

## **PERFORMANCE E EDUCAÇÃO: UMA FUNÇÃO-EDUCADOR AGENCIADA POR INTERVENÇÕES NO URBANO**

Juliana Soares Bom-Tempo – FE/UNICAMP

Agência Financiadora: CAPES

### **Introdução**

O trabalho se propõe a pensar as relações entre educação e *performance* articulado a questionamentos a respeito do que *pode* a arte lançada como plano de problematização na área da educação. Frente a isto, busca-se um pensamento em educação que não formule regras de um raciocínio linear e sim opere por experimentação a fim de que possam ocorrer acontecimentos ou novidades singulares. Diante desse pensamento, o artigo aqui apresentado se vincula à arte da *performance*, aliado a este forte movimento artístico contemporâneo e aos efeitos produzidos, não só no contexto artístico, mas nas relações que agencia ao interferir no cotidiano. Assim, lançamos mão da análise a partir da criação e a execução da ação performática *Cariogamia e o risco do aborto*, realizada em 2012 e 2013 a partir de duas intervenções urbanas na cidade de Campinas – SP e de São Paulo – SP, com estudantes do 4º período do curso de Psicologia em Jaguariúna – SP.

Esta *performance* – os ovos criativos abortados antes de vingarem, foi concebida tendo em vista os processos criativos que acontecem na cidade e que não vingam por uma relação de captura de ações e práticas tidas como próprias para este contexto. Deste modo, o problema colocado na relação com a cidade pela *performance Cariogamia e o risco do aborto* está em como transformar, neste campo de risco, abortos em encontros que aumentem a potência da vida, que movimentem as práticas desejáveis para um urbano capturado e pré-definido.

O processo se dá no recorte de uma ação cotidiana normalmente realizada em um contexto íntimo e restrito, com finalidades e utilidades muito bem definidas, separando as claras das gemas de ovos de galinha e, em uma vasilha, transformamos a clara em neve. Ações próprias de narrativas cotidianas privadas deslocadas para o contexto frenético de cidades com grandes fluxos de trânsito e de pessoas, realizadas no centro da cidade de Campinas – SP e na estação da Luz em São Paulo – SP.

Deste modo, procuramos analisar estas ações performativas como intervenções que ganharam a potência de uma função-educador, abalando os signos próprios da cidade e criando problemas para os modos de agir no contexto urbano.

## **Performance e educação na experimentação do cotidiano**

A *performance* ganhou grande importância durante o século XX, ao propiciar aos movimentos artísticos (futurismo, cubismo e minimalismo) a abertura à novas direções, a partir do questionamento das sedimentações e estagnações que o campo artístico experimentava (GOLDBERG, 2006).

Nessa perspectiva, a arte da *performance* teve por função ultrapassar os limites das formas estabelecidas. Muito embora seu marco inicial tenha se dado em 1896, com *Ubu Rei*, de Alfred Jarry, a *performance* só foi reconhecida como arte nos anos de 1970, quando a concepção e proposta artística se desloca da geração de produtos e passa a ter como possibilidade a efetivação de uma ideia. No sentido do plano experimental coloca-se como componente fundamental da *performance* ao longo da história da arte, desorganizando categorias e práticas, no campo artístico (GOLDBERG, 2006).

As múltiplas variações e definições, inventadas pelo próprio performer ao longo do processo de criação e dos modos de execução (GOLDBERG, 2006), conferem à *performance* um caráter inespecífico, permitindo pensar também a própria atuação artística como extremamente diversa e feita nos entremeios dos campos de saber e das disciplinas já estabelecidas.

O próprio espaço performativo, difuso, ganha um traço múltiplo, visto que a *performance* pode ser realizada em teatros, a exemplo de Hermann Nitsch, (*Aktion*) 46th Action, apresentado no Munich Modernes Theater, 1974 (GOLDBERG, 2006, p. 154); em museus, como na *performance* de Vanessa Beecroft, SHOW (VB35), em 1998, em um quadro vivo durando duas horas e meia, composta por vinte modelos, 15 de biquini e cinco usando apenas sapatos de salto 10, no Guggenheim Museum, em Nova York (GOLDBERG, 2006, p. 154); em casas ou apartamentos, como o Festival de Apartamento promovido por um coletivo independente da cidade de Campinas-SP e que em 2013 encontra-se na XII edição como evento autogestionado de arte da *performance* (disponível em: <http://festivaldeapartamento.blogspot.com/>); ou mesmo em espaços urbanos, tendo como um marco inaugural a *performance* em intervenção urbana que aconteceu em Viena no final da década de 1960, com os performers Valie Export e Peter Weibel em que Valie passeia com Peter de quatro em uma coleira, como um cachorro, pelas ruas da cidade (MELIN, 2008).

A partir desses variados modos de execução performativa, uma ação que se propõe como uma intervenção em *performance* acontece nas fronteiras de campos artísticos, estéticos, narrativos e cotidianos, produzindo ações que misturam essas

fronteiras, mobilizando os modos de vidas propostos para a contemporaneidade. Tais ações performáticas problematizam os limites colocados para os contextos de vida, trazendo aberturas para uma educação que se processe nos encontros com signos disparados pelas *performances*, desalojando as estagnações de signos fixados e pré-definidos pela cultura.

Esse trabalho é ancorado em uma educação como operadora de aprendizagens que se dão nos entremeios das disciplinas, do currículo e do próprio cotidiano ao se aliar a diversos campos tais como: a filosofia e as artes. Assim, mister construirmos um possível território para educação, que possa aproximá-la das práticas performáticas e da própria proposição estética da *performance*.

Destarte, como se processa a experiência do aprendizado? Essa questão baliza a conferência proferida na Faculdade de Educação da Unicamp durante o I Seminário Conexões<sup>1</sup> por Luiz B. L. Orlandi (2011). Para ele a experiência do aprendizado demanda da articulação do pensamento ao caos como uma constante do processo de aprender, criando instabilizações e inseparável da vida. Assim, o caos emerge ao se agenciarem processos de aprendizagem seja na própria condição cotidiana, na relação com o mundo, seja ao envolver-se junto ao aprendizado dos outros tanto nas relações que se dão nas instituições escolares quanto naquelas entre os que nelas não estão.

Orlandi (2011), alinhado ao pensamento filosófico de Deleuze (1987, 1988) e Guattari (1992, 1995, 1997, 2002), propõe pensar a aprendizagem destituindo a educação de seu lugar costumeiro de campo do saber. Neste deslocamento, a prática do educador estaria então ligada a sua “efetiva e atual participação na experiência do próprio aprendizado” (ORLANDI, 2011, p. 148) ao se vincular ao campo problemático envolvido. O aprender encontra-se além das estruturas institucionais de ensino ou da ideia de um modelo a ser seguido. Trata-se antes de um processo que ocorre nos encontros que forcem o pensar junto a campos problemáticos, isto é, junto àquilo que para cada um, numa determinada época, “faz problema”.

De outra parte, para Virgínia Kastrup (2007) a aprendizagem está ligada a um campo de experimentação em uma prática relacional, já que concebe a aprendizagem como agenciamento com algo, alianças que ocorrem nos encontros. A aprendizagem,

---

<sup>1</sup> O I Seminário Conexões realizado pela Faculdade de Educação da Unicamp intitulado “Deleuze e Imagem e Pensamento e...”, em 2012 encontra-se na sua 4ª edição. O texto de ORLANDI, Luiz B. L. foi publicado em AMORIM, A. C.; GALLO, S.; OLIVEIRA JR., W.M. (Org.). In: Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e..., Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq, 2011, p. 145 – 154.

para a autora, é um processo de experimentação constante que impossibilita que o aprendiz cristalice hábitos. A aprendizagem torna-se produtora de si e do mundo, uma prática de invenção, aliada à possibilidade do aprendiz de problematizar tornando-o sensível às variações dos processos vitais. O aprender produz então a diferenciação incessante da cognição: aprende-se por perda dos hábitos. Portanto, a aprendizagem apresenta-se como um desaprender, como uma abertura ao que ainda não se efetivou, àquilo que não se pode prever.

É nessa perspectiva experimental da produção de problemas face às sedimentações formais dos corpos e do cotidiano que pensamos a *performance* como um perturbador que agencia novos processos junto às intervenções e produz desestabilizações, por isso, abre a potencialidade de produzir aprendizagens, e como um analisador das práticas educacionais tornando visíveis não somente modos de funcionamento instituídos no campo da educação, mas aquilo que permanece subterrâneo nas práticas cotidianas e que se constituiria como problema vinculado à educação.

Diante disso, tanto a educação quanto a *performance* configuram-se como práticas inseparáveis de um aprendizado de si e de escapes às políticas de controle, ao se desvincular da ideia de uma educação para o sucesso e para o vencedor, da arte como sedimentação de escolas artísticas, da educação como solucionadora de problemas e da arte como representação do mundo, que produzem em contrapartida um encadeamento de decepções e fracassos diante da não efetivação das estabilidades prometidas, fracassos estes importantes ao processo de aprendizado.

Propomos pensar a educação e a *performance* suscitadas com a produção de modos de existir instáveis e abertos aos acontecimentos e que passam a ser expressões atentas a toda sorte de encontros, carregando em si os signos do imprevisível, do incalculável, não se filiando unicamente a campos formais e estabilizados, mas criando alianças junto a forças ativas na afirmação da vida e do mundo.

Em relação com a experimentação do mundo, das intensidades de sensações que atravessam os corpos, dos processos de aberturas aos encontros afectivos e dos acontecimentos da vida, são elementos presentes nas práticas performáticas, que, na relação com a educação, funcionam como analisador das práticas educativas e cotidianas.

Os modos de vida atuais e as subjetividades que a eles correspondem engendram-se formando paradoxos que se tornam complexos nos movimentos

cotidianos. O dia-a-dia experienciado na vida doméstica, frente às tarefas, às negociações de tempo e afazeres daqueles que coabitam um mesmo território e que necessitam estabilizar os locais para o “bom funcionamento” destes, produz nas nossas práticas diárias a abolição de experimentações de outros modos de vida, valorizando o cálculo que engessa os corpos em atividades automatizadas, fortificando as divisões e os papéis sociais, em segmentaridades cotidianas.

Os objetos presentes nas intimidades e a rede de forças e tensões colocadas nos lares agenciam posturas corporais que criam a ilusão de segurança, com construções de muros, de redes de proteção e de visibilidades que controlam o cotidiano mesmo no que tomamos como nosso espaço privativo, produzindo medos em micropolíticas e em toda uma microgestão de pequenos medos (DELEUZE & GUATARRI, 1996). Apesar de tais esquadrinhamentos, esses fluxos seguem desviando e escapando ao controle e ao cálculo. Assim, essa lógica que configura a existência cotidiana contemporânea tende a abolir as invenções de outras possibilidades de vida que escapem àquelas dadas como possíveis e desejáveis. Junto a estas tendências, acontecem escapes, desvios de capturas, imprevisibilidades que se agenciam em micropolíticas moleculares e criam vazamentos na realidade organizada.

Essa dinâmica paradoxal produz cotidianamente adoecimento físico, psíquico, relacional cuja expressão reside na ideia de fracasso pessoal em relação à própria vida. Isso, por sua vez, não é indiferente às práticas educacionais e, por essa razão, a educação não está associada apenas às instituições escolares e nem mesmo àquelas voltadas aos cuidados com os adoecimentos, sejam elas preventivas e/ou curativas, mas se vincula e se compromete com a vida e com os modos de existência agenciados pelas relações públicas e de intimidade no cotidiano contemporâneo.

A *performance*, ao intervir no cotidiano, ganha uma funcionalidade educativa, tal como tomamos a educação neste trabalho, produzindo experimentações e deslocamentos importantes para produção de novas relações com a vida, explicitando forças e tensões que encontram-se invisíveis nas nossas atividades diárias, que produzem afetações corporais e sensoriais, atuando violenta e silenciosamente em processos desvitalizantes e desvinculados da própria vida.

Acontece na relação entre as *performances* e os contextos em que tais ações são executadas o agenciamento de uma função-educador, tal qual formulada por Carvalho (2010), na medida em que a *performance* opera na tensão das ações cotidianas, abrindo esses modos de atuação ao estranhamento, “pois revolve o terreno das forças

estabelecidas no campo da educação (...) para colocar a mostra as suas problematizações” (CARVALHO, 2010, p. 140).

Deste modo, a *performance* passa a operar na função-educador em articulações maquínicas junto aos signos seja da arte, da cidade, do museu, do cotidiano, da educação. O conceito “maquínico” aqui apropriado foi cunhado por Félix Guattari (1992) e está ligado ao funcionamento que se dá através de comunicações expostas e sutis.

Um jogo de dentro e fora do corpo. Contexto-sensitivo em que a mensagem é emitida. Receptores corpóreos conectados em mensagens emitidas pela máquina. As máquinas sociais funcionam como Equipamentos Coletivos operando no núcleo das subjetividades, consciente e inconscientemente.

Em assim sendo, há um processo de concorrência entre os componentes heterogêneos para a produção de subjetividades e de corporeidades. São os componentes vinculados às instituições tais como família, religião, arte, educação, saúde; os componentes fabricados pelas mídias e os componentes sutis de informatizações a-significantes, que nos atravessam em comunicações inconscientes da articulação entre componentes. No caso em questão: articulações entre cidade, corpos, ações e cotidiano.

### **Processos de campo: Função-educador e as maquinações na relação com *Cariogamia e o risco do aborto***

Uma praça do centro da cidade com pessoas, uma estação de metrô habitada por passantes, passantes parados, pessoas em trânsito. Comércio aberto, tempo nublado, chuva fina. Dispersões no espaço aberto, amontoados de gente nas portas. Arquiteturas modernas, antigas, praças, igreja, lojas, lanchonetes, carros, sinais de trânsito, faixa de pedestre, mulheres, crianças, senhores, cheiros de poluição, paisagens urbanas. Tal descrição pode ser facilmente identificada por pessoas que costumam andar pela cidade em um dia qualquer no período comercial. Uma descrição clichê do que se vê todo dia em qualquer contexto urbano, muito cotidiano, principalmente para as duas maiores cidades do Estado de São Paulo.

Três mulheres e um homem, bem vestidos – maquiagens, salto alto, camisa, calça social, saias, meia calça, rendas, roupas pretas – atravessam espaços tipicamente urbanos portando vasilhas, batedores de clara em neve, uma caixa de ovos. Param na praça, na porta da estação. Olham, andam mais um pouco, param, decidem um lugar,

um lugar qualquer, e colocam os ovos no chão. O homem agacha-se, quebra com muito cuidado um dos ovos, separa a clara da gema, descarta a gema e fica com a clara, levanta-se e começa a bater. Uma das mulheres faz o mesmo, levanta-se e começa a bater, para, olha, volta a andar, volta a bater. Outra e outra fazem o mesmo. Passam de pessoas passantes bem vestidas a batedores de clara em neve.

Uma ação comum para um contexto íntimo, uma narrativa que parte de um motivo e tem utilidades bem definidas para a culinária. Em receitas cotidianas a clara em neve é batida e adicionada a alguma mistura, um bolo, um chantili, um mouse de chocolate ou maracujá, uma massa para tortas salgadas. Nesse processo, não se costuma bater clara em neve simplesmente para bater clara em neve. É um meio e nunca um fim. Recortamos o meio e esticamos, não há começo, nem fim, apostamos no meio.

Ação: bater clara em neve. Contexto: o urbano. Como: trajas bem apessoados. Pra que: pelo prazer inútil de transformar a clara em neve no fluxo da cidade.

Manifestações vêm a tona: “Até uma criança sabe que isso não tem sentido!”; “Isso não tem sentido!”; “Mas pra que vocês estão fazendo isso?”; “Vocês estão vendendo algum produto?”; “É um protesto contra o quê?”; “Hum, já sei, também faço isso na encruzilhada com pinga e velas, é tipo promessa, sei como é”; “Os jovens de hoje não se alimentam bem, tenho 76 anos e venho de Pernambuco, minha mãe fazia muito isso, mas os jovens de hoje só querem comer lanche, não comem inhame, eu comia ovo cru mesmo e era forte; hoje em dia, os jovens nem param em pé”; “Porque vocês não levam isso ali na lanchonete, fritam com tomate e orégano e, assim como uma coisa inútil traz pra gente comer”; “Adorei, parabéns!”; “Que coisa besta!”...

Como o contexto cotidiano de uma cidade entra em risco a partir destas ações? Quais desalojamentos de signos violentam a cidade com uma ação tão comum e tão estranha? Que tipo de máquina corremos o risco de inventar nos movimentos fortes e constantes ao transformarmos claras em neve? Como a cidade é colocada em movimento? Tais perguntas pululam frente às frases colocadas por pessoas acostumadas com uma paisagem urbana que separa de forma bem nítida o espaço público das práticas próprias de contextos íntimos. É nesse sentido que pensamos uma produção maquínica com agenciadora de uma função-educador.

Carvalho (2010) nos convida a pensar a função-educador, a partir principalmente de proposições foucaultianas, nas subjetivações produzidas nas relações entre educador e educando, na própria constituição do sujeito no campo educacional, propondo funcionar na produção de sujeitos ativos e críticos no contexto escolar. Frente a

contribuição do autor, nos propomos a produzir desvios contextuais e subjetivos do conceito em questão. Haveria potência nesse conceito para pensar a função-educador funcionando a partir de uma intervenção nas paisagens e narrativas urbanas? A *performance Cariogamia e o risco do aborto* ganhou uma potência maquínica de intervenção no urbano agenciando uma função-educador?

Torna-se importante uma articulação que nos conduza a esse deslocamento conceitual. Guattari (1992) propõe um novo pensamento sobre os processos de produção de subjetividade a partir das espacialidades constituídas no contexto urbano e suas relações com a corporeidade. Particularmente, em um dos capítulos do livro *Caosmose*, intitulado “Espaço e Corporeidade”, o autor coloca que as dinâmicas urbanas de trânsito, os fluxos de conexão dos corpos aos automóveis, a arquitetura dos prédios, as disposições das ruas atuam diretamente nas configurações corpóreas e nos modos de estar na cidade.

Assim, ao dirigir um automóvel, acontece uma atração espacial que privilegia a atenção frontal, deixando submetido às outras dimensões corpóreas, como os membros que ficam subjugados à máquina automobilística e às sinalizações das ruas, avenidas e estradas. Diante destes aspectos diversos da espacialidade, há várias camadas coexistentes de espaços heterogêneos sobrepostos que podem agenciar pontos de fuga da circulação preestabelecida no trânsito de veículos e criar espaços de lembranças, de imaginação, ou mesmo espaços musicais.

O autor propõe ainda outras possibilidades ao nos depararmos com paisagens que podem ganhar atributos estéticos, gerando composições afetivas e éticas, colocando toda a estratificação espacial rodoviária em segundo plano. Outro exemplo são as percepções dos espaços na atualidade que podem se desdobrar em percepções antigas, sendo esse processo de recordação acompanhado por afecções presentes, criando impressões de forma inventiva.

Guattari afirma que mesmo não havendo consciência, “o espaço construído nos interpela de diferentes pontos de vista: estilístico, histórico, funcional, afetivo (...)” (GUATTARI, 1992, p. 157). A arquitetura da cidade, com seus prédios e construções tem a funcionalidade de “máquinas enunciativas” que produzem subjetividades abertas a conexões com outros processos de subjetivação vinculados à cognição e aos afetos. Assim, os espaços construídos produzem efeitos além do que vemos conscientemente e de como funcionam na cidade. “São essencialmente máquinas, máquinas de sentido, de sensação” (Ibidem, p. 158). Frente a isso, as configurações urbanas, os objetos presentes

na cidade, as arquiteturas tem a potencialidade de funcionarem tanto como efeitos de universalização e homogeneização, quanto de liberações de processos de singularização coletivos e individuais.

Corpos e espaços construídos interagem produzindo possibilidades de existências efetivas e potenciais em zonas heterogêneas e caóticas, agenciando na cidade a funcionalidade de uma megamáquina. O autor amplia o conceito de máquina ao ligá-lo às dimensões desejanter, articuladas a aspectos econômicos, políticos, históricos, ecológicos, tal qual apresentado anteriormente neste texto. Engrenagens urbanísticas que ganham efeito de iniciarem processos de subjetivação em sistemas autopoieticos<sup>2</sup>, diferentes de sistemas estruturais.

Guattari propõe um deslocamento da subjetividade para os componentes materiais enquanto subjetividades parciais, “a cidade, a rua, o prédio, a porta, o corredor (...) modelizam, cada um por sua parte e em composições globais, focos de subjetivação.” (Ibidem, p.161). O exemplo oferecido pelo texto é do agorafobo que, ao habitar os espaços da cidade, liga-se a vários componentes de lugar, de circulação, de olhares dos transeuntes, suas sensações corpóreas. Sendo, assim, o espaço construído é o disparador de processos orgânicos, subjetivos e comportamentais.

Espaços construídos e dinâmicas urbanas estão associados e possuem sentidos significantes, criando componentes sempre parciais e heterogêneos de subjetivação. Por esta razão, Guattari propõe uma redefinição das ligações de espaços construídos e dos processos de subjetivação, colocando-nos as dimensões políticas presentes na cidade, nas produções de corporeidades e de subjetividades.

Ao articularmos os processos de subjetivações aos pensamentos de Félix Guattari (1992), propomos transversalizar a produção de subjetividades entre humanos e inumanos considerando forças visíveis e invisíveis, conscientes e inconscientes no exercício da função-educador. Esta não seria, portanto, uma relação específica entre humanos subjetivados, mas ganharia a funcionalidade de um agenciamento articulando prédios, ruas, sinais de trânsito, pessoas, passantes, árvores, arquiteturas em que, frente a uma intervenção performativa, fossem abalados enquanto um cotidiano de signos legitimados em enunciados coletivos que fixam a cidade nas práticas tidas como próprias a estes contextos.

---

<sup>2</sup> Termo cunhado por Francisco Varela que designa os processos auto-criativos presentes na natureza e que Guattari utiliza para conceitualizar as “máquinas desejanter”. In: *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação ou de semiotização não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instância intrapsíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, ou seja, sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagem e de valor, modos de memorização e de produção de idéias, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos e assim por diante). (GUATTARI e ROLNIK, 2008, p. 39).

A função-educador proposta por Carvalho (2010) ganha a funcionalidade de produções maquínicas que agenciam mobilidades de signos no cotidiano da cidade e nas relações com o urbano. Segundo o autor, para que se crie uma “transposição possível às formas de subjetividade ou condução, ela não pode abrir mão do componente experimental que associa a própria atitude como contraforça de todo alvo de regulação, regulamentação e gestão dos aspectos da vida” (CARVALHO, 2010, p. 130). Assim há uma proposta de, na função-educador, haver uma “atitude-experimental” na produção de “deslocamentos de subjetividades”, seja nas relações contextuais da escola como ele afirma, seja nos cotidianos urbanos como propomos pensar a partir da intervenção performativa.

Tal função-educador abre os territórios estabilizados pelas culturas escolares e urbanas a práticas inovadoras e às criações, tornando visíveis as problematizações que abalam e movimentam tais estabilidades, provocando relações polêmicas frente aos modos arbitrários de vida fixados nestes contextos, “colocando em questão os dogmatismos de todo tipo que cercam, bloqueiam e obnubilam os pontos de criação que requerem a confrontação sem pausa” (CARVALHO, 2010, p. 141). Portanto, cria a abertura para a criação de novas relações e conexões no urbano, tanto entre os passantes, os signos fixados, quanto na própria paisagem da cidade. A função-educador atua como um acontecimento nas experimentações com os signos em busca de que, nos encontros que violentam os signos fixos do urbano, algo se movimente, crie problemas, sai do lugar sedentarizado.

### **Considerações: Educação, signos e intuição: abalos fecundos em *performance* urbana**

Deleuze (1987) produz uma leitura que podemos aproximar desta perspectiva. Segundo o autor, nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas de qualquer forma

sempre aprende por meio de signos, perdendo tempo ao buscar a decifração destes, mobilizam, assim, os signos e produzindo aprendizagens, não pelo acúmulo e assimilação de conteúdos materiais objetivos. Estes conteúdos intelectuais são verdades limitadas, pois não são aprendidos por necessidades. À inteligência cabe compreender criticamente as funções dos signos no mundo. As aprendizagens se dão por outras vias.

O aprendizado não está nem no passado, nem na memória, configurando-se como uma busca tendo o presente como aliado. O importante nesta empreitada é o que não se sabe a princípio. Este processo não tem início nem fim. Aprende-se progressivamente, com configurações momentâneas e decepções sofridas.

Um processo não linear que hora recua, sofre regressões e preguiça, também frágil de abertura do aprendiz para se sensibilizar aos signos. Para a sua ativação é preciso que haja encontros. Tais encontros promovem desvios, violências que desafiam as crenças e as leis prontas.

Acredita-se por crença ou lei que o mundo objetivo traz o signo fixo e sedentário, impossibilitando qualquer desvio, ordenado pelas leis da linguagem. Há uma correspondência direta do signo com o objeto, que produz estagnação dos processos de busca, pois estabiliza o mundo, impossibilitando tais aprendizagens.

Assim, a *performace Cariogamia e o risco do aborto*, ao intervir no cotidiano – no tecido de relações políticas, sociais e econômicas que se expressa fisicamente e subjetivamente – funciona como invenção aberta às instabilidades do presente em uma prática de tateio, de experimentação, de articulação e de deslocamento inesperado que entra em choque com as práticas cotidianas próprias da cidade desvinculadas das imprevisibilidades articuladas à proliferação da vida, trazendo problemas ao que se pode fazer nos contextos públicos.

Nessa articulação, a educação é pensada como prática cognitiva de invenção de novas relações com a vida e com o urbano. Esse processo inventivo de si e do mundo está ligado à relação de criação que mobilizam as formas de existências presentes no mundo contemporâneo.

Para que a função-educador aconteça, há a exigência de um esforço para prevalecer a tendência de criação que se vincula ao tempo em processos de aprendizagem. A invenção de si e do mundo está ligada ao tempo, e só se efetivará como produto das forças criadoras através das tensões permanentes com as repetições presentes no cotidiano. Assim, criação e repetição vivem em estado de captura mútua,

sendo que a criação só se efetiva em processo inventivo na conexão entre as instabilizações vinculadas ao tempo e as repetições ligadas ao cotidiano.

A *performance* entra em contato com o cotidiano através de ações práticas e diretas, mobilizando as intermediações representativas, aliando-se com as tendências criativas presentes em um contato inventivo na experimentação do cotidiano.

Bergson (1934) pensa o tempo como devir frente aos temas da ciência e fala da *intuição* como sendo essencial à investigação científica, mesmo que desconsiderada. A *intuição*, como vinculada ao corpo e às sensações ainda não organizadas na linguagem, apresenta um caráter fugidio e se articula ao presente. Nesse sentido, encontra-se a margem do controle científico tal qual ele se estabeleceu modernamente. A *intuição* encontra-se, assim, vinculada ao intempestivo no presente e à duração como invenção e mobilização da vida.

Na perspectiva bergsoniana, a *intuição* como mobilizador da vida, funciona com ferramenta na *performance* em relação a invenção de novos problemas frente ao cotidiano. O presente apresenta na duração modos de ser do real em processos de elaboração contínua do novo e da criação de outras formas de experimentar o dia-a-dia. A inventividade agenciada pela *performance* atua na cognição como prática e coloca em relação componentes diversos e heterogêneos, criando, assim, novas articulações desses componente aproximando elementos que não estavam próximos e afastando aqueles que estavam, gerando novos agenciamentos e novos fluxos.

A *intuição*, como ferramenta para a *performance*, funciona como *tendência crítica*, que, segundo Bergson (2005), seria a capacidade de apreender o tempo e colocar problemas à inteligência. O autor faz uma diferenciação entre inteligência e *intuição*, sendo a primeira um processo de reconhecimento do mundo ligado à representação e a segunda a própria invenção do mundo, vinculado à tendência crítica e à proliferação da vida. Há traços virtualmente presentes de um no outro, inteligência e *intuição* coexistem no processo cognitivo.

A invenção se faz na dimensão prática de experimentação como condição de constituição tanto das subjetividades e da cognição, quanto do mundo. A cognição como invenção (KASTRUP, 2007) se faz na abertura para o novo, o inesperado, o imprevisível. Esse procedimento de abertura se dá com a potência de formular problemas, como função-educador de problematização do mundo.

A educação, nessa investigação, atua como campo a ser problematizado, dissolvendo distanciamentos com relação à produção estética da vida; ou seja, produzir

uma educação vinculada às vulnerabilidades tendo como analisador a *performance Cariogamia e o risco do aborto* que mobilizou as organizações rígidas do dia-a-dia e se aliou, por alguns momentos, às forças intempestivas do tempo inventivo.

Tal *performance* articula-se a educação ligada a uma cognição criativa, que problematiza o mundo. Assim, não está pré-ocupada com soluções de problemas já colocados, mas com sua invenção de problemas e construção de linhas de soluções provisórias e finitas, já que se trata da vida como campo multirrelacional. A cognição aqui é pensada como movimento da própria vida, como multiplicidade heterogênea que procuraremos intervir e ativar *linhas de fuga*<sup>3</sup> em combates ativos nos momentos em que somos capturados por lógicas que nos são impostas frente aos contextos cotidianos.

A *performance*, do modo como tomamos, não se configura como um campo de preparação e treinamento no sentido de aquisição técnica, assim como o aprender não se efetua enquanto acúmulo de informações e formatação dos corpos, das atuações e dos movimentos. No trabalho com esta *performance*, os performers se abriram às instabilidades do presente, e o próprio trabalho exigiu que os performers criassem conexões e entrasse em composições com o que acontecia na rua frente as ações propostas, eles fizeram notar esses pontos que são de maior tensão, produzindo encontros de forças que promoveram afetos da produção estética vinculada ao presente e aos acontecimentos.

A potência educativa que apostamos na *performance* está na abertura a um desvio, em que uma função-educador possa operar na vinculação com o presente, funcionando como acontecimento e engendrando outras relações com a existência, outras possibilidades de vida, remanejando a própria proposta performática e vinculando-a à imanência instável da vida.

A *performance Cariogamia e o risco do aborto* atuou na experimentação dos territórios de vida e nas práticas de convívio já estabelecidas na cidade, produzindo pequenos espaçamentos e pequenos vazamentos, fugas no próprio território, a partir de experiências afetivas na relação do corpo com o urbano como condição para uma invenção de si e do mundo.

---

<sup>3</sup> Termo de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) citado em *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* – vol. I. Afirmam que a linha de fuga permite explodir o que está estratificado no interior do próprio processo, fazer vazar o que está organizado e passar a proceder por conexões.

## REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**. Introdução. Bergson. Trad. Franklin L. e Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (Col. Os Pensadores), 1934.

\_\_\_\_\_. **A Evolução Criadora**. Trad. Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a função educador**: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Proust e os signos**. Trad. Antonio Carlos Piquet, Roberto Machado. 1. Ed. Rio de Janeiro: Forense Editora, 1987.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **O que é filosofia?** Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muños. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2002.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOLDBERG, Roselee. **A arte da performance**: do futurismo ao presente. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes (Coleção a), 2006.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELIN, Regina. **Performance nas artes visuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

ORLANDI, Luis B.L. Deleuze: entre caos e pensamento. In: AMORIM, Antônio Carlos de Rodrigues; GALLO, Silvio; OLIVEIRA Jr., Wenceslao Machado (org.). **Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e...**, Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq, 2011, p. 145 – 154.