indicam modos de sentir, ver e dizer, dentro desta pesquisa penso os encontros como vetores afetivos acionando movimentos e processos de produção. O encontro se torna aqui um dos agenciamentos para os passos, tempos de visibilidade e enunciação deste trabalho. Então, me interessa saber quais movimentos-funções este agenciamento, o encontro, pode realizar.

Para Deleuze, o agenciamento é um conceito que substitui a ideia de sujeito ou de estrutura. Ele não parte de uma representação, significante/significado, mas de conexões e implicações entre fluxos de signos, corpos, práticas e desejos. É a articulação entre forma de conteúdo, corpos e máquinas, e forma de expressão, signos e enunciações. Todo agenciamento é, ao mesmo tempo, maquínico, dos corpos e das máquinas, e coletivo de enunciação, da linguagem e das práticas discursivas. A enunciação, então, não depende de um sujeito que fala, mas do próprio agenciamento, que a produz como engrenagem. Portanto, não há agenciamento maquínico sem agenciamento de desejo, nem agenciamento de enunciação sem coletividade. O agenciamento é uma rede dinâmica de conexões entre corpos, signos, desejos e práticas, que não depende de sujeitos ou estruturas fixas, mas se define pela produção de enunciação e pela tensão entre organização, estratificação e abertura às linhas de fuga. O encontro é um agenciamento, é uma ferida e é também matéria de vida. Por isso, sangrar entre a carne e a palavra é uma tensão entre o tempo e a presença.

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 é marcado e constituído pelas distinções entre semelhança e diferença, que busca 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 Eugenio, “raramente paramos para reparar no acidente, são inúmeros os acidentes que poderiam ter se tornado encontro” (FIADEIRO, EUGÉNIO, 2012, p. 03). Desse modo, os encontros não alcançam seu potencial porque são prontamente decifrados e incorporados ao que já sabemos e as 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 as 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 encontro como agenciamento não depende de um sujeito ou de uma consciência que fala, podendo colocar à prova as hipóteses de prática do sujeito e do objeto. No contexto da ciência moderna, essa distinção existe para garantir que a produção do saber seja validada de maneira coletiva, ou seja, pela comunidade científica. As produções de conhecimento colonial-capitalístico são capazes de fazer desaparecer produções de conhecimento que partem de um processo inventivo. O caráter inventivo nos coloca em movimento de transformação, não apenas para formular enunciados, mas para criar novos problemas, demandando práticas originais de indagação para a 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 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 as respostas, declinar a 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. Resistir à ferida aberta nos aponta para a beleza que um acidente-catástrofe nos traz de um acontecimento que só dura enquanto não é.

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 executado. Não tenta dizer um caminho linear para encontrar um fim. À 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 Felix 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.

Entram 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. O cartógrafo se encontra em uma situação paradoxal de começar pelo meio, 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. Segundo a autora, “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, 2006, p. 66).

Os fenômenos que compõem a produção de subjetividade têm como característica o movimento e a processualidade, sendo feito por meio de pistas e procedimentos concretos. Deleuze aponta, então, que em cada formação histórica existe uma maneira de sentir, perceber e dizer que adequam regiões de visibilidade e campos de dizibilidade, linhas de visibilidade e linhas de enunciação. Em razão disso, em cada época, em cada estrato histórico, existem condições de coisas e palavras.

Para isso, centro esta pesquisa nas maneiras de sentir, perceber e dizer como efeito de agenciamento, e não de um sujeito. Assim, o caminhar, o relato, o encontro, as táticas e o programa performativo buscam produzir conexões e implicações entre corpos, práticas e desejos que promovam modos de existência a partir da diferença, alteridade e singularidade.



2.2. Performance – ou aquilo que ainda não tem lugar nas instituições

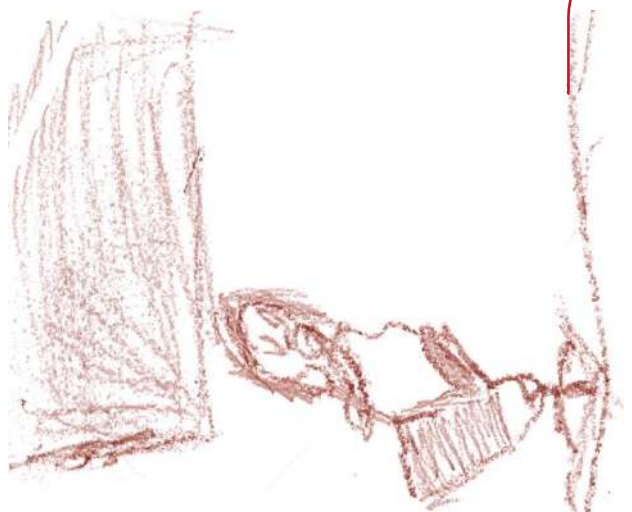
No cotidiano, a performance e a estética mudam conforme o lugar, de comunidade para comunidade, correspondendo a um contexto de especificidade cultural e histórica, tanto na aparição quanto em sua recepção. Segundo a professora de estudos da performance e fundadora do Instituto Hemisférico de performance 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, p.27). 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 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 que nos interessa, aqui, é quando a performance enquanto acontecimento e não pela sua historicidade. 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 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 funciona como ato de transferência vital, “transmitindo o conhecimento.” (TAYLOR, 2013, p.27).

E por que a performance? Porque me interessa essa “lente metodológica” para “ver” e “construir” o mundo. Isso significa entender os fenômenos enquanto ações

interseccionadas: gênero, raça, classe, sexualidade. Ações que, por sua repetição performativa, podem vir a formar 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 desse corpo precede 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.



2.3. Programas performativos – verbos infinitos

Apesar do conceito de performatividade estar relacionado ao teatro e à performance, ele surge, a partir dos trabalhos de estudos literários, análise do discurso, principalmente, filosofia da linguagem e pragmática. Surge da análise e capacidade das palavras em fazer coisas, chamando tais atos de linguagem como performativos; atos esses em que “os enunciados que têm poder de produzir uma nova situação ou de acionar um conjunto de efeitos” (AUSTIN, 1990). John Langshaw Austin 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, “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).

Para Eleonora Fabião (2013), desconstruir a representação é algo importante na arte da performance e essa desconstrução é produzida por meio de um procedimento composicional específico: o programa performativo. Ela nomeia o procedimento como “programa” inspirada pelo texto de Gilles Deleuze e Felix Guattari, *28 de novembro de 1947 – como criar para si um Corpo sem Órgãos*. Afirmam, nesse texto, que o programa é o “motor de experimentação”. Programa é motor de experimentação porque, quando praticado, gera um corpo e se relaciona entre corpos, desencadeando negociações de pertencimento, ativando circulações impensáveis antes da criação e execução do programa. É uma experimentação psicofísica e política. O programa é também o enunciado da performance que orienta, movimenta e possibilita a experiência. Nesse sentido, ações programadas em performance se relacionam com o mundo, encontrando caminhos alternativos à oposição arte e vida. O enunciado da performance é o programa “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, p. 04). 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.

Eleonora Fabião (2008) em seu texto *Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea*, começa por contar histórias de programas criados e performados por 17 artistas interessados em relacionar corpo, estética e política através de ações. Para a artista contar essas histórias significa alargar as maneiras de pensar e agir. Esta seria uma forma de potencializar a relação do “cidadão” com a polis, de quem vive com o tempo, com o espaço, com seu próprio corpo e com o outro. Para ela, esta é a potência da performance, de des-habituar e des-mecanizar, escovar a contra-pêlo, para então buscar alternativas para lidar com o que está estabelecido e experimentar alterações de estado psicofísico, para criar dissonâncias diversas, econômica, emocional, biológica, ideológica, espiritual, identitária, política, sexual, estética, social, racial...

Segundo Eleonora os performes antes de tudo são complicadores culturais, são educadores da percepção pois ativam e tornam evidentes a latência paradoxal do vivo, pois criam corpos naqueles que performam e em quem é afetado pela performance. Para Eleonora Fabião as escalas de transformações têm variações e são relativas oscilando entre um sopro e um renascimento. Para ela programas anunciam que os corpos são sistemas relacionais abertos e que para o performer a potência do corpo está em **expandir** a reflexão e experiência do que é um corpo no mundo.

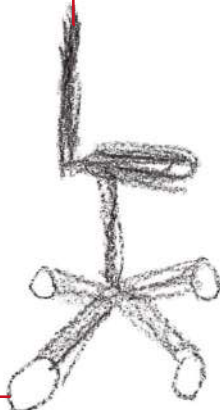
Diante dessas afirmações para Eleonora Fabião (2008), se o corpo é o tema e meio é preciso então perguntar o que é corpo? Ela busca a partir de uma leitura de Deleuze sobre Espinosa (2002), articular essa questão afirmando que, para Espinosa, o corpo pode ser compreendido em duas proposições principais. A primeira afirma que um corpo é constituído por um conjunto infinito de partículas em relações de movimento e repouso. O que o define não é sua forma ou função orgânica, mas a maneira como essas partículas se organizam em diferentes velocidades e ritmos. Desse modo, a identidade de um corpo não se fixa na aparência ou no papel que desempenha, mas na complexa rede de interações e mobilidades que o atravessam, fazendo dele essencialmente movimento.

A segunda proposição coloca em evidência a potência do corpo: ele existe na medida em que pode afetar e ser afetado. Essa capacidade determina suas particularidades, pois cada corpo se define pelo modo como estabelece vínculos, pelas influências que exerce e pelas que recebe. Assim, Eleonora afirma que Espinosa não define o corpo por sua forma ou função e nem como substância ou sujeito, o corpo é

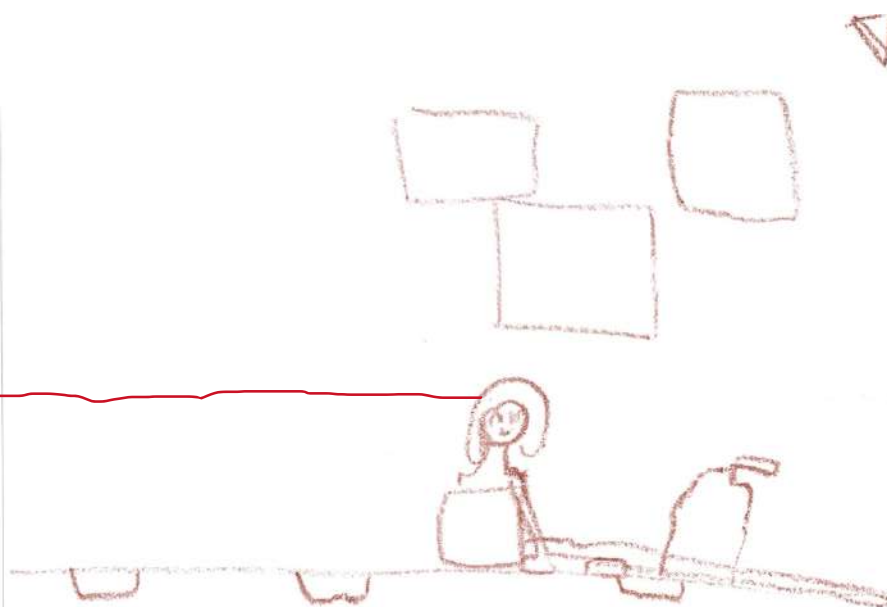
entendido como meio, como via de passagem em que se realizam os afetos e as trocas de energia.

Espinosa propõe que o corpo não é uma entidade isolada ou acabada, mas algo em permanente constituição, inseparável das relações que mantém com o mundo. Sua condição é provisória e processual, sempre em transformação, porque está continuamente sendo informado pelas forças externas que o atravessam. Essa perspectiva abre caminho para pensar o corpo como campo de movimento e afeto, deslocando as noções tradicionais de forma, função, substância e sujeito. Então segundo Eleonora Fabião: “Cada performance é uma resposta momentânea para questões recorrentes: o quê é corpo? (pergunta ontológica); o quê move corpo? (pergunta cinética, afetiva e energética); o quê o corpo pode mover? (pergunta performativa); quê corpo pode mover? (pergunta bio-poética e, bio-política).” (FABIAO, 2008, p.238)

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?

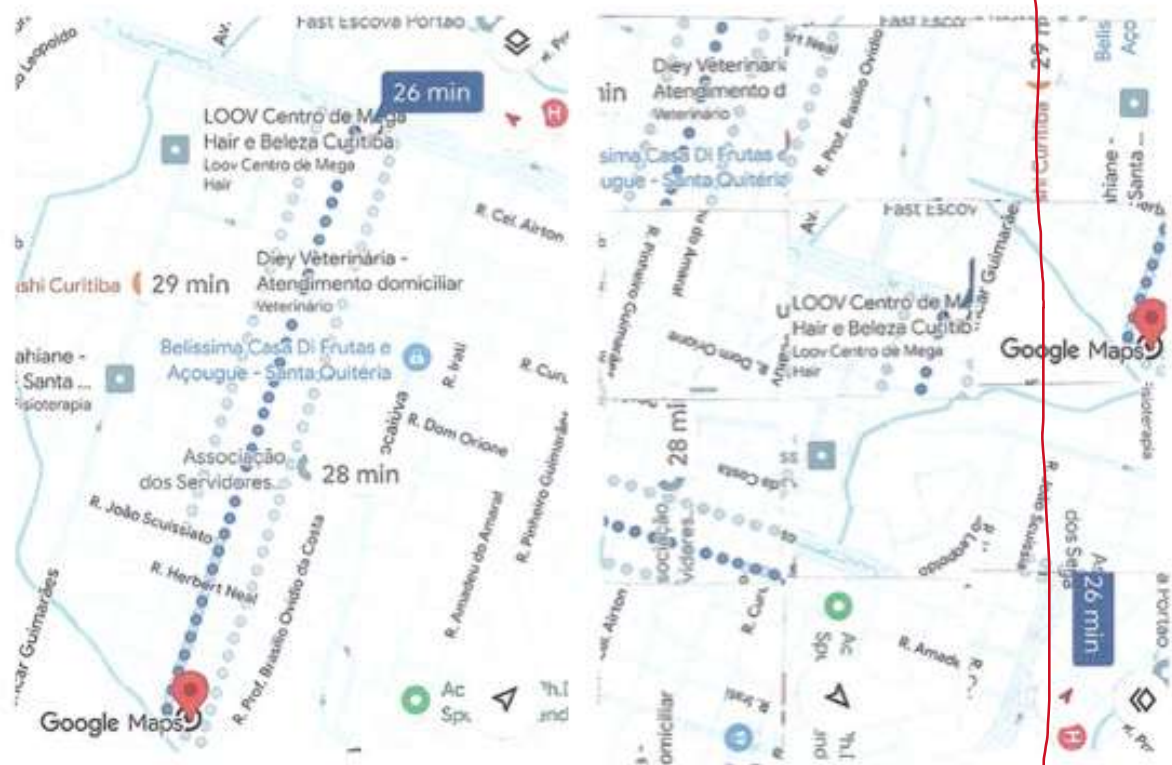


ACA – Faltavam dez minutos para começar o espetáculo, o teatro Positivo lotado. Elisa caiu no choro, a primeira cena é dela. Só conseguia dizer: meu amor, é horrível, mas também é maravilhoso. Essa é a pior parte, depois passa e fica legal. – Nicolas, gosta de futebol e violão. – Sobre o jogo: desanimaram. – Bernardo não volta mais às aulas. Parece que foi racista pela terceira vez. Queria que a coordenação pudesse ser mais sincera com a gente. Afinal todos nós estamos em formação aqui. Acho estranha essa falta de conversa. Acho estranha esta afirmação: o Bernardo é. O Bernardo foi, nenhuma criança da idade dele em um espaço de formação é. – Enzo gosta de teatro, de futebol e capoeira.



Programa Performativo Trajeto Dois:

- Ver o trajeto no mapa; cortar o mapa; remontar o mapa.



3. Trajeto - Dramaturgia de uma despedagogia

3.1. fazer com – ou o que interessa é o invisível

Segundo Michel de Certeau (2014), o cotidiano constitui o espaço no qual se realizam as práticas do “homem ordinário” que, ao mesmo tempo, é por ele tecido. Para o autor, essas práticas não são constantes nem lineares, pois, a partir do momento em que são exercidas, ocorre uma reapropriação dos espaços pelos sujeitos e uma reinvenção dos mesmos. Isto é, o lugar sem o sujeito é apenas um espaço não praticado; é o ser humano que lhe confere valor (CERTEAU, 2014). Segundo o autor,

O cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe compartilhar), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois há uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível. (CERTEAU; GIARD; MAYOL, p. 31, 1996).

Certeau direciona sua análise ao cotidiano, voltando-se para o homem ordinário, que denomina de “herói anônimo” e “caminhante inumerável”, destacando tanto suas operações nos lugares praticados quanto questões sobre sua condição de sujeito supostamente entregue à passividade e à disciplina. Segundo o autor, o cotidiano se constrói de forma quase imperceptível e lenta, o que dificulta sua análise. Ainda assim, é dinâmico e está em constante mudança. Os sujeitos, portanto, não apenas reproduzem práticas, mas também se colocam como autores de sua própria história, reinventando continuamente o cotidiano. Nesse contexto, Certeau distingue as práticas cotidianas em operações de estratégia e tática.

A compreensão dessas estruturas se dá a partir de três aspectos: a maneira como acontecem, quem as práticas e onde ocorrem. Apesar de distintas, essas estruturas coexistem e são dependentes entre si e só tem sentido em sua relação recíproca. De acordo com Certeau, os sujeitos atuam como consumidores, mobilizando estratégias e táticas na tentativa de delimitar um espaço próprio.

Enquanto pesquisadores como Henri Lefebvre que estudam o cotidiano fazem uma crítica ao consumo capitalista na sociedade, Michel de Certeau desloca o foco para os termos *uso* e o *consumo* nas práticas cotidianas, e entendem os termos como o consumo das regras, disciplinas e ordens impostas. Nesse sentido, o homem ordinário encontra-se continuamente sujeito a essas estruturas. Certeau, contudo, ao invés de apenas descrevê-las, analisa como os sujeitos, ao consumi-las, mobilizam um conjunto de forças para escapar as imposições do cotidiano.

Certeau define a estratégia como um cálculo e manipulação das relações de forças, que se torna possível quando um sujeito de querer e poder, como um exército, uma empresa, uma cidade ou uma instituição científica, pode ser isolado, gerindo relações com alvos, ameaças, inimigos, concorrentes, objetivos e objetos de pesquisa. A tática, por sua vez, é a ação calculada que é determinada pela ausência do poder. “A tática não tem por lugar senão o do outro” (CERTEAU, 2014, p. 94-95). O autor continua: “ela opera aproveitando a ausência do outro, golpe por golpe, lance por lance, aproveitando as ocasiões, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade ou prever saídas.” (CERTEAU, 2014, p. 94-95).

O autor ainda destaca que “[...] a tática é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 2014, p. 95). Segue dizendo que “as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder” (CERTEAU, 2014, p. 96).

Um exemplo que o autor elucida dessas estruturas na prática cotidiana é o uso da linguagem. A linguagem escrita segue normas e regras estabelecidas, configurando-se como estratégia. No entanto, a linguagem falada permite contornar essas regras, revelando nelas possíveis táticas. Para além dos exemplos em que se pode rastrear as práticas “enunciativas”, o autor também analisa o imenso campo do que denomina de “artes do fazer”, compreendidas como táticas, a exemplo o uso da sucata.

Este fenômeno se vai generalizando por toda a parte, mesmo que os quadros o penalizem ou "fechem os olhos" para não vê-lo. Acusado de roubar, de recuperar material para seu proveito próprio e utilizar as máquinas por conta própria, o trabalhador que "trabalha com sucata" subtrai à fábrica tempo (e não tanto bens, porque só se serve de restos) em vista de um trabalho livre, criativo e precisamente não lucrativo. (CERTEAU, 2014, p. 87).

A partir dessa compreensão sobre os sujeitos praticantes do cotidiano, Certeau distingue os conceitos de lugar e espaço, relacionando-os as práticas. O lugar é definido como “a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (CERTEAU, 2014, p. 184), enquanto o espaço corresponde a “um lugar praticado” (CERTEAU, 2014, p. 184). Assim, as práticas cotidianas acontecem em um lugar, e, ao serem praticadas, transformam-no em espaço.

Estratégias e táticas se diferenciam também em relação à posição de poder do sujeito. As estratégias ocorrem quando o sujeito dispõe de tempo e conhece o espaço, e age a partir de um lugar próprio, o que lhe confere poder e permite ações calculadas. Já táticas ocorrem quando o lugar não é próprio do sujeito, surgindo de maneira circunstancial e quando ele se encontra em posição de não-poder. Nesse caso, na ação tática, o homem ordinário faz do tempo um recurso, para aproveitar o imprevisto como uma astúcia.

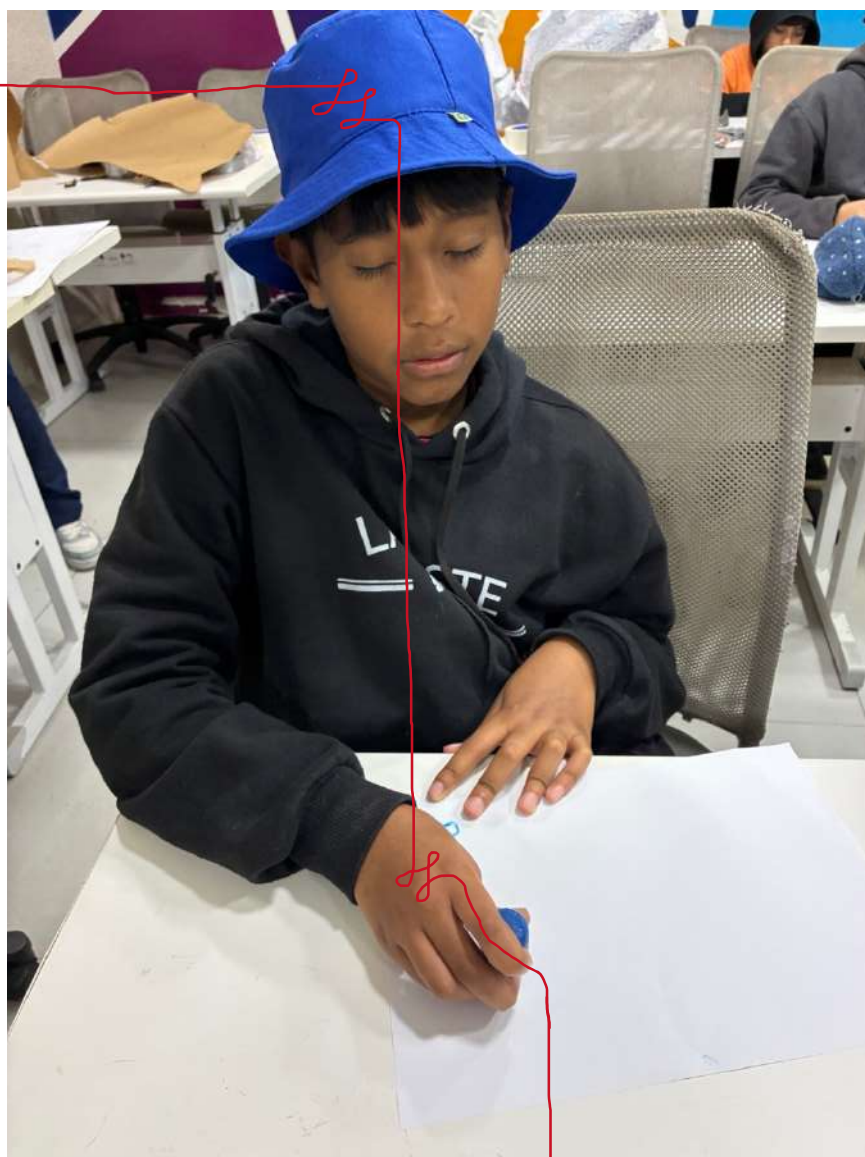
Assim, as práticas cotidianas ocorrem de maneira conveniente ao sujeito. Certeau analisa essa noção de conveniência como uma norma implícita que sustenta a ordem e regula o comportamento social. Tal conveniência está ligada aos valores educacionais transmitidos em um determinado grupo social: “[...] ela se encarrega de promulgar as ‘regras’ do uso social, enquanto o social é o espaço do outro, e o ponto médio da posição da pessoa enquanto ser público” (CERTEAU, 1996, p. 49).

Ainda de acordo com os autores Michel de Certeau, Luce Giard e Pierre Mayol, a conveniência “[...] impõe uma justificativa ética dos comportamentos, que se poderia medir intuitivamente [...]” (CERTEAU, 1996, p. 49), ou seja, refere-se à forma de agir que o sujeito considera mais adequada em uma situação específica.

Ao retomarmos a ideia de Certeau sobre o uso dos espaços e o consumo de regras e normas, percebemos sua relação com o conceito de conveniência. Para o autor, o

consumo não é passivo, pois envolve elaboração a partir das maneiras de agir. Nesse sentido, o sujeito interpreta e adapta os acordos impostos conforme suas próprias necessidades e interesses, revelando a conveniência em suas práticas. Certeau, assim, desconstrói a imagem do homem comum como mero consumidor das práticas organizacionais e o apresenta como criador, capaz de transformar aquilo que lhe é imposto da forma que considerar mais conveniente.

Portanto, a conveniência pode ser entendida como a norma que orienta e organiza as práticas diárias. A cada dia, ao reinventar sua própria rotina, o sujeito demonstra que o cotidiano não se resume a um mecanismo de opressão, mas também constitui um espaço de criatividade e invenção, de fazer com o invisível.



ÁRVORES - LIXO - FUSCA -

AVANDA INCANTO - PASSÁTIMOS -

PROFESSORA / PORTUGUÊS / ARTES - SEMIAFO

COMBI - ISADORA - RUI - ELLEN - UMA PLACA
 ESCRITA NÃO JOGUE LIXO E EM BAIXO UM MON-
 TE DE LIXO! - ~~EU VET~~

eu vejo cachorro
 inceto, noia, ladrão, lixo, lixo
 lixo, lixo, lixo, AMIGA.

ÔNIBUS, Flores, grama, Ponto de
 ÔNIBUS, Pedra, terra, água, Pessoas
 lixo, carro, moto e Bicicleta. U

RVA, ESCOLA, Posto, Casa, Ca-
 valo, Posto, recreio, Área de construção,
 Bar, Condômino, Lojas, Ponte, Ponto de
 Ônibus e a Incanto.

Cachorro, carro, moto, e etc

Casa Ponte Pedra e água

3.2. Se opor – ou o que interessa é o vazio

O antropólogo franco-centro-africano Dénètem Touam Bona dedica sua pesquisa às resistências de populações subalternizadas historicamente, refletindo as questões sobre o mundo contemporâneo a partir de uma perspectiva decolonial e transdisciplinar. Segundo o autor, ao clamar por uma cosmopoética do refúgio, não busca inventar nada, mas só faz retomar, ao seu modo, “o apelo de Sony Labou Tansi (e de muitos outros, em especial dos movimentos decoloniais e ecofeministas) a reinventar tudo: os conceitos, as abordagens, os métodos, as ferramentas, as noções, os espaços... a fim de conjurar o cosmocídio” (BONA, 2016, p. 13).

É na potência da marronagem que o autor encontra uma possibilidade de retomar e reinventar, na atualidade, formas de resistência a qualquer tentativa de captura pelos dispositivos de controle. A marronagem é o fenômeno geral da fuga de pessoas escravizadas, que podia ocorrer de forma eventual ou definitiva, de maneira individual ou coletiva, de forma discreta ou mobilizada por violência. Essa prática assumiu múltiplas expressões históricas, influenciando experiências como os caubóis negros do faroeste, os cangaceiros no Brasil, os piratas negros no Caribe, ou ainda acelerando processos revolucionários, como no Haiti e em Cuba. Podendo se aproveitar tanto do anonimato das cidades quanto das sombras das florestas.

Para Bona, no entanto, é inútil buscar uma definição precisa, pois a noção de marronagem é profundamente polifônica, que remete a uma multiplicidade de experiências sociais e políticas que acontecem no decorrer de quatro séculos, em territórios tão vastos como os arquipélagos do oceano Índico e as Américas.

A marronagem é, antes de tudo, uma resposta inventiva que envolve posturas, técnicas corporais, todo um saber incorporado. O corpo é o primeiro teatro de operações, a primeira posição a ser liberada e frequentemente permanece imperceptível, desenvolvendo táticas, truques, estratégias que compõem uma arte da esquiva e da camuflagem (BONA, 2020, p. 32).

Para o autor, o essencial é compreender que, na memória do conjunto desses territórios – exemplo dos quilombolas, no caso do Brasil –, continua a resistir se articular nas lutas contemporâneas por meio de práticas culturais, como a capoeira e os cultos afros-diaspóricos, que, ao reinventarem a visão das vencidas e dos vencidos, e sua própria versão da história, a “realidade”, subvertem a ordem dominante. Bona privilegia, então, a “secessão marrom” e, por secessão marrom, entende o entrincheiramento silvestre das vidas de subalternas e subalternos sob a forma de comunidades furtivas. “O marrom não foge, ele se esquia, escapa, desaparece; e, pela sua retirada, se metamorfoseia e cria um fora: o quilombo, o palanque, o mocambo, o péyi an déyo...” (BONA, 2020, p. 40).

Segundo o autor, a fuga dos escravizados não surge como uma covardia, como um fenômeno passivo, ele complementa:

A menos que se adote uma concepção redutora da resistência, que confunda resistência e enfrentamento, e esteja restrita a uma visão viril e heroica do combate. Do mesmo modo que a batalha não passa de uma das modalidades particulares da guerra, o frente a frente constitui apenas uma das modalidades específicas da resistência. A guerrilha – a tática privilegiada dos nômades, dos marrons, de todos os grupos e minorias banidos – apresenta-se, então, como uma não-batalha, em que a astúcia, as artimanhas enganosas, os disfarces, a camuflagem, as fugas e os ataques surpresa zombam da moral dos poderosos. (BONA, 2020, p. 41).

Bona entende que a noção de fuga não é se colocar para correr, mas sim **fazer** vazar o real e operar variações que contornem qualquer tentativa de captura. É buscar um refúgio, que diferentemente, não preexiste à fuga: é ela que o produz, o secreta e o codifica. Ele escreve: “O refúgio não está nem fora nem dentro de nós, está na dobradura do mundo e de si, de si e do outro, numa relação suspensa que só se atualiza no próprio movimento de fuga, essa força de fugir que faz de nossos corpos ondas gráficas e utópicas” (BONA, 2020, p. 69).

Nesse mesmo sentido, Bona aponta que, em tempos sombrios, se reproduzem os dispositivos de controle e diz:

As resistências devem ser furtivas, mais do que frontais. Atacar em terreno aberto é se oferecer como carne de canhão aos múltiplos poderes que tendem a nos sujeitar, expor-se a ser capturado, desacreditado, criminalizado. Trata-se, então, de resistir de modo menor, pois colocar-se como maior, maduro,

responsável significa obrigatoriamente ter de se render quando a polícia, os serviços secretos, as agências de segurança nos convocam para prestar contas de nossas vidas furtivas. (BONA, 2020, p. 48).

Diante desse contexto, Bona afirma que a marronagem é “menos uma forma de conquista do que de subtração ao poder. As táticas furtivas são táticas de des-captura: a qualquer tentativa de captura, opõem o vazio” (BONA, 2020, p. 48). Para ele, a potência da marronagem diante dos aparelhos de captura e dos simulacros produzidos é o que ele chama de fuga.

3.3. Escapar – ou o que interessa é o que vaza

O papel de um educador é mobilizar um conjunto de saberes que, de maneira transversal, transformam nossas vidas. Contudo, ser educador nos apresenta hoje inúmeros desafios nos espaços de formação. Entre eles, a necessidade de produzir, radicalmente, um presente para expandir o conceito de educação a partir da alteridade e das singularidades.

Em oposição à tradição da filosofia ocidental, a filosofia da diferença busca não representar o mundo por meio das identidades e semelhanças. Nessa perspectiva, a identidade não é entendida como algo necessário ou fundamental, mas um produto dos processos de diferenciação. A filosofia da diferença valoriza o fluxo, a multiplicidade e o devir, contestando a identidade, a essência e as representações. Nada é fixo; todos estão em constante movimento, percorrendo um processo contínuo de transformação e criação. O que significa, então, pensar uma educação sem algo estar fixado?

A professora Marlucy Alves Paraíso (2010) propõe pensar um currículo com a diferença, utilizando conceitos do pensamento da diferença deleuziano para refletir sobre linhas virtuais no território do currículo. Seu objetivo é experimentar formas capazes de abalar os extratos dos currículos já estabelecidos e fazer o currículo se movimentar. Marlucy (2010) defende a necessidade de pensar o currículo em suas bifurcações, em seus escapes, variações e linhas de fuga, uma experiência para fazer a diferença operando um

pensamento curricular como território de multiplicidades, somas, desejos, desterritorializações, cultivo de alegrias e afetos.

Segundo ela, o currículo é diferença por natureza, pois constitui um território de multiplicidades de todos os tipos, disseminação de saberes e encontros variados:

Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa. (PARAÍSO, 2020, p. 588)

Assim como aponta sua natureza rizomática, um currículo também se configura como um território habitado pela busca de ordenamento dos sujeitos, dos arranjos entre as áreas e saberes, dos conteúdos e etapas de aprendizagem, das composições do tempo e requisitos prévios, bem como das delimitações de horários e pessoas e repartições. Segundo Marlucy, o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a ponto que a vida de inúmeros sujeitos se encontra condicionada e dependente dele.

Entretanto, mesmo diante dos investimentos destinados para conter as diferenças no currículo, tudo ali ainda vaza. Nesse sentido, Marlucy (2010) questiona: “Por que não pensar o currículo através de suas bifurcações?” E prossegue: “Por que não experimentar no currículo o jogo da diferença? Por que não pensar o currículo por meio de seus vazamentos, escapes, linhas de fuga, distorções e variações? Por que não priorizar a diferença em vez da identidade e seguir as ramificações que surgirem desse pensamento?” (PARAÍSO, 2010, p. 588)

A reflexão deleuziana para Marlucy sobre a diferença desloca os sentidos comumente atribuídos a ela, uma vez que, em vez de procurar o comum sob a diversidade, propõe pensar “diferencialmente a diferença”. Em contraposição à identidade, que busca reduzir a pluralidade a um elemento comum, Deleuze prefere a diferença em si mesma, como variação, multiplicidade, disseminação e proliferação. Nesse sentido, a diferença é entendida como puro acontecimento. Em lugar do uno, do todo ou da origem, o filósofo valoriza a multiplicidade, a diferenciação, a repetição e a improvisação, entendendo que a diferença não pertence à ordem da representação, tampouco é produto ou resultado.

A diferença não diz respeito ao diferente, não é relação, não é um estado, nem uma característica, e tampouco é propositiva. Ela não é a diferença entre dois indivíduos. Deleuze afirma a diferença em si, a diferença interna à própria coisa, o “diferenciar-se em si da coisa”.

Segundo Marlucy, esse pensamento pode causar perplexidade, pois a tendência em conceber a diferença no currículo está em sua relação com a identidade. Estamos acostumados a pensar a diferença como aquilo que se distingue de outra coisa, focando no diferente. No entanto, para o pensamento deleuziano, o diferente é irrelevante. O que importa para a diferença é a singularidade, o fluir de forças e a transgressão.

Para Deleuze, a diferença é interior à Ideia. Uma Ideia não é uma representação ou conceito abstrato; ela é um campo de possibilidades, entendida como “multiplicidade substantiva” ou como “sistema de diferenças”. Esse sistema é definido por uma articulação complexa de diferenciações e diferenciações. As diferenciações ocorrem em uma das partes da Ideia, em seu lado “distinto-obsuro”: são distintos devido às suas relações diferenciais e singularidades, e obscuro porque seus elementos ainda não estão atualizados.

Essa outra parte, onde ocorrem as diferenciações, é também chamada de virtual. Para Deleuze, o virtual possui plena realidade, sendo considerado como uma “tarefa a ser cumprida” ou “um problema a ser resolvido”, enquanto as diferenciações acontecem como linhas de um processo de atualização. Essas atualizações se realizam por meio de processos de “diferença, divergência ou diferenciação”, desvinculando a semelhança como processo e a identidade como princípio.

Compreendendo o virtual, portanto, como real “potencial”, e não apenas como um “conjunto de possibilidades”, percebe-se que as linhas de diferenciação não são linhas de realização de certas possibilidades, mas sim “movimentos de criação”, fundamentados na diferença e na repetição. Para Deleuze, o virtual não é algo desprovido de realidade: a vida não contém nada além de virtuais e é composta por virtualidades, acontecimentos e singularidades, que se desenvolvem em um processo de atualização conferindo-lhe sua própria realidade. Nesse sentido, nada está definitivamente formado.

A partir do pensamento da diferença em Deleuze, Marlucy expande as linhas virtuais do currículo, argumentando que este nunca está definitivamente formado. Ela propõe rachar os extratos, fragmentar os currículos em seu meio, permitindo que a diferença cumpra seu papel. Para movimentar um currículo em uma investigação cartográfica, utiliza experimentações e práticas curriculares que constroem um mapa aberto de seus segmentos, poderes e territórios, assim como das possibilidades de desterritorialização, caminhos pelos quais o currículo foge e pode continuar fugindo.

Dessa forma, torna-se fundamental agir não só na esfera macropolítica, que trata de aspectos e modos de vida em sua exterioridade formal, sociológica, mas também na sua esfera micropolítica, onde atuam as forças que agitam a realidade, dissolvendo suas formas e criando outras, em um processo que envolve o desejo e a subjetividade.



PONTO DE ÔNIBUS -

~~Doveres - CARRO - PRECIO - MÃO~~

Sucetrua - covor
UM VEIO - NÓIA

PRENDO - ARVORE - OESTE -

Talacaria - PESSOAS -
RUA - Casa Furca - BICICLETA
NOMADO - VEIO BEBENDO, DRUGA-
OS - CRIANÇAS - PIPA
CASAS - PIPAS - PADARIA

Lander - CARROS

3.4. Resistir – ou o que interessa é o modo menor

Em seu texto *Em torno de uma educação menor*, o professor Silvio Gallo (2002) busca desalojar falsas certezas para repensar a educação. Ao estabelecer uma relação com o pensamento dos filósofos Deleuze e Guattari que, ao se referirem à obra de Kafka, observam que *O Castelo* apresenta múltiplas entradas, de modo semelhante, Gallo considera que a análise das relações entre a obra desses autores e a problemática da educação é também um empreendimento de múltiplas entradas. Escolhendo, então, uma entrada kafkiana, o autor lança a seguinte questão: “se existe uma literatura menor, por que não pensarmos em uma educação menor?” A partir dessa provocação, Gallo articula também com as reflexões de Antônio Negri (2001), buscando expandir a ideia de educação menor com ações que nos permita ser revolucionários, na medida em que ainda faça sentido falar em revolução na educação em nossos dias. Uma educação menor revela-se assim um empreendimento de militância.

O filósofo italiano Toni Negri (2001) afirma, a partir do contexto dos movimentos sociais e políticos, que atualmente não vivemos mais em um tempo de profetas, mas sim em um tempo de militantes, no qual, mais importante do que anunciar um futuro, é necessário produzir, no cotidiano, um presente capaz de possibilitar um futuro. Segundo ele:

Hoje não há mais profeta capaz de falar do deserto e de contar o que sabe de um povo porvir, por construir. Só há militantes, ou seja, pessoas capazes de viver até o limite a miséria do mundo, de identificar as novas formas de exploração e sofrimento, e de organizar, a partir dessas formas, processos de libertação, precisamente porque têm participação ativa em tudo isso. (NEGRI, 2002, p. 23-24)

Diante dessa afirmação, o professor Silvio Gallo (2002) desloca a ideia do filósofo para o campo da educação, para pensar o que seria a existência do professor-profeta e do professor-militante. Para ele:

Não fica difícil falarmos num professor-profeta, que do alto de sua sabedoria diz aos outros o que deve ser feito. Mas, para além do professor-profeta, hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de professor-militante, que, de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo, opera ações de transformação, por mínimas que sejam. (GALLO, 2002, p. 170)

Gallo, então, questiona qual o sentido e o que seria um professor-militante. Para ele, esse professor não é necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, “mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo.” (GALLO, 2002, p. 171). O professor-militante é, portanto, aquele que compartilha com seus alunos as mesmas condições de miséria em que eles se encontram e de dentro desse nível de miséria, busca construir coletivamente novas possibilidades. Essa seria a chave de sua ação: uma construção coletiva.

Seguindo ainda um exercício de deslocamento conceitual, mas agora a partir do conceito de literatura menor de Gilles Deleuze e Félix Guattari, Silvio Gallo busca um devir-Deleuze na educação para desterritorializar os fundamentos, as normas da educação maior.

“Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (Deleuze e Guattari, 1977, p. 25). Gilles Deleuze e Félix Guattari definiram o que chamam de literatura menor a partir dos estudos sobre a obra de Kafka, escritor judeu-tcheco que escrevia em alemão devido à ocupação alemã na região. A literatura menor é a subversão de uma língua, fazendo com que ela seja o veículo de desagregação de si mesma. Para os filósofos, ocorrem três características principais a serem observadas para que se possa identificar uma obra como literatura menor.

A primeira característica é a desterritorialização da língua, pois toda língua possui sua territorialidade, e está vinculada a um território físico, a uma tradição e a uma cultura. Toda língua se produz dentro da própria realidade. A literatura menor subverte essa realidade, desintegrando esse real e arrancando do território, da tradição e da cultura. Ela nos direciona a novas buscas, encontros e fugas, nos conduzindo a novos agenciamentos.

A segunda característica é a ramificação política. A literatura menor não traz um conteúdo político expresso de maneira direta, mas, pelo seu próprio agenciamento, só pode ser política. Sua existência e seu ato de ser são, antes de tudo, atos políticos por essência. Trata-se de um ato revolucionário, um desafio ao sistema, pois a literatura maior não se esforça para estabelecer elos, cadeias e agenciamentos, mas sim para desconectar os elos e territorializar no sistema das tradições.

A terceira característica é que tudo na literatura menor adquire um valor coletivo. Os valores não pertencem nem influenciam única e exclusivamente o artista, mas tomam conta de toda uma comunidade. Ela não fala por si só, mas sim por milhares, por uma comunidade. Mesmo um agenciamento singular, como o do escritor, não é visto de maneira individual, são agenciamentos coletivos e só podem ser compreendidos como tal se houver identificação também como parte do todo coletivo. Esse aspecto pode ser identificado de maneira literal e formal em determinadas obras, mas se torna mais difícil em algumas de caráter bastante introspectivo e autobiográfico, sua percepção se torna menos evidente. Ainda assim, uma leitura atenta revela que a paixão da personagem, ou do narrador, por uma determinada questão ou pessoa ultrapassa a singularidade aparente à primeira vista, colocando um conjunto de questões e inquietações próprias da comunidade minoritária da qual o singular do artista faz parte.

Gallo, então, traz, a título de exemplo, que as primeiras obras literárias escritas no Brasil após a colonização, por brasileiros, eram literatura menor, porque faziam da língua portuguesa, que já era estabelecida e tradicional, um novo uso, com os parâmetros de uma nova literatura, com jeito e cheiro de nossa terra. Segundo ele: “À medida que o país se torna "independente", nossa literatura vai se desenvolvendo e acaba por se tornar, ela também, uma literatura maior, pois aquele uso novo que fazia do português deixa de ser inovador e vira tradição.” (GALLO, 2002, p. 173)

A partir disso, Gallo passa refletir com a literatura menor modos para se contrapor a uma educação maior, aquela dos planejamentos educacionais e das políticas públicas de educação, com seus parâmetros e diretrizes pensados e produzidos a serviço do poder. Uma educação como ato de revolta e de resistência:

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheiras, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (...) Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula... (GALLO, 2002, p. 173)

Gallo, então, desloca as três características da literatura menor para uma educação menor afirmando que:

A primeira característica é a da desterritorialização; se na literatura é a língua que se desterritorializa, na educação a desterritorialização é dos processos educativos. As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar. A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série. (GALLO, 2002, p. 174)

Para o autor, o princípio da educação maior como máquina de controle pressupõe que o ensino corresponda a uma aprendizagem, e que essa certeza, tão evidente, pode não ser tão certa assim, afirmando que a tentativa de controle pode fugir a qualquer controle e que, se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, a resistência é sempre uma possibilidade. Desterritorializar os princípios da educação e suas normas “gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades.” (GALLO, 2002, p. 175).

Afirmando, assim, que a educação menor age nas brechas para, a partir do deserto e das misérias de dentro da sala de aula, fazer surgir possibilidades de escapar a qualquer controle. Para o autor, as táticas de uma educação menor em relação à educação maior são muito próximas às táticas de grevistas em uma fábrica, trata-se também de impedir a produção, de impedir que a educação maior, pensada e planejada, se estabeleça e se torne concreta. Consiste, então, em opor resistências e refere-se a produzir diferenças.

A segunda característica é a ramificação política. Gallo, então, afirma:

Se toda educação é um ato político, no caso de uma educação menor isso é ainda mais evidente, por tratar-se de um empreendimento de revolta e de resistência. Uma educação menor evidencia a dupla face do agenciamento: agenciamento maquínico de desejo do educador militante e agenciamento coletivo de enunciação, na relação com os estudantes e com o contexto social. Esse duplo agenciamento produz possibilidades, potencializa os efeitos da militância. (GALLO, 2002, p. 175)

Ao agir na desterritorialização das diretrizes da política da educação maior, a ramificação política da educação menor encontra e abre espaço para que um educador-militante possa produzir suas ações, que acontecem em um nível micropolítico. A educação menor cria, então, suas trincheiras, promovendo uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, exercendo assim efeitos sobre as macro-relações sociais. Para o autor, não se trata de buscar as grandes políticas que norteiam os atos cotidianos, mas sim de se empenhar nos atos cotidianos. No lugar das estratégias, é preciso para o autor, cavar buracos e minar os espaços, oferecendo resistências.

Sendo assim, não interessa à educação menor, que é rizomática, a preocupação com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não lhe interessa criar modelos, propor caminhos ou impor soluções. Também não se trata de buscar a integração dos saberes, importa fazer novas conexões, viabilizar conexões, criar conexões novas e fazer rizomas, fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre eles, rizoma com os projetos e ideias de outros professores, mantendo a abertura dos projetos.

A terceira característica é o valor coletivo. Segundo o autor:

Na educação menor todo ato adquire um valor coletivo. O educador-militante, ao escolher sua atuação na escola, estará escolhendo para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar. Na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva. (GALLO, 2002, p. 176)

A educação menor é um investimento na multiplicidade, que, através dos rizomas, se conecta e se interconecta, produzindo novas multiplicidades. Fazendo, assim, todo ato singular se coletivizar e todo ato coletivo se singularizar. No rizoma, todas as singularidades produzem devires e não dependem dos sujeitos, mas sim das relações, intensidades e acontecimentos dos encontros, por isso, não há sujeitos, nem objetos, nem ações centradas em um e outro. O que existe são acontecimentos, individuações sem sujeitos. Os projetos são coletivos, assim como o valor e até o fracasso.

Gallo, então, finaliza nos alertando para os riscos que os atos militantes na educação menor correm de se reterritorializar e da possibilidade de uma reconstrução da

educação maior. Lembrando que os atos militantes podem ser cooptados, reinseridos nas máquinas de controle, ou se fazerem máquinas, a educação menor pode, assim, perder seu potencial libertário. Por isso, o autor nos lembra de resistir à cooptação, de não sermos incorporados, enfatiza que é preciso manter a chama da revolta, manter-se na miséria e no deserto como uma máquina de resistência. E finaliza: “Educar com a fúria e a alegria de um cão que cava seu buraco. Educar escavando o presente, militando na miséria do mundo, de dentro de nosso próprio deserto” (GALLO, 2002, p. 177).



3.5 Fazeção – ou o que interessa é o chão

Essa pesquisa busca deslocar a primazia da identidade para a diferença; busca deslocar os modos tradicionais de criação; e busca, a partir do rizoma, que é uma multiplicidade aberta, permitir pensar a educação como um campo de conexões, para se abrir onde as diferenças apareçam de modo imprevisível e não linear, para “fazer irromper aí a força de criação de outros mundos” (ROLNIK, 2006, p. 11).

Nesse sentido, entende-se a importância de criar com modos e práticas para que a presença do outro não represente uma ameaça, nem que a vida se reduza a categorias de identidades fixas, fazendo da criação um dispositivo de representação da realidade.

Percebe-se, assim, a necessidade de inventar outros modos de viver e conviver, para construir subjetividades fora das amarras das regulações, e para alcançar não só as relações de forças visíveis, mas também os domínios moleculares de sensibilidade, inteligência e desejo. Para isso, acredita-se na importância fundamental da educação.

Enfrentar esse desafio requer uma ação que opere uma autêntica revolução política, social e cultural. Pensar a educação a partir de ativações poéticas é propor outras imaginações políticas, instituir no pedagógico outro projeto de articulação social e lutar por outras formas de vida.

O objetivo dessas ações não é realizar uma análise diagnóstica sobre práticas de aprendizagem, mas sim encontrar uma ação que permita pensar e atuar de maneira radical na realidade. Foram propostas ações de uma mutação existencial para se aproximar de um paradigma ético-estético, articulando as oficinas de programas performativos aos temas já apresentados neste bloco, em diálogo com os conceitos de táticas de Michel de Certeau (1998), táticas furtivas/táticas de des-captura de Dénètem Touam Bona (2020), filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980), diferença no currículo de Marlucy Alves Paraíso (2010) e educação menor de Silvio Gallo (2002). Trata-se, então, de um método processual e não de um modelo de investigação.

Essas ações aconteceram no primeiro semestre de 2025, no mês de abril, durante as aulas de teatro que ministro no Instituto Incanto, ocorrendo também em outros horários, como intervalos das aulas e momentos de sociabilidade dos grupos, sem as divisões das turmas. Fazer com/desde o chão, com o que se tem. E imaginar-se com/desde o que se tem é pensar o coletivo. Aqui, ações previamente estipuladas: programas performativos, que aconteceram com alunos do Instituto Incanto de Arte, Cultura e Novas Tecnologias. Ações essas que não tiveram ensaio prévio, apenas seus programas realizados pelos alunos. Experimentações que suspenderam o estabelecido e se arriscaram nas circunstâncias.

Programas Performativos: *fazer com/desde o chão*

Ação #1: com o chão - com as pedras

Convidar os alunos a pegar três pedras, deitar-se em qualquer espaço da ONG e posicionar as pedras em qualquer parte do corpo. Permanecer deitado por dez minutos.

Ação #2: pintar o chão

Convidar os alunos a pintar as pedras com giz de cera.

Ação #3: com as pedras - fazer chão

Convidar os alunos a pegar as pedras e inventar uma rota juntos. Posicionar as pedras no chão para formar a rota.

Ação #4: nova rota - novo jeito

Convidar os alunos a percorrer várias vezes a rota inventada de forma diferente. Pode ser andando de maneiras diversas, emitindo sons, sozinhos ou juntos.

Ação #5: de dentro para fora - de fora para dentro

Desenhar o trajeto de sua casa até o Instituto Incanto. Pode ser representando o mapa do trajeto ou desenhando imagens de casas e lugares.

Ação #6: andar – voltar – andar – voltar

Sair para caminhar no entorno. Anotar. Voltar. Sair novamente, andando de costas. Anotar. Voltar.

Ação #7: levar embora - trazer de volta - mexer a cidade

Convidar os alunos a pegar as pedras da rota. Oferecer duas delas para o professor colocar em algum lugar da cidade e com a pedra que sobrar levar para casa. Escolher um lugar para a pedra ficar por uma semana em casa. Trazer a pedra de volta depois desse período e recolocá-la na ONG.

Ação #8: outras formas de fazer

Com as mãos para trás, pedir para alguém, na hora do intervalo, dar o almoço/lanche para você.

Ação #9: deixar e sair

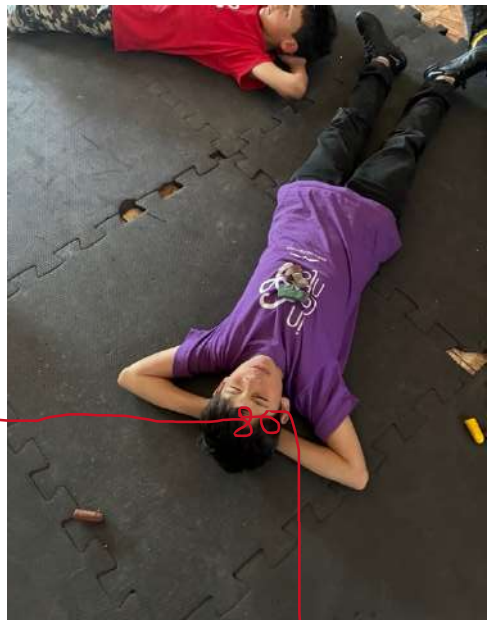
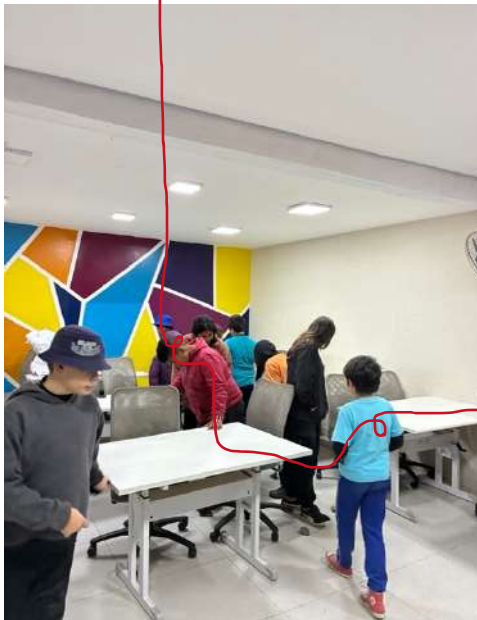
Deixar o objeto trocado na mesa de alguém do administrativo, sem avisar e sem contextualizar. Apenas deixar.

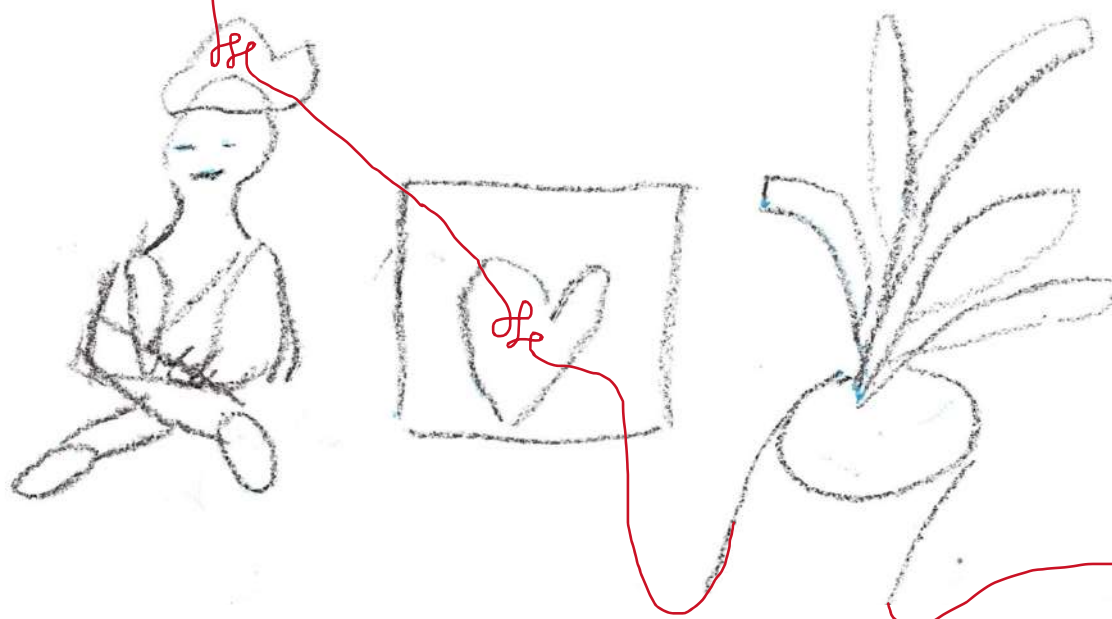
Ação #10: sair e deixar

Pedir abraços para as pessoas antes de ir embora.

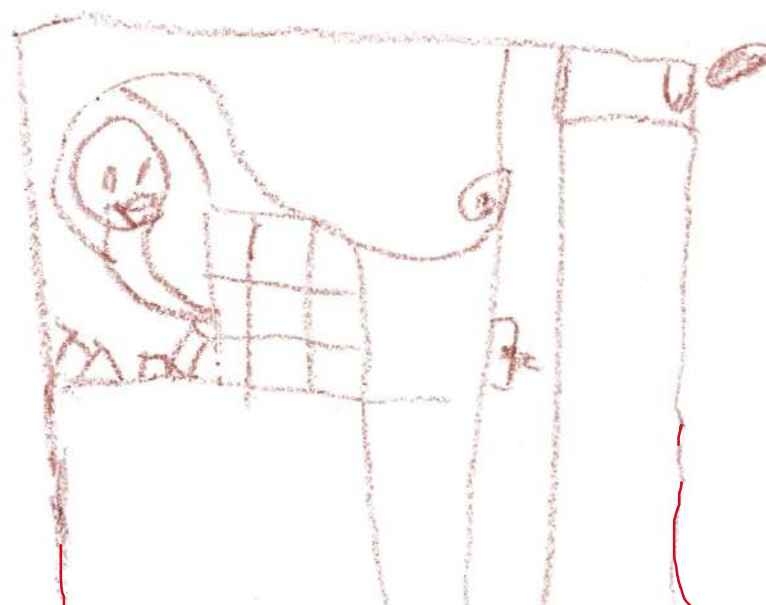








ACA – Fernanda gosta de fotografia. – A apresentação da peça foi linda, mas foi desesperador colocar duzentas crianças no palco – Algumas crianças ficam falando que gostam da professora antiga. Eu respondo: sim, ela era muito legal. – Eu adoro quando eles vêm empolgados me mostrar que aprenderam coisas novas no circo, eu digo: estou espantado com as habilidades circenses de vocês. E eu fico mesmo. – Esse barracão com telha de zinco. Faz um eco esse barracão. E tem uma pomba que passa a aula inteira fazendo barulho. Qual o nome do barulho da pomba? – As meninas adolescentes se dizem Bi ou sexualidade fluida.



SIM GOSTEMO
DESSA ATDIVIDADE VOI

LEGAL-ASI NADODNIELSH
~~SI~~ SIM ..

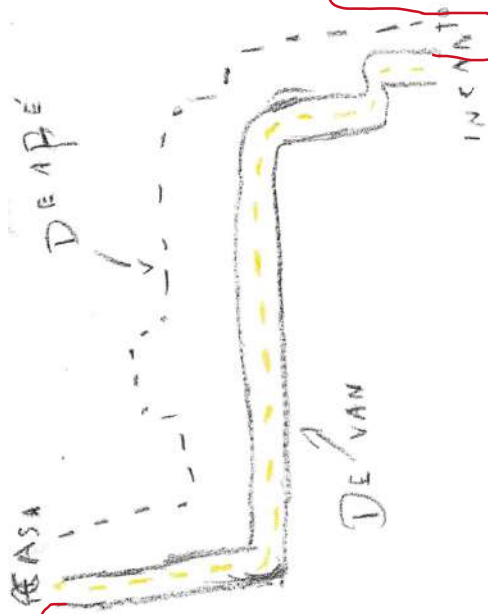
DANIEL



Programa Performativo Trajeto Três:

- Recolher pedras e pintar; deixar as pedras em lugares diferentes da cidade, deslocar a cidade.





4. Considerações

4.1. Começo, meio, começo¹¹ – essas considerações não são finais

Esta pesquisa se dedicou a investigar de que maneira a **performance** pode contribuir para percursos pedagógicos na cartografia de processos formativos, sendo compreendidos como empreendimentos coletivos. Trata-se de uma investigação que busca tensionar a ordem hegemônica no campo da arte e da educação, promovendo a possibilidade de encontros e a ampliação da potência de pensar e agir a partir da alteridade e dos modos de singularidade, para partilhar um mundo comum e aberto às circunstâncias. Defende-se, aqui, a possibilidade de não reduzir o outro a uma representação, mas, ao contrário, de reconhecer a diferença como fricção necessária para a construção de um mundo mais vasto e interessante. Busca-se, assim, favorecer experiências que promovam modos de existência a partir da diferença, engendrando outras formas de viver e conviver, e atribuindo novos significados não apenas nos espaços de formação, mas também, *por que não?* na própria cidade, compreendida, aqui, como terreno aberto à criação de experiências de ensinar e aprender. “Para compreender o que eles gostariam de ser, todos os recursos de uma cidade e de suas quermesses compõem um precioso material de laboratório.” (DELIGNY, 2018, p. 85).

Tratamos, ao longo desta dissertação, de um cenário de múltiplas disputas, no qual a dinâmica do espaço urbano no modelo colonial-capitalístico atua sobre nossos corpos e sobre o destino da força de criação. O enfrentamento das problemáticas da educação relaciona-se diretamente com a produção de subjetividades e, na subjetividade capitalística, “a alteridade tende a perder toda aspereza” (GUATTARI, 2011, p. 8). Entretanto, os cruzamentos que constroem histórias múltiplas na cidade habitada são compostos por trajetórias fragmentadas e pela alteração dos espaços, apresentando uma sequência de percursos variáveis. Buscamos, então, encontrar, nesse percurso, maneiras

¹¹ Em referência Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo), em *A terra dá, a terra quer* (2023), compreende a vida e a ancestralidade em chave de circularidade, recusando a noção de fim. Nessa perspectiva, propõe uma visão de continuidade e renovação, em que as gerações se conectam por um ciclo incessante.

de inventar outros modos de viver e conviver, a fim de construir trajetos e afirmar, de forma radical, as singularidades.

Para realizar tal ação, convoca-se uma multiplicidade de saberes e conceitos, não para oferecer uma história da teoria das práticas nem uma descrição completa e sistemática da arte e da educação, mas, sim, para propor uma investigação teórico-prática em uma proposta artístico-pedagógica como articulação transdisciplinar do conhecimento. Nesse sentido, toma-se a performance, especificamente os programas performativos, como forma de trazer o corpo para a discussão sobre desterritorialização.

Ao aproximar Michel de Certeau de Deleuze e Guattari, Fernand Deligny e Silvio Gallo, não se trata, aqui, de construir um modelo único no qual todos os conceitos seriam encaixados, mas, sim, de considerar “a natureza dos acontecimentos aos quais seus conceitos nos convocam, ou que ela nos toma capazes de depurar em conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995 p. 47). Envolve, portanto, em compor com o que os autores denominam “teoria das multiplicidades”. As multiplicidades configuram a própria realidade, rompendo com as oposições entre consciente e inconsciente, natureza e história, corpo e alma. Tal perspectiva se estabelece como fundamento teórico-estrutural para o que esta pesquisa busca: a inseparabilidade entre as áreas do conhecimento e da vida.

Trata-se de um trabalho que se realiza na inseparabilidade entre o campo teórico e o prático, para implicar-se com o mundo sem se colocar de maneira hierárquica diante do que buscamos articular e, em alguns momentos, desarticular. Ao invés de ser uma pesquisa *sobre*, constitui-se como uma pesquisa *com*. A partir de relatos bricolados da minha atuação como professor-artista-pesquisador em um espaço não formal, me lanço em uma dedicação atenta e aberta para encontrar, no trajeto do trabalho, uma quebra na cidade, para imaginar, junto aos deslocamentos dos alunos, um ato de lidar com o não palpável. Mexer a cidade trocando pedras, desenhar seus trajetos, voltar andando de costas, se deitar e permanecer em silêncio no espaço administrativo da instituição, ofertar pedras e abraços, construir caminhos com as pedras, fazer novas rotas. Propor uma pedagogia em seu caráter performativo é criar desvios do existir no mundo. Ela é, então, uma ação criadora e força performativa.

Uma força como ponto de partida, do tipo tática. Considerando o caráter fragmentado desta pesquisa, me parece adequado apresentar uma visão do conjunto do trabalho, ainda que ele revele apenas uma pequena parte das possibilidades do que poderia ser uma pedagogia na perspectiva da performance. Dedico-me a refletir sobre como a performance possui, então, uma alta potencialidade para fazer tremer as representações e reinventar nossa relação com o corpo, como corpo da cidade e com o campo da educação. Penso, ainda, em como, de modo performativo, fazer e desfazer o campo interessado na diferença.

Consiste em um convite, o que chamo de *despadagogia*, um convite próximo ao que Donna Haraway (2023) faz em seu livro *Ficar com o problema*: “A missão é formar parentescos em linhas de conexões inventivas como uma prática para aprender a viver e morrer bem uns com os outros em um presente espesso. Nossa tarefa é criar problemas.” (HARAWAY, 2023, p. 9)

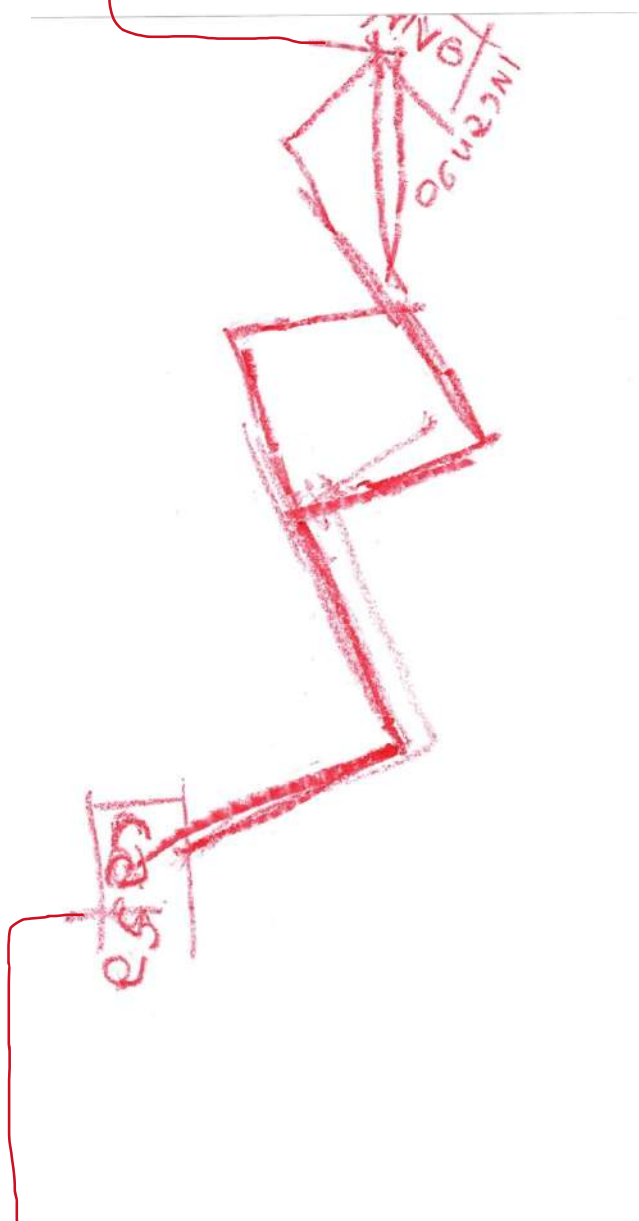
Aqui, uma enunciação pedestre: para anunciar a alteridade a partir da composição das práticas performativas. As “maneiras de fazer” para a reapropriação dos espaços como táticas. “O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos.” (CERTEAU, 1996, p. 47).

Aqui, programas performativos: ações com um procedimento composicional, como experimentação psicofísica e política, a fim de permitir que o outro, ao realizar a proposta, encontre espaço para se expressar. Pois a educação inevitavelmente lida com o outro, o desafio está em saber como construir uma educação baseada na presença, no agir e no perceber radicalmente o outro. Enquanto perspectiva metodológica, os programas performativos são um modo de gerar e produzir conhecimento com o outro: “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.” (FABIAO, 2013, p.4)

Aqui, outros desejos: refletir que a história e a disputa são violentas, mas que as imagens não se encerram, pois têm outras camadas. É preciso então romper com as

tradições dos campos das artes e da educação, que historicamente priorizam a identidade e a semelhança, e não a diferença em si. Que possamos encontrar contra-dispositivos para não nos render e resistir aos mecanismos de controle, agindo com astúcia. Resistir à cooptação; construir refúgios. Resistir à representação; o corpo-em-experiência. Resistir a ser incorporado; assumir a militância em uma educação menor. Esta pesquisa se faz movimento, alargando o possível e o pensável, se faz em ação de deslocamento, revelando outros mundos e outros modos de viver juntos; procura ater-se às formas de vida para criar composições político-estéticas de todos os devires-menores em uma devir-comum na prática artístico-pedagógica, sem nada supor. Um devir-despedagogia.

Em movimento, em ação de deslocamento, ater-se e nada supor; assim a vida surge como uma questão aberta.



Aqui

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J.L. Quando dizer é fazer – palavras e ações. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BISPO, Antônio dos Santos. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023

BONA, Dénètem Touam. *Cosmopoéticas do refúgio*. Trad. Milena P. Duchiade. Florianópolis, SC: Cultura e Barbárie, 2020.

BONA, Dénètem Touam. Arte da fuga. *Piseagrama*, n. 15, 2021a, p. 18-27. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/arte-da-fuga> Acesso em: abr. 2025. » <https://piseagrama.org/artigos/arte-da-fuga>

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Vol. 1: Artes de fazer. 3 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. Trad. GUERRA NETO, Aurélio. In: *Mil Platôs*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. _

_____. 28 de novembro de 1947 – como criar para si um corpo sem órgãos. Trad. GUERRA NETO, Aurélio. In: *Mil Platôs*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. *Micropolítica e segmentaridade*. Trad. ROLNIK, Sueley. In *Mil Platôs*.

DELIGNY, Fernand. *Vagabundos Eficazes*. São Paulo: N-1, 2018.

DELIGNY, Fernand. *Semente de crápula*. Conselhos aos educadores que gostariam de cultivá-la. São Paulo: n-1 edições, 2020.

DERRIDA, Jacques. A Estrutura, o Signo e o Jogo no Discurso das Ciências Humanas. In: DERRIDA, Jacques. *A Escritura e a Diferença*. Tradução de Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971.

EUGENIO, F.; FIADEIRO, J. O encontro é uma ferida. Excerto da conferência-performance Secalharidade de Fernanda Eugenio e João Fiadeiro. Lisboa: Culturgest, jun. 2012.

FABIÃO, Eleonora. *Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea*. Sala Preta, 8, 235-246, 2008.

FABIÃO, Eleonora. *Ações cariocas: 7 ações para o rio de janeiro*. Cavalo Louco: v. 8, 2010.

FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: o corpo em experiência. In: *ILINX Revista do LUME* (Núcleo interdisciplinar de pesquisas teatrais da Unicamp: #4) p. 1-11. Disponível em: <http://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276>. 2013.

FLORES, V. *Romper el corazon del mundo*. Editorial Continta Me Tienes, colección La pasión de Mary Read, serie #cuerpas, 2011.

FOLHA DE S. PAULO: Paulo Nazareth está ‘reinventando a performance’ com caminhadas. São Paulo, 24 mar. 2013. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/04/1266830-paulo-nazareth-esta-reinventando-a-performance-com-caminhadas.shtml>

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 69-84, 2002.

GIROUX, Henri. *Pedagogias Radicais*. São Paulo, Cortez, 1983.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

GUATTARI, Félix. As três ecologias. Tradução de: BITTENCOURT, Maria Cristina F. Campinas: Papirus, 2011.

HARAWAY, Donna J. Ficar com o problema: fazer parentes no Chthluceno. Tradução de Ana Luiza Braga. São Paulo: N-1 Edições, 2023.

INSTITUTO INCANTO. *Instituto Incanto*. Disponível em: <https://institutoincanto.org.br/>. Acesso em: 17 abr. 2025.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Um voo brechtiano: teoria e prática da peça didática. São Paulo: Perspectiva, 1992

HARNEY, Stefano; MOTEN, Fred. *The Undercommons: Fugitive Planning & Black Study*. Wivenhoe/New York/Port Watson: Minor Compositions, 2013

LANDIM, Leilah. *A Invenção das ONGS: do serviço invisível à profissão impossível*. 1993. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional e da Universidade Federal do Rio de Janeiro, [1993].

LEPECKI, André. Coreopolítica e Coreopolícia. *Ilha* (Revista de Antropologia), Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 41-60, 2012.

MANCINI, Bianca Scliar C. Anotações sobre Pedagogias Radicais. *Revista NUPEART*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 10–21, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/10502>.

MANNING, Erin. Proposições para uma pedagogia radical, ou como repensar valores. Tradução de Sandra M. Cunha. *Inflexions: A Journal for Research-Creation*, n. 9, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/10503/6986>. Acesso em: 5 set. 2025.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MENDES ANDRÉ, C. Arte como mediadora de afetos. *Rebento: Revista das Artes do Espetáculo*, v. 4, p. 123-130, 2013.

MENDES ANDRÉ, C. *O Teatro Pós-Dramático na Escola*. Tese (Doutorado em Linguagem e Educação) Universidade de São Paulo Faculdade de Educação, p. 206. 2007.

MENDES ANDRÉ, C. Escola é lugar de artes? *V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, Belo Horizonte, ABRACE, 2008.

MOTEN, Fred. *A Resistência do Objeto: O Grito de Tia Hester*. Trad. Matheus Araujo dos Santos. Dossiê A Música e suas Determinações Materiais. Disponível em: <<https://revistaecopos.eco.ufrj.br/>>. 2020.

NAZARETH, Paulo. *Paulo Nazareth: arte contemporânea/LTDA*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2012.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587–604, 2010. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/178>. Acesso em: 30 ago. 2025.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ROLNIK, Suely. *A hora da micropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

ROLNIK, Suely. *Esferas da Insurreição*: Notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2019.

SILVA, Denise Ferreira da. *Homo Modernus*: Para uma ideia global de raça. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022 (= HM).

TAYLOR, Diana. *Presente!* La política de la presencia. Santiago: UAH Ediciones –
Universidad Alberto Hurtado, 2020.

TAYLOR, Diana. *O arquivo e o repertório*: performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.