

ENCONTROS ESTÉTICOS NO COTIDIANO ESCOLAR: FILOSOFIA, ARTE E EDUCAÇÃO

ANA MERLI CORRÊA¹

ALDA REGINA TOGNINI ROMAGUERA²

RESUMO: Este artigo discute, parcialmente, conceitos apresentados na dissertação de mestrado “Contribuições estéticas no cotidiano escolar: por uma Educação Menor”, que realiza uma pesquisa documental a partir de duas teses de doutorado e cinco dissertações de mestrado da Universidade Estadual de Campinas, num estudo sobre Teatro e Educação. Tem como objetivo promover encontros entre a arte, em específico o teatro e suas relações com o exercício do pensar no campo educacional. Trata-se de dialogar com o conceito de Educação Menor e valorizar as possibilidades dos movimentos e experiências estéticas no cotidiano escolar contemporâneo.

Palavras-chave: Educação. Estética. Cotidiano escolar.

ESTHETICAL MEETINGS IN THE SCHOOL ROUTINE: PHILOSOPHY, ART AND EDUCATION

ABSTRACT: This article discusses, partially, concepts presented on the master’s dissertation “Esthetic contributions in the school routine: for a Minor Education”, which performs a documentary research from both doctoral thesis and five master’s dissertations of University of Campinas, in a study about Theater and Education. It aims to promote meetings between art, specifically the theater and its relations with the exercise of thinking on educational field. It refers to dialoguing with the Minor Education concept and valuing the possibilities of movements and esthetic experiences in the contemporary school routine.

Keywords: Education. Esthetic. School Routine.

ENCUENTROS ESTÉTICOS EN EL COTIDIANO ESCOLAR: FILOSOFÍA, ARTE Y EDUCACIÓN

RESUMEN: Este artículo discute, parcialmente, conceptos presentados en la disertación de maestría “Contribuciones estéticas en el cotidiano escolar: por una Educación Menor”, que realiza una investigación documental a partir de dos tesis

¹ Ana Merli Correa. Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba. Docente da Universidade de Sorocaba. Contato: anamerlic@gmail.com.

² Alda Regina Tognini Romaguera. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Docente da Universidade de Sorocaba. Contato: alda.romaguera@prof.uniso.br.

de doctorado y cinco disertaciones de maestría de la Universidade Estadual de Campinas, en un estudio sobre Teatro y Educación. Tiene por objeto promover encuentros entre el arte, en específico el teatro y sus relaciones con el ejercicio de lo pensar en el campo educacional. Se dialoga con el concepto de Educación Menor y se valoran las posibilidades de los movimientos y experiencias estéticas en el cotidiano escolar contemporáneo.

Palabras clave: Educación. Estética. Cotidiano escolar.

Introdução

A pesquisa contempla aspectos inventivos, formativos e transformadores das artes cênicas, no caso o teatro, até mesmo porque as composições teatrais conversam com outras artes: “[...] como a música e a poesia, a dança e o riso, a mímica e a canção, acolhe tecnologia e tradições, e acolhe a leitura” (PERISSÉ, 2009, p. 60), e principalmente, promove diferentes maneiras de repensar os contextos emergentes no contemporâneo. Torna-se indiscutível a necessidade de um estudo aprofundado quanto à renovação dos currículos das instituições educacionais no que diz respeito ao ensino da arte em nosso país.

Contudo, vale ressaltar, que além de rever e reestruturar o ensino da arte nas escolas, a importância também se faz em visualizar a educação como um pensar e um sentir abrangente, assim como os fluxos moventes no fazer artístico. Trata-se de tecer encontros, transitar e favorecer espaços que valorizem o experimento, a criação, possibilitando qualidade de relação e presença, estimulando conexões que propiciem o acontecimento no cotidiano escolar.

Considera-se como contribuição efetiva na pesquisa documentações científicas, dissertações e teses da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por meio de sua biblioteca digital, com buscas pelas palavras-chave teatro e educação, produção requerida dos anos 2010 a 2015. A análise e o estudo perpassam a fundamentação teórica conceitual, as relações e encontros atuais dos autores com a arte, em específico, o teatro e os atores escolares.

Segundo Deleuze e Guattari (2010), o artista rompe limites e fronteiras pela experimentação, mergulha no caos, vive o instante, o agora, mas que não é o tempo entre dois instantes, é o acontecimento que é um entretempo, é devir. “Toda criação é singular” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 13), trata-se de mergulho no caos, um acontecimento virtual, ação micropolítica, imagem do pensamento; um aprendizado único e individual, um encontro ... é a diferença em si

mesma. Adentrar o caos, “[...] que é um vazio, mas que não é um nada, mas um virtual” (p. 139), é mover-se em instabilidades pela sua velocidade infinita, é invadir o desconhecido, cair nas malhas de intensidades das forças caóticas, permitir-se afetar com os diferentes e múltiplos encontros. São formas possíveis, potenciais; são desafios e buscas à criação, ao novo, mesmo porque as percepções se modificam em possibilidades de se vislumbrar outras maneiras e se apropriar de outras realidades (movimentos estéticos), daí então decorre o poder diferenciador trazido por uma experiência única.

Para se empreender nesse mergulho e adentrar esse vazio, deve-se atentar ao desmanche dos clichês, com o sentido de perverter modelos, fugir das representações instituídas, quebrar opiniões e concepções, desterritorializar possibilitando as linhas de fuga e reterritorializar. Em primeira instância, desliga-se do vivido, dos estratos sedimentados, saindo daquilo que nomeamos como realidade convencional, projetada e consolidada que conhecemos, para recortar o caos, dar-lhe consistência e coerência buscando o novo. É um aprendizado por ensaio, pelo experimento.

Experimentar o caminho, explorar os trajetos, atentar-se aos devires são especificidades nas construções e experiências ligadas à arte, destaque merecedor nos movimentos e atividades teatrais, mas que também transitam com a noção da Educação Menor, uma contribuição de Gallo (2013) para o campo educacional, por meio de um exercício de deslocamento conceitual da filosofia de Deleuze e Guattari (1977), características promovedoras para se estabelecer encontros, que se articulam como contribuições estéticas no sentido de conjecturar um cotidiano escolar sob novos olhares.

Trata-se de validar o aqui-agora, o fortuito, como na arte que: “[...] luta efetivamente com o caos, mas para fazer surgir nela uma visão que o ilumina por um instante, uma Sensação” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 240). Suscitar o acontecimento no cotidiano escolar, tal como enuncia Gallo (2007b, p. 101): “Experimentar. Viver o ato educativo como acontecimento. Viver o instante como eterno presente, como o ator no palco, para quem não há mais nada além daquele instante”.

O acontecimento, porém, não se efetua como tempo entre dois instantes, ele é entre tempo, tempo morto, coexiste com o instante, visto que seus componentes são simultâneos, atualizam-se e se efetua no instante, é devir. Aportar nas diretivas das experiências teatrais, nos conceitos filosóficos e estabelecer relações com a educação são potenciais contributivos

para pensar, estar e visualizar os entre lugares no cotidiano das escolas.

Encontros com a Educação Menor, o Teatro e o Cotidiano Escolar

O sistema educacional vigente é parte integrante da máquina social, desta maneira, atua como condição e produção das subjetividades, assim como outros determinantes existenciais históricos, culturais e sociais nos quais, muitas certezas provisórias tomam dimensões e parâmetros absolutos, constituindo-se em padrões, modelos que inibem os processos de singularização. Isso remete às estratégias num cotidiano escolar com vistas ao esperado, ou seja, planeja-se, organiza-se o ensino visando uma aprendizagem voltada para uma produção igualitária, anulando-se as diferenças, as singularidades, o acontecimento, a potencialidade do experimento, da criação.

A contribuição de Gallo (2013), em se apreender um cotidiano escolar como um conjunto de acontecimentos, permissível de múltiplas entradas, com o exercício de deslocamento conceitual da filosofia de Deleuze e Guattari (1977), a partir da obra **Kafka – por uma literatura menor**, abrange possibilidades de se pensar, compreender e movimentar esteticamente este território. Na produção de conhecimento, segundo Gallo (2007a, p. 25), Deleuze e Guattari, num estudo da obra de Kafka, desdobram-se duas formas distintas como: a produção de conhecimento “oficial”, regulado pelo Estado (ciência régia ou maior), que funciona com os dispositivos da máquina estatal e a outra produção de conhecimento denominada “marginal” (ciência nômade ou menor), que opera como máquina de guerra, traçando linhas de fuga, articulando saberes de forma fortuita, produtora de novas experiências, pois escapa aos modelos e sistemas.

Enunciam Deleuze e Guattari (1977, p. 25): “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes o que uma minoria faz em uma língua maior [...]”, é literatura de combate, de resistência, de afrontamento. Considerando as noções de maior e menor, Deleuze e Guattari (2011), num estudo da obra de Kafka, definem a categoria de literatura menor, tomando como referência o tcheco em relação ao alemão, assim como o alemão de Praga relacionado ao de Viena ou de Berlim, por um *continuum* de variação, ou seja, as relações entre o poder de constantes e potência de variações na língua. Assentam que maior, menor não qualificam duas línguas, mas dois usos ou funções da língua, considerando língua maior como a padrão, a oficial, a politicamente dominante.

Dessa maneira a “menor” não se opõe à “maior”, mas apresenta um cunho diferenciado, visto que foge ao controle, tornando-se uma língua modificada por grupos minoritários, nômades. Na literatura menor, Deleuze e Guattari (1977) destacam três características específicas: a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo.

A territorialidade da língua é física, cultural, contudo em sua expressividade (dimensão subjetivante de agenciamento), pelos deslocamentos apropriados por seu uso, acaba gerando novos agenciamentos, isto é, subverte uma realidade possibilitada por fugas e desvios. A própria existência da literatura menor já a torna ação política, ato de resistência, seu caráter é nômade, é devir outro. O valor coletivo na literatura menor remete às enunciações do coletivo, é máquina revolucionária. Acrescenta Gallo (2013, p. 63): “Os valores deixam de pertencer e influenciar única e exclusivamente o artista, para tomar conta de toda comunidade... os agenciamentos são coletivos”.

Gallo (2013) desloca esses conceitos de Deleuze e Guattari (1977) como proposta de se pensar em educação atentando para as múltiplas aberturas e possibilidades, luminosidade nas sombras, educação como acontecimento, apostando nos possíveis, nas disposições, intensidades e fluxos que passam despercebidos no cotidiano escolar. Nesses deslocamentos, a Educação Maior é proposição da macropolítica, desenvolvida e planejada pelas políticas públicas, máquina de controle, produtora de subjetividades, “[...] é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A Educação Maior é aquela dos grandes mapas e projetos” (GALLO, 2013, p. 64).

A Educação Menor se insere no campo da micropolítica, estabelece-se nas relações com os atores escolares, na e fora da sala de aula, é ato de resistência, traçada por linhas de fuga, pelos escapes, contudo, não se trata de um novo modelo, ao contrário, trata-se de desterritorializar na Educação Maior, para se territorializar novamente e produzir diferença por meio da experiência, é mergulho ao caos. Como máquina de controle, a Educação Maior elaborada pelas políticas públicas, pelas leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, planejada e fundamentada por normas, regras e padrões, tem como premissa um ensino produtor de subjetivações, que serializa e normatiza os indivíduos, compreendendo um ensinar/aprender voltado para uma produção igualitária. Essas práticas e sistemas se ancoram nas representações, nos modelos hierárquicos, compreendem uma pedagogia arbórea imbuída na verticalização dos saberes (metáfora da árvore):

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas. Acontece que os modelos correspondentes são tais que um elemento só recebe suas informações de uma unidade superior e uma atribuição subjetiva de ligações pré-estabelecidas (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 36).

A Educação Menor abarca movimento, a pedagogia que se insere é rizomática, na compreensão de que um rizoma “[...] é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43). O rizoma não começa nem conclui, encontra-se no meio, compreende movimentos de fluxos e conexões, potenciais de interações e produção de sentidos. De acordo com o Grupo Transversal (2013, p. 24):

A Educação Menor tem a ver com a desterritorialização que passe por uma espécie de desorganização, de susto, por linhas de fuga. Não fugir, mas fazer fugir. Isto aponta para uma saída ou talvez uma saída paradoxal, porque não é única, nem pode ser capturada, copiada, reproduzida. É talvez uma saída que leva a entrar novamente no mesmo lugar, que daí já não é mais o mesmo.

Nesses contextos, busca-se o novo, o que está por vir, coloca-se em devires engendrando experiências virtuais, rompe-se com as opiniões e com as delimitações e estados fronteiriços dos territórios decalcados pela arborescência e pela representação, propiciando conexões das singularidades na multiplicidade, favorecimento para uma pedagogia do encontro, do acontecimento no cotidiano escolar. Desterritorializar na Educação Maior implica a promoção de experimentos e saberes pela não competitividade, pela não hierarquização, não perseverando na pedagogia do desastre: “[...] falar pelo outro, pensar para o outro, fabricar a criança, o aluno insere-se na tentação conservadora, mais próxima do estudo dos monstros que da pedagogia” (LINS, 2005, p. 1236). Na Educação Menor, instala-se uma geografia exposta pela expressividade, um espaço educador para o sensível, um encontro-devires, um exercício estético, inventivo como o campo da arte.

A escola, assim como todas as instituições e as práticas sociais se fundamentam e se estabelecem atreladas por modelos, rituais, clichês, formas cristalizadas e estratificadas, originadas por mecanismos de poder, que se instalam pela razão, pelo julgamento, pelo determinismo do “dever-ser”. Isso implica, de certa maneira, um estado de conforto e garantia para os sujeitos, que nada mais são do que representações com buscas àquilo que se acredita como

justiça, moralidade ou ainda como prévia para soluções e méritos, mas que priva a experiência e o sentido da vida, novas possibilidades de se transformar àquilo que se considera como realidade.

Abrir-se ao acontecimento torna-se, então, captura da expressão oculta da representação, revelada e compreendida pelo acontecimento que a envolve assim como o ator: “[...] que fica no instante, enquanto o personagem que ele desempenha espera ou teme no futuro, rememora-se ou se arrepende no passado: é neste sentido que o ator representa” (DELEUZE, 2000, p. 150). Essa conotação justifica intensificar as relações entre as práticas desenvolvidas pelo teatro, as artes cênicas, com o conjunto de acontecimentos no cotidiano escolar.

Cabe assentir que: “O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (DELEUZE, 2000, p. 152), e acrescentando, ele é o que se deve ser compreendido, e ainda, a representação no que acontece. O ator torna-se filho do acontecimento pela captura de um presente instantâneo, presente estreito, o mais cerrado e pontual, ponto de uma reta que não para de se dividir a si em passado e futuro (DELEUZE, 2000).

O ator é do Aion, lugar dos acontecimentos incorporais. “Aion é ilimitado como o passado e o futuro, finito como instante [...]” (DELEUZE, 2000, p. 170), é o eterno por vir, presente sem espessura, diferente do presente de Cronos que se apresenta vasto e profundo. Contrário ao Cronos (tempo cronológico, linear), que é inseparável dos corpos e dependente da matéria que o preenche, o Aion é repleto de múltiplos efeitos, independe da matéria, instante puro que não cessa de se subdividir, instante que “perverte” o passado e o futuro.

O ator representa, mas esta representação é impassível e se divide, se desdobra sem se romper, instante divisível, desempenhando algo que se adianta e se atrasa (ainda futuro e já passado), efetuação duplicada de maneira singular para selecionar uma contra efetuação, acontecimento puro. “O brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido” (DELEUZE; 2000, p. 152). Desse modo, o acontecimento se atualiza num estado de coisas, num vivido, mas nesta atualização o que importa é o que sobrevoa deste estado de coisas, parte que subtrai e acrescenta, que não começa nem acaba, é o imaterial, incorporeal, pura imanência, movimento, fluxo, é um entre tempo, tempo morto que não é tempo, é devir.

O ator e a arte rompem modelos, regras, desestabilizam as certezas, soltam as amarras

da razão e do juízo, expõem-se aos devires; desta maneira, não imitam, nem se ajustam às convenções, mas, deixam-se atravessar por um bloco de sensações, isto é, um composto de percepções e afectos. “O afecto não é a passagem de um estado vivido a um outro, mas o devir não humano do homem” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 204). Ao conjunto de percepções e sensações que excedem, que vão além e se tornam independentes daqueles que os sentem ou experimentam conceitua-se como perceptos. Porém, não há perceptos sem afectos. A arte responde por esse estado de duração, ou ainda a eternidade nesses compostos de sensações.

“O artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá” (DELEUZE, 2010, p. 207). Contudo, nessa criação, os afectos não se condensam somente em sua obra, eles nos ofertam como movimentos transformadores e nos abarcam nessas composições. São esses caminhos que a arte percorre, a criação por meio do experimento, “A arte é independente do criador, pela autoposição do criado, que se conserva em si” (DELEUZE, 2010, p. 193-194), já que os perceptos são independentes do estado dos que os experimentaram e os afectos se fazem valer por si mesmos, excedendo o vivido. Nas práticas e experiências teatrais o ator abre-se à criação, torna-se, coloca-se “menor”, sendo que “menor” neste caso indica postura, é deixar-se seguir por linha de fuga, então, desterritorializa, propicia aberturas para conexões rizomáticas, coloca-se exposto ao imprevisto e a tudo que escapa, ultrapassando limites de intensidade, uma experiência, um acontecimento, por isto o devir é minoritário.

Costa (2013) utiliza o termo “evento-fresta” para as práticas performáticas que favorecem oportunidades, aberturas, como:

Momentos de elevação acima da cotidianidade, de durações e intensidades variáveis, legítimos na medida em que são intencionalmente construídos e objetivam, em certo espaço-tempo, superar aspectos do cotidiano como a superficialidade e velocidade das percepções (COSTA, 2013, p. 5).

Valoriza-se assim o imprevisto no cotidiano, como instantes de criação a partir das rotinas e formas já estabelecidas, contando com a articulação e promoção desses espaços éticos e estéticos, que se traduzem em saberes e experiências potencialmente vividas pelos seus atores, assim como fazem os artistas, que buscam sempre romper, atravessar e problematizar o dito e o pensado, o cristalizado e sedimentado, para encontrar novos sentidos, dimensões e olhares num criar e reinventar constantes, isto é múltiplas possibilidades e aprendizado perante

a vida. A convivência se estabelece com Gouvêa (2012), no desenvolvimento de sua pesquisa, preparo e orientação do artista aprendiz com extraordinário foco sobre a improvisação de dança como acontecimento singular de criação, bem como um des-formar do cotidiano, promovedor desencadeante de experiência, a partir de alterações na qualidade das percepções capturadas.

Improvisar a dança é também um reaprender a estar na experiência tanto para o dançarino-aprendiz quanto para o professor-facilitador: aprender a sair de ordem macroscópica e objetiva para mergulhar no caos, mesmo que por um breve instante. Entrar no território dos afetos, das micro-percepções, das velocidades e lentidões; aprender a ser um com a atmosfera da dança; aprender a fazer escolhas intuitivas diretas etc. (GOUVÊA, 2012, p. 5).

A pesquisa de Fernandes (2011) com a prática do *Aikidô*, arte marcial japonesa para a formação de atores, bailarinos e pedagogos, um estudo e contribuição de exercícios estéticos, promovedores de estados diferenciados de percepções em qualidade e potência, tornam-se facilitadores ao ato da criação, perpassando pela experiência, movimentos transformadores da consciência de si, das relações com o outro e do entorno. É no aqui-agora, mergulho ao caos, acontecimento. Acrescenta a autora:

Pode-se dizer que a função da arte, dentre várias, é desestabilizar, surpreender, propor o novo, tocar e despertar emoções que o artista e o público sequer sabe-se existentes. O artista tem um dever com a arte, ela vem antes do artista, o artista é criador e criativo, mas não compete com sua arte. Assim, o teatro é maior que o ator e isso é positivo, pois não se compete com a arte, mas homenageia-a, servindo-a (FERNANDES, 2011, p. 33-34).

Jacopini (2013) propõe em sua pesquisa o trabalho dos textos teatrais em sala de aula, como exercício constante da imaginação, de criação, e principalmente na multiplicidade na produção de sentidos, como forma e possibilidades semelhantes nas práticas teatrais, que são construídas por uma vasta diversidade de interpretações, considerando as vivências pessoais, assim como a bagagem sócio histórica dos leitores, visto que, segundo o autor, a escola restringe e legitima os sentidos, reproduzindo os mesmos desempenhos. Assim como no teatro, cada espetáculo não termina em si, as mudanças se fazem permanentemente, resultantes das novas apreensões e percepções que surgem. As transformações se sucedem de maneira notória pela predisposição da experiência, o acontecimento. O autor complementa:

O teatro não tem seu lugar. Ele pode (e deve) estar em todos os lugares. Ainda, se pensarmos que o lugar do possível teatro seja a escola, temos uma necessidade. A escola é o campo do conhecimento por excelência; onde se troca, se aprende, se ensina as diversas linguagens que formam o ser humano. Fazer teatro na escola é torná-la, ainda mais, um território de movimento, de criação, e fazer não está aqui no sentido único de encenar uma peça, mas de estar em cena com o teatro – sua história, suas práticas, espetáculos, e, para este caso, a sua dramaturgia (JACOPINI, 2013, p.159).

As conexões pelos autores Costa (2013), Gouvêa (2012), Fernandes (2011) e Jacopini (2013) são relevantes quanto à desterritorialização que procede nas composições e produções artísticas, traduzindo de maneira convincente os trajetos facilitadores e promotores de se captar fluxos em busca novos pensares, de diferentes formas de “um vir a ser”, de colocar-se em devires, de apoderar-se da criação, disposições que podem ser um repensar, um reinventar num cotidiano escolar.

Com os autores Altieri (2012), Hansted (2013) e Miorim (2012) estas peculiaridades também se fazem presentes, pois tratam-se de produções e estudos nas práticas teatrais, contudo, a ação política e o valor coletivo, características da Educação Menor são profundamente significativas, cuja abordagem de maneira breve faz-se a seguir. Altieri (2012) abrange propostas culturais por meio da construção de projetos socioeducativos, com notoriedade aos trabalhos, conceitos e contextos do eminente teatrólogo e educador Augusto Boal (1931-2009), perpassando pela biografia, conhecimento e posicionamentos de seu legado principal sobre as questões cotidianas, culturais, políticas e sociais, tomado como destaque o Teatro do Oprimido, desde sua formação até seu desenvolvimento e apreciação na atualidade. Trata-se de metodologias voltadas para o teatro, voltadas para a formação da cidadania, autonomia e emancipação dos sujeitos, conseqüentemente indutoras de ações políticas e de imenso valor coletivo.

Citando Boal (2009), Altieri assevera:

Vendo o mundo além das aparências, vemos opressores e oprimidos em todas as sociedades, etnias, gêneros, classes e castas. Vemos um mundo injusto e cruel. Temos obrigação de inventar outro mundo, porque sabemos que um outro mundo é possível. Mas cabe a nós construí-lo com nossas mãos, entrando em cena, no palco e na vida. Teatro não é apenas um evento, é uma forma de vida. Atores somos todos nós, e cidadão não é aquele que vive em sociedade. É aquele que a transforma (BOAL, discurso como Embaixador para o Dia Mundial do Teatro, 2009 apud ALTIERI, 2012, p. 8).

Também transcorre Hansted (2013) em sua pesquisa, a perspectiva de que as atividades teatrais desenvolvidas com os alunos transformam as percepções nos contextos escolares e sociais, somando na formação da cidadania. Segundo a autora:

E se as atividades teatrais desenvolvidas na escola pesquisada compreendem o teatro como arte, o fazer teatral ali proposto traz consigo um modo crítico/reflexivo, que é próprio da arte. Afinal, o fazer artístico abre espaço para pensar e questionar a realidade, as pessoas, as relações e o mundo sob a vertente da sensibilidade e da imaginação; possibilita, ainda, reorganizar essa reflexão e expressá-la a partir de uma linguagem estética específica, que une o concreto e o simbólico, promovendo formas de comunicação extra cotidianas (HANSTED, 2013, p. 179).

Numa abrangência sobre consciência política e social, decorrentes de atividades artísticas, Miorim (2012), em um estudo e pesquisa com o grupo teatral Brava Companhia, parceira das escolas de uma região de São Paulo, também com a associação de moradores do bairro e ONGS, visualiza estas ações comunitárias como fronteira, um entre lugar da arte e educação, cujo papel se volta para a educação dos sentidos, um despertar de conscientização e transformação social, disponibilizando cursos, palestras, exposições e demais atividades culturais. Em acordo, esclarece autora:

Buscar um teatro que tenha a capacidade de tirar o espectador do seu lugar comum, ou de situações, memórias e experiências sensoriais individualizadas, para alavancá-las a um estado maior, que contemple uma realidade complexa onde o indivíduo se perceba sujeito e objeto, ator social de sua própria época (MIORIM, 2012, p. 29).

A sincronia se estabelece no que tange às características da Educação Menor, desterritorialização, ação política e valor coletivo. O artista apela para o povo, mas o povo é sempre uma minoria que se cria valendo-se dos próprios meios, mas de forma que a arte reencontre o que lhe falta, “[...] a arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha” (DELEUZE, 1992, p. 215).

As minorias, por sua vez, não se distinguem por número, ou seja, de forma quantitativa, mas por sua característica qualitativa, justamente porque foge aos modelos, (o que define a maioria são os modelos), é um devir, um processo, é ato de resistência. O ator coloca-se em experimento, disponibiliza o pensamento como estratégia, visto que: “Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascente,

o novo, o que está em vias de se fazer” (DELEUZE, 1992, p. 132), considerando que, pensar também é dar sentido àquilo que somos, àquilo que nos acontece, contudo, “[...] o que nos força a pensar é o signo” (DELEUZE, 2010, p. 91).

O signo implica sentidos, é o objeto de um encontro que estimula o pensar, o decifrar, que embora não se apresente com significações claras, contém de certa forma uma ideia, que ainda de maneira obscura nos propõe ao pensar, é o caso da obra de arte, que assevera Deleuze (2010, p. 91): “A obra de arte não só nasce dos signos como os faz nascer”. Os signos da Arte reagem sobre todos os outros signos, pois, como que desmaterializados buscam seus sentidos para uma essência ideal, promovendo um caráter estético que de certa forma transparece o que se mantinha opaco.

Os signos são os verdadeiros elementos do teatro. Eles testemunham potências da natureza e do espírito, potências que agem sob as palavras, os gestos, os personagens e os objetos representados. Eles significam a repetição, entendida como movimento real, em oposição à representação, entendida como falso movimento do abstrato (DELEUZE, 2006, p. 31).

A compreensão dos signos se faz por meio da Arte, razão pela qual se distingue, que todos os aprendizados, pelas mais diversas vias, são aprendizados da própria arte. Para que ocorra um aprendizado é necessária a intervenção de signos, já que os mesmos envolvem a disparidade como relação, ou seja, não se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém (DELEUZE, 2010).

O único signo imaterial é o da Arte, por isto seu sentido é inteiramente espiritual, por isto revela a essência, ou seja, essência esta que é a Diferença última e absoluta, que não é a diferença entre duas coisas ou dois objetos, mas qualidade e expressão de como cada sujeito encara o mundo, contudo, este sujeito não é capaz de explicá-la: “[...] a essência que se implica, se envolve, se enrola no sujeito, enrolando-se sobre si mesma ela constitui a subjetividade, não é apenas individual, é individualizante” (DELEUZE, 2010, p. 41). Essas essências constituem os indivíduos, esses mundos, e é por meio da arte que as propostas surgem para que possamos conhecê-los.

O artista se repete, e nestas repetições a diferença aparece. Vale elucidar que repetição, então, torna-se potência da diferença, transcorre-se da tentativa de objetivação pela reparação subjetiva, um objeto de aprendizado. Aprender, assim, não é reconhecimento, é criação de algo

novo, um acontecimento singular, “[...] constituição de um entre, um meio comum afirmativo, extremo do acontecimento, como princípio motor de diferenciação e ampliação da diferença que nos constitui” (FUGANTI, 2009, p. 26). O aprender é um acontecimento da ordem do problemático, concebido pelo encontro, pela experimentação, pelo movimento. Esse movimento Deleuze equivale com o teatro:

Quando, ao contrário, se diz que o movimento é a repetição e que é este nosso verdadeiro teatro, não se está falando do esforço do ator que “ensaia repetidas vezes” enquanto a peça ainda não está pronta. Pensa-se no espaço cênico, no vazio deste espaço, na maneira como ele é preenchido, determinado por signos e máscaras através dos quais o ator desempenha um papel que desempenha outros papéis; pensa-se como a repetição se tece de um ponto relevante a um outro, compreendendo em si as diferenças (DELEUZE, 2006, p. 19, grifos do autor).

As possibilidades dos exercícios estéticos na Educação Menor contemplam justamente, com a predisposição de seus atores, em ir além do controle do espaço cênico traçado e previamente estabelecido pelo modelo vinculado da Educação Maior. Fazer fugir, considerando as brechas no cotidiano escolar, para se transitar em outros e novos pensares, abrindo-se aos devires atentando movimentos rizomáticos, colocando-se às experimentações, assim como Cozza (2009, p. 92) assenta: “[...] um docente que se torna diferente do que é, o docente da diferença atravessa os limiares do sujeito em que se tornou, das formas que adquiriu, das funções que executa [...]”.

Trata-se de uma pedagogia nômade (LINS, 2005), pedagogia de alta potência, rizomática, isto é, pensar o não pensável, não como modismo, mas como: “[...] estilo, de vida e de existência, estético cuja força maior é ética, em oposição à moral” (LINS, 2005, p. 1232-1233), oposição ao caráter hierárquico. Ainda como enuncia o autor, trata-se de um “bom encontro”, um agenciamento apreciado pelo desejo ético e estético da criação.

Schöpke (2012), fundamentada na filosofia deleuziana, elucida a concepção da máquina de guerra como essencialmente nômade, que ocupa o mesmo território da máquina do Estado (aparelho burocrático e sedentário, ancorado nas leis e nos regimes), mas como força diametralmente oposta, visto que o nômade, o guerreiro, como aquele que desconhece as leis e enquadramento do Estado, conhece a ética dos iguais, máquina de guerra que pode ser revolucionária ou artística, muito mais que guerreira (DELEUZE, 1992), vidas em devires. Acrescenta

a autora: “Todo pensador ou artista nômade é necessariamente um criador. Os que nada fizeram além de reproduzir e retratar as coisas são artistas sedentários – homens de confiança do Estado” (SCHÖPKE, 2012, p. 172).

O nômade favorece as transgressões, desterritorializa, traça linhas de fuga, respira novos fluxos e conexões, possibilita intensidades aos movimentos, suas relações com o mundo e com as coisas são direcionadas pelas situações (devires), por isto então, afirma e apreende a diferença. Com vistas nestes novos pensares, passa-se a vislumbrar e apropriar-se de um cotidiano escolar como acontecimento, “[...] espaço de vida, [...] é uma espécie de lugar não pedagógico onde devires imperceptíveis podem, como os nômades do deserto, encontrar-se, não numa estrutura, mas numa confiança, numa sedução, numa invenção artística” (LINS, 2005, p. 1240).

O mundo nômade é um mundo de um pensar que se conecta com o “fora”, com o “exterior”, é o próprio mundo das diferenças (mundo dos simulacros), das intensidades, percorre-se espaço liso, desta feita, há necessidade de se sair dos modelos, do abandono dos clichês, do recuo das normas pré-estabelecidas. Trata-se de adentrar no território virtual das singularidades, trata-se de livrar-se da reconhecimento e representação, movimento e verdadeira manifestação da arte, da alma nômade, trata-se de abrir-se ao experimento, de provocar novas possibilidades de vida.

Essas novas possibilidades de vida, essas posições de como nos vemos, como nos colocamos em relação àquilo que nos acontece, no caso, disponibilizando-se à experiência, são promoções, buscas pelo sentido, acontecimento puro, ou ainda os múltiplos sentidos que abarcam as relações diferenciais, relações com os outros e com o mundo. Contudo, não são corporais, mas objetos do pensamento, diferentemente do significado, que, apesar de ser um objeto mental, coloca-se sob o crivo da razão, daí então se dizer que, o pensador, o artista, são criadores de sentidos, visto que adentram a experiência deixando-se afetar pelas intensidades, acolhendo ou desarticulando diferentes composições, em movimentos que se repetem e potencializam o acolhimento da diferença, por isto volta destes encontros transformado, deixando de lado as certezas mas, capturando o novo, uma verdadeira criação, um aprendizado real.

Segundo Larrosa (2002), a experiência se torna cada vez mais rara no cotidiano escolar contemporâneo, posicionando o excesso de informação/opinião e a aceleração funcional do tempo/atividades como a promoção de uma “antiexperiência”. Acentua que a experiência se trata de um saber finito, intrínseco à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana

particular, que se revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente: “[...] o sentido ou sem sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2002, p. 27).

Evidencia-se, pela pesquisa realizada, que possibilidades tanto voltadas para as características da Educação Menor, assim como performances que envolvem as atividades teatrais, corroboram para exercícios e movimentos estéticos no cotidiano escolar, pois atuam como facilitadores da experiência real. Dessa feita, enunciaremos algumas características que induzem de certa forma a promoção e potencialização desses estados nos aspectos, no que diz respeito, à valorização da experiência no cotidiano escolar.

Uma das características apresentadas é pensada como, na possibilidade de expansão, dilatação de espaço/tempo nas relações intrapessoais, situações estas que decorrem de um fazer valer do momento, do aqui-agora, proporcionando um certo distanciamento da razão, permitindo-se de certa maneira um deixar-se afetar e contemplar diferentes fluxos e intensidades, com possibilidades de captura de entrelugares da realidade macroscópica para a percepções microscópica (mundo das forças/ virtual). Trata-se então de um olhar que abarca multiplicidades, deixando de lado o conhecimento objetivo, prático ou ainda técnico, mas sim, encontros sensíveis, acontecimento, singularidades; “[...] o sujeito da experiência é um sujeito ex-posto, ou seja, receptivo, aberto, sensível e vulnerável... aquele que se deixa afetar por acontecimentos, então o desejo de realidade seria então, um desejo de acontecimento” (LARROSA, 2008, p. 187). Esse desejo de realidade, desejo de acontecimento, perpassa a ideia também de desejo de experiência, de um real, mas não de um saber crítico, objetivo e técnico, mas por um saber envolto pela alteridade, pela surpresa, advindo da estranheza, fora do conhecimento das teorias e práticas até então entendidos como realidade. Como possibilitar esses contextos no cotidiano escolar?

Larrosa (2008, p. 190) disponibiliza algumas considerações notórias no que tange à validade do real e ao sujeito da experiência, tais como a **atenção**, tomada em relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos, e que esta, “[...] não passe pela intenção, nem pela representação, nem pelo juízo, nem pela categorização, nem pela tematização, nem pela contabilidade, nem pelo cálculo, nem pela guerra, nem pela objetivação”. Trata-se de como estar presente nessas relações. Conjuntamente com esse estar presente, vem o **cuidado**, ou seja, o

zelo e apreço com que envolvemos nossas relações. Em terceiro lugar, relaciona-se com a **escuta**, um saber ouvir e compreender, a receptividade e a acolhida nas diferentes enunciações e manifestações, e, por último, a **espera**, uma condescendência, uma permissão em espaço e tempo para a chegada, para se alcançar o que está por vir, para que se possa perceber e apreender o real.

Essas considerações possibilitam colocar-se como minoritários no cotidiano escolar, nas quais educadores e alunos exercem “[...] a função de personagens **menores- conectores**. Um educador-conector (educador menor), [...] assim como um aluno-conector (aluno-menor) [...]” (GRUPO TRANSVERSAL, 2013, p. 27-28, grifos do autor). Ou seja, tanto o educador quanto o aluno não desempenham papéis previamente determinados, alteram ou ainda, desvirtuam a imagem representativa e funcional destes papéis quanto ao ensino, mas recorrem a uma aprendizagem por ensaio, por experimento. No teatro, o ator foge às esquematizações, não reproduz para trazer o idêntico, mas repete para trazer um elemento exemplar que difere de outro exemplar seguinte, e se pensando em educação, a proposta vai ao encontro de um docente da diferença, um *artistador*, como enuncia Corazza (2009).

O ator vê a vida como via de múltiplos acessos, possibilita e potencializa diferentes conexões em tudo que encontra, seja de forma objetiva ou ainda subjetiva, isto porque, deixa-se afetar em todos estes encontros, o que lhe permite também um ir além, enxergar as sombras, ouvir sons que de certa forma estão presentes, mas que para muitos são inaudíveis, enfim, coloca a liberdade, os sentidos, o pensar, as disponibilidades da condição humana na fonte da existência, caminho para o acontecimento, fervente estado para a criação. Dessa maneira, destabiliza os modelos, imagina, critica, questiona, contradiz, adentra a experiência, desterritorializa e transforma, puro exercício estético.

Por sua vez, a Educação Menor relaciona-se em pensar em produção de saberes e criação de sentidos pela experiência, deslizando por atalhos e brechas, viabilizando e possibilitando rizomas, resistindo aos mecanismos de controle, implicando em uma arte de composições, potencializando fluxos, intensidades, possibilidades e diferentes percepções da realidade, tornando o espaço escolar como acontecimento, favorecendo encontros, criando um mundo de relações dimensionadas e voltadas para a estética. Esses encontros com a Educação Menor e o teatro tornam-se valorosos pela dinâmica proposta, no que tange à compreensão com o sentido de reinventar o cotidiano escolar, com exercícios de um pensar, com predisposição de novos

olhares, para engendrar possíveis e novas realidades, tomando o espaço escolar como um espaço cênico a ser recriado e reinventado a cada encenação.

Considerações finais

Este artigo refere-se aos exercícios e movimentos estéticos como potenciais abrangentes com que a arte, ou ainda, o teatro e a Educação Menor se desenvolvem numa convivência tal, ofertando possibilidades nas buscas do novo, do criativo, de “um vir a ser”, quando tomados como acontecimento, quando se validam o experimento no espaço do cotidiano escolar. Salienta-se que a Educação Menor, não pode e nem deve ser considerada como método, mas sim como uma transgressão, um desvio, o que vaza, o que sai do controle, máquina de guerra com valor coletivo, desterritorialização, traçando e conectando espaço liso, resistência aos poderes e saberes instituídos. As relações experiência/aprendizagem pensadas por movimentos estéticos contribuem nas relações entre os atores escolares, como agentes transformadores pelo autoconhecimento e para diferentes maneiras de olhar e atuar no mundo em que vivemos.

Um repensar sobre o ensino das artes cênicas nas escolas, pela contribuição eficiente, produtora e formativa, como uma educação do sensível, ampliando as experiências estéticas na promoção de encontros e construção de espaços nos quais, validam-se as singularidades e o coletivo no cotidiano escolar. Um ensinar/aprender, não com a intenção de buscar certezas ou soluções, mas de assumir diferentes estratégias e possibilitar relações entre os atores escolares num resgate da nossa realidade social, cultural e histórica, de tal maneira que todos sejam protagonistas do espetáculo, na criação e reinvenção de novas, possíveis e mais justas formas de pensar e sentir a existência humana, a vida.

Referências

- ALTIERI, A. L. Q. **A cultura do teatro de Augusto Boal: processos socioeducativos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.
- CORAZZA, S. O docente da diferença. **Periferia**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 91-110, 2009.

COSTA, L. P. **Performance, histórias de vida e formação de professores:** o teatro-documentário como via. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

DELEUZE, G. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **Lógica do sentido.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Proust e os signos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka:** por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **O que é filosofia.** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011. v. 1-2, 5.

FERNANDES, J. A. G. **O teatro como Budô:** o Aikidô em cena. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

FUGANTI, L. Aprender. In: AQUINO, J. G.; CORAZZA, S. M. (Orgs.), **Abecedário da diferença.** Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 19-23.

GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano escolar. In: CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. (Org.), **Cotidiano escolar:** emergência e invenção. Piracicaba, SP: Jacintha, 2007a. p. 21-39.

_____. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: RIBEIRO, P. R. C. et al. (Orgs.), **Corpo, gênero e sexualidade:** discutindo práticas educativas. Rio Grande: FURG, 2007b. p. 169-178.

_____. **Deleuze & a Educação.** 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2013.

GOUVÊA, R. V. **A improvisação da dança na (trans) formação do artista aprendiz:** uma reflexão nos entrelugares das artes cênicas, filosofia e educação. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

GRUPO TRANSVERSAL. **Educação menor:** conceitos e experimentações. Curitiba: Appris, 2013.

HANSTED, T. C. **Teatro, educação e cidadania:** um estudo em uma escola de ensino básico. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

JACOPINI, J. R. **O texto teatral (em) cena.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas, SP, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. Desejo da realidade: experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (Orgs.), **Filosofia, aprendizagem, experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 185-193.

LINS, D. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educação & Sociedade,** Campinas, SP, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./dez. 2005.

MIORIM, M. A. **A arte para educar os sentidos:** a atuação da brava companhia no Parque Santo Antônio. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

PERISSÉ, G. **Estética & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCHÖPKE, R. **Por uma filosofia da diferença:** Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.