

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ana Merli Corrêa

**CONTRIBUIÇÕES ESTÉTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR:
POR UMA EDUCAÇÃO MENOR**

**Sorocaba/SP
2015**

Ana Merli Corrêa

**CONTRIBUIÇÕES ESTÉTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR:
POR UMA EDUCAÇÃO MENOR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Alda Regina Tognini Romaguera

**Sorocaba/SP
2015**

Ficha Catalográfica

C84c Corrêa, Ana Merli
 Contribuições estéticas no cotidiano escolar : por uma educação
 menor / Ana Merli Corrêa. -- 2015.
 102 f.

 Orientadora: Profa. Dra. Alda Regina Tognini Romaguera
 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de
 Sorocaba, Sorocaba, SP, 2015.

 1. Teatro na educação. 2. Estética. 3. Prática de ensino. 4. Arte
 na educação. I. Romaguera, Alda Regina Tognini, orient. II.
 Universidade de Sorocaba. III. Título.

Ana Merli Corrêa

**CONTRIBUIÇÕES ESTÉTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR:
POR UMA EDUCAÇÃO MENOR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Alda Regina Tognini Romaguera
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Leandro Petarnella
Universidade Nove de Julho

Prof^a. Dr^a. Eliete Jussara Nogueira
Universidade de Sorocaba

Dedico este trabalho (*in memoriam*): à minha mãe Melica (Amélia) e minha irmã Tita (Maria Aparecida) eternas presenças, que me ensinaram a arte de viver.

À minha filha Ana Luísa, pela alegria e incentivo em todas as horas.

AGRADECIMENTOS

À Deus por esta grande e enriquecedora experiência.

Ao Prof. Dr. Hélio Iveson Passos Medrado (*in memoriam*), meu primeiro orientador neste programa de mestrado pela sua dedicação, acolhida e contribuição neste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia de Amorim Soares (*in memoriam*) pela confiança, incentivo e conhecimentos que alicerçaram esta pesquisa.

À Prof^a. Alda Regina Tognini Romaguera, minha orientadora, pelo carinho e presença permanente durante o caminho e concretização deste estudo.

Ao Prof. Leandro Petarnella, à Prof^a. Eliete Jussara Nogueira e à Prof^a. Vânia Regina Boschetti colaboradores efetivos nos ensinamentos e concretização deste trabalho.

A todos os professores do programa de mestrado pelos saberes e vivências, amparo permanente na realização dos nossos objetivos.

À minha sobrinha Fernanda, diretora teatral e musical, atriz e também educadora, que dedica sua vida à arte, compondo excelentes propostas artísticas-educativas, pelo estímulo e colaboração, possibilitando-me acreditar e discorrer nesta pesquisa a valiosa aliança: teatro e educação.

À minha sobrinha Ana Amélia, pela prontidão e apoio incondicional nos momentos difíceis.

A todos os familiares e amigos, que de diferentes maneiras colaboraram para a realização deste trabalho.

Muito obrigada.

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Esta dissertação busca algumas possibilidades de dialogar com a arte, o teatro e a educação, tomando como referência as práticas cotidianas nas escolas. Considera as diferentes linguagens teatrais como um potencial educativo de criação e de experiência no espaço do cotidiano escolar. Entende o teatro em sua dimensão estética, como formador e construtor de singularidades no coletivo, considerando que as experiências e as criações constroem aprendizagens e promovem o desenvolvimento integral dos atores escolares. Propõe a análise das relações entre teatro e educação; examina algumas das práticas pedagógicas que promovem encontros entre o teatro e o conceito de educação menor, apresentado por Silvio Gallo. Realiza-se a partir de uma pesquisa documental, baseando-se em estudos e análises das produções científicas das teses e dissertações defendidas na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), entre os anos de 2009 e 2014, cuja temática seja Teatro e Educação. Parte das contribuições e do embasamento teórico-conceitual de autores: Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jorge Larrosa, Daniel Lins, entre outros. Não se propõe a direcionar pontos de chegada, mas possibilita um entrelaçar do teatro com as ações educativas do cotidiano escolar. A dissertação aponta para a valorização e apreciação das experiências estéticas, que podem proporcionar uma formação com apropriação de diferentes leituras do cotidiano escolar, dialogando com a realidade contemporânea.

Palavras-chave: Educação. Estética. Cotidiano Escolar. Acontecimento. Experiência.

ABSTRACT

This paper seeks some possibilities to dialogue with art, theater and education, having as reference the everyday practices in schools. It considers different theatrical languages as an educational potential of creation and experience in the school routine space. The theater understands its dimension esthetic, as former and developer of singularities in the collective, considering that experiences and creations develop learnings and promote the full development of school players. It proposes the relations' analysis between theater and education; evaluates some of the pedagogical practices promoting meetings between theater and the minor education concept, presented by Silvio Gallo. Performed from a documentary research, based on studies and analysis of scientific documents of the thesis and dissertations presented at University of Campinas (UNICAMP), between the years 2009 and 2014, whose subject matter is Theater and Education. Part of the inputs and theoretical-conceptual basis of the following authors: Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jorge Larrosa, Daniel Lins, among others. It does not intend to guide the arrival points, but allows interlacing theater with the educational actions of the school routine. The dissertation points out the valorization and appreciation of the esthetic experiences, which may provide the education with appropriation of different school routine readings, communicating with the contemporary reality.

Key words: Education. Esthetic. School Routine. Happening. Experience.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 APROXIMANDO FILOSOFIA, ARTE E EDUCAÇÃO.....	14
3 RESGATANDO A EDUCAÇÃO MENOR POR MEIO DE TRABALHOS CIENTÍFICOS.....	30
3.1 SÍNTESES DOCUMENTAIS.....	32
a) Tese de doutorado - A improvisação da dança na (trans) formação do artista aprendiz: uma reflexão nos entrelugares das artes cênicas.....	33
b) Tese de doutorado - A cultura do teatro de Augusto Boal: processos socioeducativos.....	38
c) Dissertação de mestrado - O teatro como budô: o aikidô em cena.....	42
d) Dissertação de mestrado - Teatro, Educação e cidadania: estudo em uma escola do ensino básico.....	46
e) Dissertação de mestrado - Performance, história de vida e formação de professores – o teatro – documentário como via.....	51
f) Dissertação de mestrado - A arte para educar os sentidos – a atuação da Brava Companhia no Parque Santo Antônio – São Paulo.....	56
g) Dissertação de mestrado - O texto teatral (en) cena.....	59
4 ENCONTROS ESTÉTICOS COM A EDUCAÇÃO MENOR.....	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	98

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação procura, por meio de pesquisa documental fundamentada num estudo teórico conceitual, enfatizar as contribuições que a arte, em especial o teatro, com a promoção de novos olhares, outras conexões e pensares em educação, como diferentes formas de um vir a ser, um experimentar mais abrangente no cotidiano escolar.

Trata-se de promover estudos sobre o teatro abrindo possibilidades de encontros que favoreçam o conhecimento em suas diferentes linguagens. Pretende fazer aproximações teóricas e apropriar-se dos movimentos em suas composições cênicas, percebendo e privilegiando os caminhos percorridos pela arte nos espaços que estimulem os processos criativos e a experiência. Toma o teatro como acontecimento em seu potencial transgressor, transformador e disparador das disposições quanto ao pensar, intuir e tornar possíveis contextos que estimulem novas compreensões e vivências com o cotidiano escolar.

Os questionamentos se direcionam nas tessituras entre o teatro e a educação, nas produções que decorrem desta aliança, tais como aprendizagens, socialização, conhecimento de si e do mundo. Pressupõe que nas experiências teatrais, a captura de movimentos, intensidades de forças e fluxos propiciem um despertar, um pensar, que transitem nos entre lugares do cotidiano escolar, partindo para ensaios que externem a potencialidade dos encontros, dos acontecimentos.

A seleção desta temática foi motivada por condições especiais no exercício de docência, pela oportunidade de exercer o magistério por alguns anos, ainda muito jovem, e retomá-la precisamente há oito anos. Este retorno à docência mais amadurecido, permitiu observar que poucos contextos locais se modificaram, pois as escolas municipais e estaduais do interior paulista ainda mantêm práticas pedagógicas e vivências socioeducativas como as observadas há trinta anos, ressaltando algumas exceções.

Percebe-se que a sociedade, além dos muros da escola passou por muitas e consistentes transformações, os alunos e alunas são outros, mas a organização, os planejamentos, a gestão e a formação docente sofreram pequenas alterações, não obstante o empenho e esmero de muitos de seus atores.

Torna-se relevante contribuir para um pensar em escolas inseridas num cotidiano mais inventivo, provocador, promovedor de ensaios, espaços e tempos de

aprender com intensidades, construir e desconstruir, dispor-se às possibilidades, à experimentação, uma busca da singularidade na multiplicidade.

No entanto, o cotidiano escolar emerge numa tessitura complexa, verdadeiro campo de forças num espaço e tempo entre saber e poder, sistema que se retroalimenta sustentado por mecanismos de estímulos e respostas previamente estabelecidos, fundamentado e estratificado de maneira concreta e sedimentada pelo vivido. Institucionalizado e legitimado, procura ainda no contemporâneo, manter-se por meio dos modelos organizacionais, configurações estas trazidas pela modernidade, mecanismos que determinam uma zona de conforto e acomodação que impede um olhar diferenciado, refinado, em que as micropercepções são colocadas de lado e o poder da razão e o julgamento prevalecem de maneira irrefutável.

A modernidade circunscreve um período histórico de grandes transformações. Contudo, o que propomos salientar é o caráter institucional e organizacional e os processos de objetivação e de sujeição que, de certa maneira, determinam as relações sociais. Complementando com Giddens (2002, p. 27): “Podemos entender essas transformações diretamente em termos do impacto dos mecanismos de desencaixe, que atuam desqualificando muitos aspectos das atividades cotidianas [...]”, dispositivos que acabam por mediar as experiências.

O autor também elucida:

As questões existenciais são institucionalmente reprimidas ao mesmo tempo que são criados novos campos de oportunidades para a atividade social e o desenvolvimento pessoal. A segregação da experiência é em parte o resultado planejado de uma cultura em que se supõe que os domínios estético e moral serão dissolvidos pela expansão do conhecimento técnico (GIDDENS, 2002, p. 153).

As instituições, no caso as escolas, frente à sua estrutura e exercício por meio dos dispositivos pedagógicos, constroem e mediam a experiência, propiciando de certa forma um duplo (LARROSA, 2000), resultante de como o indivíduo se vê e de como se narra e se expressa, quando se constrói a própria identidade, no qual, julgar-se, aplicar critérios, significa aprender a fabricar-se, domínio de governar-se.

A experiência não depende do objeto nem do sujeito. Do primeiro eu (transcendental, original) ou do segundo (que seria empírico, e sua cópia). A experiência é o que ocorre ‘entre’, a relação e a mediação que tem o poder de fabricar o que relaciona e o que media, é o que os dispositivos pedagógicos produzem e capturam. (LARROSA, 2000, p. 83).

Nestes contextos cotidianos os territórios estão dimensionados por conjunto de regras, mapeado, projetado, planejado por políticas educacionais (macropolítica). Os intentos neste trabalho compõem-se pelas propostas de uma micropolítica, a da escola, ou seja, predispor-se a caminhar pelos atalhos, pelas pequenas rupturas, em busca da criação, da invenção. Trata-se de, com Deleuze e Guattari (2010), um convite a mergulhar no caos¹, no des-conhecido, de forma a conduzir os problemas educacionais vislumbrando outras possibilidades e partindo para uma resignificação, tornando-os acontecimentos.

Deslizar, fazer escoar, ir e voltar para poder abarcar o fora, o além e o aquém, traçar caminhos pelos atalhos, sair dos clichês e dos modelos, permitir-se infectar, artistar e aprender, um desencadear de atos criativos, apostando num repensar e refazer do cotidiano escolar.

“Toda criação é singular” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 13). Esta dissertação traz como foco a produção das singularidades, mas considera criadoras também as ciências, as artes e as filosofias. Nos dizeres destes autores: “[...] a arte e a filosofia recortam o caos, e o enfrentam, mas não é o mesmo plano de corte [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 44), entretanto, “[...] o plano de composição da arte e o plano de imanência da filosofia podem deslizar um no outro, a tal ponto que certas extensões de um sejam ocupadas por entidades do outro” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 81). Desta maneira, a pesquisa compreende um entrecruzar de linhas e fluxos que a arte promove, com sentido de explorar os movimentos produzidos do teatro, procurando salientar a criação e experimentação, em detrimento da ênfase no pensamento que reforça a re-cognição e, de certa forma, uma mudança de olhar e outras formas de sentir com o cotidiano escolar.

Para Artaud (1999, p. 8), fazer ou refazer o teatro exige romper a linguagem para tocar na vida “[...] isto leva a rejeitar as limitações habituais do homem e os poderes do homem e a tornar infinitas as fronteiras do que chamamos realidade [...]”. Acreditar na vida e, com coragem, apoderar-se aquilo que ainda não é, fazer-se nascer, sair do estado de acomodação e permanência.

¹ Define-se o caos menos por sua desordem que pela velocidade infinita com a qual se dissipa toda forma que nele se esboça. É um vazio que não é um nada, mas um *virtual*, contendo todas as partículas possíveis e suscitando todas as formas possíveis que surgem para desaparecer logo em seguida, sem consistência nem referência, sem consequência. É uma velocidade infinita de nascimento e de esvanecimento (DELEUZE; GUATTARI 2010, p.139-140).

Este movimento do teatro é cabível no cotidiano escolar: ir ao encontro de novos posicionamentos, novos pensares, acreditando que nas turbulências, as sombras se tornam mais visíveis, e estes momentos são propícios para um verdadeiro mergulho no território educativo, reencontrando a criação.

Parece enfim que a mais elevada ideia de teatro é a que nos reconcilia filosoficamente com o devir, que nos sugere através de todos os tipos de situações objetivas a ideia furtiva da passagem e da transmutação das ideias em coisas, muito mais que a da transformação e do choque dos sentimentos nas palavras (ARTAUD, 1999, p. 128).

Colocar-se em devires é abrir-se às transformações, tornar-se; devir-arte, devir-filosofia, devir-educação, “não impor-se”, “ser no mundo”, mas tornar-se com o mundo. Ultrapassar o vivido, expandi-lo na produção de novos agenciamentos, na busca de afirmarmos a vida, no aqui-agora.

Entrelaçar os caminhos da arte com os da educação, através de conceitos filosóficos proporciona, nesta pesquisa, a articulação de ações e relações que ocorrem na casualidade, ou de maneira acidental, fortuita, no cotidiano escolar favorecendo um repensar com o que nele acontece.

Com a necessidade de obter contextos que contemplem conhecimentos e fundamentem esta pesquisa qualitativa, descritiva, recorre-se a um conjunto de documentos que abordam esta temática. O trabalho perpassa por uma avaliação e seleção de documentos, no caso, dissertações e teses na busca dos subsídios necessários para tal. Conjuntamente, realiza também uma pesquisa documental para estabelecer relações importantes e investigativas, de maneira cautelosa para que não ocorram desvios em seu significado.

Segundo Cellard (2012), na pesquisa documental torna-se indispensável uma análise e avaliação preliminar estabelecida em cinco dimensões que englobem: o contexto, o autor, a autenticidade, a natureza dos textos e conceitos-chave, para fornecer ao pesquisador uma interpretação coerente em relação à temática. Determina que a escolha das pistas que são oferecidas deve ser feita “[...] à luz do questionamento inicial, porém, as descobertas e as surpresas que o aguardam às vezes obrigam-no a modificar ou enriquecer o referido questionamento” (CELLARD, 2012, p. 303).

Direciona-se como objetivo geral, num primeiro momento, a importância da arte na educação através da história, que leva a uma pesquisa, traçada no segundo

capítulo, formulando um embasamento por meio destes estudos. Para tanto, transcorre sobre os trabalhos em arte-educação de autores como: Ana Mae Barbosa (2005), Richard Courteney (2003), Ricardo Japiassu (2005), Ingrid Koudela (2007) (2009), Olga Reverbel (2002), Peter Slade (1978), Viola Spolin (2008), dentre outros.

Como objeto de estudo e análise, a pesquisa convergiu para documentações científicas como dissertações e teses da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), através de sua biblioteca digital, utilizando nas buscas, as palavras-chave: teatro e educação. Delimitou-se, como recorte temporal, esta produção nos últimos cinco anos.

Num segundo momento, o trabalho passa às leituras, apreciação e análise de duas teses de doutorado e cinco dissertações de mestrado, cuja seleção e recorte serão tratados no terceiro capítulo deste trabalho.

No quarto capítulo percebe-se quão gratificante é este objeto de estudo, pois proporciona real alicerce que, juntamente com a contribuição teórico-conceitual dos autores Nilda Alves (2002), Gilles Deleuze (1997, 2000, 2006), Silvio Gallo (2013), Gilles Deleuze; Félix Guattari (1977, 2010), Jorge Larrosa (2002), Daniel Lins (2005) que, dentre outros, deram aprofundamento à temática. Percorrendo estes trajetos para atender ao objetivo específico de trazer as contribuições do teatro no cotidiano escolar aliadas às composições dos autores citados, considera a necessidade de um novo recorte, tomado como categorias desta dissertação.

A questão da pesquisa tem como cerne, a aproximação entre o conceito de **Educação Menor** (GALLO, 2013), um deslocamento da filosofia deleuziana para o campo educacional e as práticas e linguagens trabalhadas pelo teatro.

Nestes diálogos entre **Educação Menor** e as diferentes linguagens (teatrais) e o conhecimento que compõem o teatro, há possibilidades de encontros harmônicos que propiciem potenciais voltados para a criação, acontecimento e experiência no cotidiano escolar contemporâneo? Contribuem com novas maneiras de se estar com este cotidiano, novos saberes, novos pensares para com o conhecimento de si e do mundo para os atores escolares?

São estes questionamentos que se propõem a elucidar e responder de forma sequencial nos próximos capítulos, finalizando no quinto capítulo com as considerações a esse respeito.

2 APROXIMANDO FILOSOFIA, ARTE E EDUCAÇÃO

O sentimento e o choro são armas culturais. No nosso palco, vamos chorar e rir não a partir de velhos quadros de referência, mas a partir da alegria entusiasmante de ver seres humanos explorar um mundo maior.
(Viola Spolin)

Explorar com alegria, fruir os encontros, fazer da caminhada busca incessante nos diferentes palcos com diferentes atores são conquistas revolucionárias, que buscam o conhecimento e a compreensão de um mundo bem maior, em oposição ao conformismo e a resignação. Trilhar por entre caminhos.

A intencionalidade neste capítulo é de propiciar encontros entre arte, em específico o teatro, com a educação, promovendo relações do teatro e do seu potencial educativo com as intenções pedagógicas e observar como se fazem as apreensões da linguagem teatral na educação ao longo da história.

De acordo com Berthold (2001) e Courtney (2003), a história do teatro, da arte dramática, remonta desde a pré-história, visto que o homem primitivo já realizava rituais para cultuar os deuses e as caças, festejavam as guerras pelas danças e procuravam representar a própria natureza, posteriormente evoluindo para a mímica e a música. O teatro se constituiu desde os primórdios como meio educacional, objeto de conhecimento e prazer literário para o povo. Poder-se-ia dizer que o teatro e a educação sempre caminharam juntos, pois ao mesmo tempo em que se aprimoram, tornam-se fontes de grande valia para transformações, assim como vias de captação das necessidades e desenvolvimentos sociais das comunidades, enfim do povo.

Berthold, em sua pesquisa sobre a história do teatro, afirma:

Para o historiador de teatro, um estudo das formas pré-históricas revela paralelos sinóticos que o seduzem a traçar o desenvolvimento da humanidade mediante o “teatro”. Conquanto nenhuma outra forma de arte possa fazer essa reivindicação com mais propriedade, é também verdade que nenhuma outra forma de arte é tão vulnerável à contestação dessa reivindicação (BERTHOLD, 2001, p. 2, grifo do autor).

Segundo Courtney (2003) e Reverbel (2002), revisando arte e história do pensamento educacional, elucidam que no século V a.C., na Grécia, os valores do teatro, da música, da dança e da literatura se agregavam como contextos educacionais.

Os grandes filósofos da Grécia Antiga se voltavam para a educação. Tanto Platão (428/427a.C-348/347a.C) quanto Aristóteles (384a.C-322a.C), consideravam os jogos, o lúdico, de grande valia ao desenvolvimento das crianças, além de proporcionar prazer, também como formas de educá-las e prepará-las para suas vidas. Os gregos viam a arte como imitação. Também para os romanos, o teatro era uma imitação, em que as propostas educacionais se engajavam aos valores morais.

Há de se salientar com Courtney (2003), que Platão defendia uma educação fundamentada nos jogos, porém não encontrava espaço para o teatro. Em “A República”, visto que o ideal era a verdade, e a realidade uma cópia dela, o teatro estaria distante dessa verdade, porque imitava a realidade. Aristóteles contrapõe, dizendo que o teatro não imitava os fatos, mas as ideias abstratas, além de que a imitação é natural à raça humana e que aprender deste modo é um prazer intelectual.

Na Idade Média, segundo Courtney (2003) e Reverbel (2002), as autoridades da Igreja condenavam o teatro, fundamentando-se em três fatores: o mimo² romano satirizava a Igreja (objeção emocional), os costumes pagãos continham um elemento mimético e dramático (objeção religiosa) e o pensamento platônico estabelecia um conflito entre o mundo e o espírito (objeção filosófica).

Por volta do século IX, quando Carlos Magno foi coroado Sacro Imperador Romano, muitas mudanças ocorreram. Muitas escolas e monastérios foram fundados na Europa. Os trabalhos de Aristóteles reapareceram e o teatro retornou, principalmente nas escolas, através de São Tomás de Aquino, que amoldou a filosofia aristotélica à fé católica. Nas escolas monásticas criou-se um teatro litúrgico com intenções didáticas. De acordo com Courtney (2003, p. 9): “O objetivo era claramente o de ajudar o analfabeto a compreender a fé. Mas, educacional ou não, uma vez começado o processo, a criação dramática se desenvolveu rapidamente”. A palavra falada, tradição da educação, coube aos monges da ordem de São Bento, beneditinos, manter a declamação de conversações através da Idade Média.

² Mimo: meio de expressão, de narrar uma história por gestos, estando a fala completamente ausente ou só servindo para a apresentação e os encadeamentos dos números. Remonta à Antiguidade grega (SOFRON de Siracusa, no século V a. C, compôs as primeiras peças mimadas). Na tradução grega e latina, o mimo se torna uma forma popular. Na Idade Média, o mimo se mantém graças às trupes ambulantes. Conhece um renascimento no século XV, na Itália, sob a forma da *Comédia dell'arte*, e floresce hoje na arte de Decroux (1963), de Marceau (1974) e do teatro gestual (PAVIS, 2003, p. 244). Segundo Reverbel (2002), o mimo significava uma farsa popular entremeada de danças e jogos.

O teatro da igreja cristã se desenvolveu em meio a muita turbulência. Segundo Courtney (2003, p. 9), “Por cinco séculos, os Mistérios³ e Moralidades⁴ constituíram-se no único prazer intelectual das multidões. Escolas e livros, a bem da verdade, eram privilégio de poucos. Foi o teatro que propiciou às massas a sua educação”.

A Renascença (fins do século XIV até início do século XVII), Courtney (2003) assenta como um período de grandes descobertas dos livros clássicos, com o aparecimento de muitas academias que encenavam peças latinas. A influência dramática se fazia presente, pois os membros das academias se tornavam professores, sendo assim, o teatro se difundiu nas escolas, repercutindo na educação das crianças.

Mais precisamente no final do século XVI, as atividades dramáticas surgiam em todas as escolas. Cultivava-se a arte de falar, geralmente pelo diálogo, e as encenações eram comuns. Alguns fatos se tornaram notórios, como a criação por Rabelais (1494–1553), de trezentos e dezesseis jogos para exercitar mente e corpo. A escola dos Tudor⁵ foi famosa por sua música e pelo grande potencial na tradição dramática. Nas escolas inglesas o teatro não só se voltava para o estudo dos clássicos, mas também ao exercício da linguagem e avaliação.

Destacou-se, também, de forma considerável na educação, o uso do teatro pelos jesuítas, ordem fundada em 1534 por Inácio de Loyola, com base aristotélica, fomentando o uso do latim como língua internacional (COURTNEY, 2003). Além deste uso, de acordo com Reverbel:

Da metade do século XVI à metade do século XVII, o teatro, atacado pelos puritanos, era apenas tolerado nas escolas, e ainda assim com a imposição de ser moralmente sadio e apresentado somente em latim. Na última

³ Mistérios - do latim *ministerium*, ato, ofício, verdade secreta. Drama medieval religioso (do século XIV ao século XVI) que põe em cena episódios da Bíblia (Antigo e Novo Testamento) ou da vida dos santos, representado quando das festas religiosas pelos atores amadores (mímicos e menestréis principalmente), sob direção de um condutor e em cenários simultâneos, as mansões. Comandado pelos governos municipais (texto e condutor) representado em todos os estilos numa sequência de quadros (PAVIS, 2003, p. 246).

⁴ Moralidades – obra dramática medieval (a partir de 1400) de inspiração religiosa e com intenção didática e moralizante. As “personagens” (5 a 20) são abstrações e personificações alegóricas do vício e da virtude. A intriga é insignificante, mas sempre patética ou enternecedora. A moralidade participa ao mesmo tempo da *farsa* e do *mistério*. A ação é uma alegoria que mostra a condição humana comparada a uma viagem, a um combate incessante entre o bem e o mal, donde o caráter pedagógico edificante das peças (PAVIS, 2003, p. 250).

⁵ A dinastia dos Tudor reinou na Inglaterra entre os anos de 1485 e 1603. A última monarca dessa casa real foi a rainha Elizabeth I, sob cujo reinado viveram poetas e dramaturgos como William Shakespeare, Christopher Marlowe e Ben Johnson (HANSTED, 2013, p.68).

metade do século XVI, com a expulsão dos puritanos, a educação tornou-se mais liberal, incluindo-se nas escolas inglesas, a exemplo na França, teatro e dança para as meninas (REVERBEL, 2002, p.13).

Ainda no que diz respeito aos colégios jesuíticos, o teatro era um instrumento pedagógico em que as encenações escritas pelos religiosos se faziam presentes com o intuito de preservação e aprendizado dos dogmas da igreja católica:

Nos países europeus, que viviam o contexto da Contrarreforma Católica, as encenações nos colégios jesuítas eram realizadas especialmente em dias de festa, e tinham como principal objetivo manter os alunos atrelados a moral cristã. Os estudantes realizavam as encenações não apenas dentro das escolas, mas também nos pátios das Igrejas, para o público em geral. Diferentemente do drama protestante, muitas das encenações jesuítas, no continente europeu, apresentavam ambiciosos cenários, figurinos e truques de ilusionismo (HANSTED; GOHN, 2013, p. 203).

Reverbel (2002) cita alguns filósofos que destacaram a importância do ensino das artes na escola através de jogos de expressão: Montaigne (1533-1592) acreditava que os jogos de criança não eram esportes, mas deveriam ser sua ocupação mais séria; Leibniz (1646-1716) favorecia o teatro desde que fosse instrutivo; Locke (1632-1704) acentuava que o conhecimento advinha da percepção dos sentidos, estando implícita a ideia de que a arte deveria ser prática; Rousseau (1712-1778), cujo pensamento influenciou as teorias de Fröebel (1782-1852), Pestalozzi (1746-1827), Montessori (1870-1952) e Dewey (1859-1952), posicionava-se afirmando que a primeira fase da educação da criança deveria ser inteiramente baseada em jogos. Estes jogos referidos, segundo Courtney (2003), apresentam-se desde “o brincar” do bebê, envolvendo na realidade todas as formas de auto atividade, expressão, percepção, emoção, exercícios sensitivos, motores, imitativos que evoluem com o desenvolvimento da criança também para jogos com utilização da memória, raciocínio, atenção, ou sejam intelectuais, experienciais.

Assevera: “Para Rosseau, a primeira educação da criança deveria ser quase que inteiramente através do jogo. Os simples atos de correr, saltar e brincar têm valor” (apud COURTNEY, 2003, p. 17).

De acordo com Reverbel (2002) e Courtney (2003), a teoria evolucionista de Darwin favoreceu bases científicas às observações e estudos de Rousseau e Fröebel, postulando que a criança é um ser em desenvolvimento e que cada fase de seu crescimento deve ser estimulada pelo jogo, traduzido em prazer, trabalho, dever e essência da vida.

Ao final do século XIX, início do século XX, com a educação voltada à criança (pedocêntrica), novas propostas e discursos educacionais valorizavam a espontaneidade, a experiência e brincadeiras infantis como fundamentos básicos e essenciais para educar, que ganharam força através da chamada Escola Nova, modelo de educação progressista (KOUDELA, 2009, p. 19).

Este grande movimento educacional ganhou espaço na Europa e na América, com relevância ao americano John Dewey (1859-1952), e enfatizava a comunicação oral, as atividades de livre expressão e dramáticas:

As artes criativas começaram a assumir seu papel como parte essencial na educação. Como Rousseau, o movimento criativo via a criança como criança. Como Dewey, notou que a experiência, “fazendo”, era um elemento essencial do processo (COURTNEY, 2003, p.43, grifo do autor).

A Escola Nova propiciou reformulações dos programas escolares, buscas de novos recursos didáticos, favorecendo a diversificação das atividades escolares pelos docentes como a educação física, jogos educacionais, trabalhos manuais, música e canto, cinema e teatro. Nestas reformulações:

A educação progressista acreditava no desenvolvimento natural da criança, sendo que o professor atuava como um guia. Isto significa, na prática, que o professor não devia ensinar teatro, mas libertar a criatividade da criança, fornecendo um ambiente propiciador de iniciativas. A incorporação do modelo da Escola Nova trouxe para o primeiro plano a expressividade da criança e levou a uma compreensão e a um respeito pelo seu processo de desenvolvimento. Mas ao mesmo tempo em que ela abriu a possibilidade para a inclusão das áreas artísticas no currículo escolar, verificamos que objetivos educacionais amplos se transformavam em justificativa para o ensino do teatro (KOUDELA, 2009, p.19).

Quanto às formas de abordagem dramática da educação na primeira metade do século XX, destacava-se a articulação do método dramático de Cadwell Cook (1885-1939).

Os trabalhos dramáticos nas escolas efetuavam-se até então, pela encenação de uma peça, num simples diálogo, lido em uma aula de Latim ou Francês. Cook (1917) acreditava que atuar era um caminho seguro para aprender e seu método preconizava o uso de livros didáticos de diferentes disciplinas. Incentivava os alunos a encenar de maneira improvisada, facilitando a aprendizagem. Eram estímulos através de “faz de conta”. O método se fundamentava em princípios que consideravam que a proficiência e aprendizado, não advém da disposição de ler ou escutar, mas da ação, do fazer e da experiência;

o bom trabalho é mais frequentemente resultado do esforço espontâneo e livre interesse, que da compulsão e aplicação forçada; o meio natural de estudo para a juventude é o jogo (COURTNEY, 2003).

Destaque foi concedido Courtney (2003); Koudela (2009) a Peter Slade (1912-2004), pedagogo e teatrólogo inglês que publicou, em 1954, seu livro *Child Drama*, fundamentado em trabalhos experimentais desenvolvidos durante vinte anos na Inglaterra, ao definir o Jogo Dramático e como este campo se delimita em se tratando de teatro com crianças. Distinguiu-se de maneiras distintas **drama e teatro** quando realizado com crianças:

[...] ao pensar em crianças, especialmente nas menores, uma distinção muito cuidadosa deve ser feita entre drama, no sentido amplo, e teatro, como é entendido pelos adultos. Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenado e uma experiência emocional compartilhada; há atores e público, diferenciados. Mas a criança, enquanto ainda ilibada, não sente tal diferenciação, particularmente nos primeiros anos – cada pessoa é tanto ator como auditório. Esta é a importância da palavra drama no seu sentido original, de palavra grega *drao* – “eu faço, eu luto”. No Drama, isto é, no Fazer e Lutar, a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva que é o jogo dramático. As experiências são pessoais e emocionantes, e podem se desenvolver em direção a experiências de grupo. Mas nem na experiência pessoal nem a experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto, a não ser que nós a imponhamos (SLADE, 1978, p. 18, grifos do autor).

O jogo dramático tem como objetivo conduzir experiências pessoais e emocionais dos jogadores, no qual a espontaneidade é alcançada pelos propósitos durante sua realização. Para Peter Slade (1978 apud COURTNEY, 2003) há uma forma de arte, “[...] jogo dramático infantil [...]”, assim como existe uma “[...] arte infantil [...]” em seu direito próprio. Desta maneira, “[...] o jogo dramático não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos” (SLADE, 1978, p.17). De acordo com estas proposições, reivindicava que a atividade dramática ocupasse, no horário escolar, o espaço como uma disciplina independente, e não como apoio às outras disciplinas:

O jogo dramático é uma parte vital da vida do jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde a oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isto é um processo de “nutrição” e não é o mesmo que interferência. É preciso construir confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio de consideração e empatia (SLADE, 1978, p. 18, grifo do autor).

Segundo Slade (1978, apud COURTNEY, 2003, p. 47), o jogo dramático se constitui para a criança numa poderosa “[...] válvula de escape [...]”, ou seja, numa catarse emocional, caracterizada por um fluxo de linguagem: discurso espontâneo que é estimulado pela improvisação e enriquecido pela interpretação, então, gerador de um controle emocional propiciando autodisciplina interna.

Comparações são estabelecidas por Courtney (2003), entre o “[...] jogo dramático infantil [...]” de Slade (1912-2004) e o trabalho com o “[...] teatro criativo [...]” da norte-americana Winifred Ward (1884-975), já que foram trabalhos de consideráveis repercussões na educação, o primeiro na Inglaterra e o segundo nos Estados Unidos.

No jogo dramático infantil os valores **teatrais** são de importância secundária e apenas apresentados às crianças quando estas forem grandes o suficiente para absorvê-los, daí então, necessitando de plateia. Já no trabalho do **teatro criativo** outro campo da educação é utilizado, ou seja, o ensino do teatro com e para crianças, atividade dramática como um método. Mas para Courtney (2003, p. 48): “O elemento comum nesta abordagem é a improvisação, teatro criativo. As crianças criam suas próprias histórias e personificações, na medida em que elas necessitem”.

Outro notável marco do teatro como criação coletiva surgiu na segunda metade do século XX, década dos anos setenta, nos Estados Unidos, com os jogos teatrais de Viola Spolin (1906-1994), com seu livro “Improvisação para o teatro”, com características singulares através de experimentações práticas Hansted e Gohn (2013, p. 206). Sua proposta educacional e seu trabalho, começou com crianças em comunidades de bairro em Chicago, ligada ao movimento de renovação do teatro americano, cuja abordagem se voltava para a capacidade das crianças na faixa etária entre sete e oito anos, na apreensão da linguagem artística do teatro e nas formas de expressões que advinham deste recurso.

Segundo Spolin:

Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco. Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações. Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar (SPOLIN, 2003, p.3).

Japiassu (2005, p. 24-25) e Koudela (2009, p. 44), reconhecem que Viola Spolin (1906-1994) foi pioneira na elaboração e sistematização de uma proposta para ensino de teatro em contextos formais e não formais de educação, através de jogos teatrais em suas pesquisas.

Segundo Japiassu (2005), na ontogênese, o jogo dramático (faz-de-conta) antecede o jogo teatral, passagem esta que se dá pelo desenvolvimento cognitivo e cultural do sujeito, de maneira gradativa, passando do gesto espontâneo à decodificação de seu significado, para então, torná-lo consciente e organizado transmitindo-o à plateia:

“Todavia, tanto no jogo dramático como no jogo teatral, o processo de representação dramática ou simbólica no qual engajam os jogadores desenvolve-se na ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori, mas emergem das interações que ocorrem durante o jogo (JAPIASSU, 2005, p. 26).”

Os jogos teatrais são apresentados por Viola Spolin (2003) em “Improvisação para o Teatro”, e se compõem como diretrizes no ensino de teatro pelos professores na formação de atores, profissionais envolvidos com artes cênicas, e também aos não atores, ou ainda a todos aqueles que desejem se expressar através do teatro (KOUDELA, 2009, p. 40).

Quanto aos jogos e à experiência, assevera a autora:

“O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal, necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las (SPOLIN, 2003, p. 4).”

Alguns estudiosos e pesquisadores são referenciados por Japiassu (2005), pelas relevantes contribuições do teatro na educação: a exemplo Jacob Levi Moreno (1889-1974), que estudou a função terapêutica do teatro, através de experimentos psicoterápicos, cuja aplicação educativa denominou-se psicodrama pedagógico (revitalização da linguagem teatral – teatro da espontaneidade).

Courtney (2003) declara sobre o trabalho de Moreno (1984):

“É baseado em uma teoria sócio interativa da personalidade: o eu, é visto como uma soma de papéis sociais e privados que o indivíduo representa em sua inter-ação com outros: e os papéis do indivíduo, e dos indivíduos”

dentro do grupo, são unidades mensuráveis de comportamento. A habilidade individual para “ler” seus próprios papéis (para compreendê-los integralmente) e fornecer as respostas apropriadas do papel é a habilidade essencial para auxiliar os empreendimentos humanos (MORENO apud COURTNEY, 2003, p. 98, grifo do autor).

Também contemporâneo de Moreno, Bertold Brecht (1898-1956), dramaturgo judeu alemão, elaborou um teatro que se constituísse em instrumento de luta política.

Brecht fundou o **teatro épico, dialético ou intelectual**, sobre um solo avesso à ideia aristotélica de catarses⁶ – que foi retomada e desenvolvida psicoterapeuticamente por Moreno (apud JAPIASSU, 2005, p. 37).

Conduzir o público à reflexão sobre o caráter histórico-social dos personagens, ações e contextos são características do **teatro épico** de Brecht, trabalhos estes que se atrelam com a superação das contradições e desigualdades resultantes e impostas pelo sistema capitalista. Rejeita, através da estética cênica, o ilusionismo por parte do espectador.

Segundo Japiassu (2005, p. 37), Brecht escreveu dezenas de **peças épicas de espetáculo**, assim como “[...] pequenas peças concebidas como modelos de ação destinados à experimentação pública numa perspectiva pedagógica não formal”.

Segundo Koudela (2007, p. 16), Brecht como educador, em suas peças didáticas como no texto “Teoria da Pedagogia”, escrito em 1930, tinha o objetivo de estabelecer um procedimento que reunisse teatro, política e aprendizagem, cujas propostas eram: “[...] educar os jovens através do jogo teatral [...]” e utilizar o teatro na pedagogia.

Concede-se relevante como estudo e práticas teatrais, no século XX, a poética teatral de Augusto Boal (JAPIASSU, 2005, p. 43), cuja pedagogia teatral foi denominada por ele mesmo, de **teatro do oprimido** tomando emprestada a

⁶ Aristóteles descreve na Poética a purgação das paixões (essencialmente terror e piedade) no próprio momento de sua produção no espectador que se identifica com o herói trágico. Há catarse também quando é empregada a música no teatro. A catarse é uma das finalidades e uma das consequências da tragédia que, “[...] provocando piedade e terror, opera a purgação adequada a tais emoções. Essa purgação, que foi assimilada à identificação e ao prazer estético, está ligada ao trabalho do imaginário e a produção da ilusão cênica. A psicanálise interpreta-a como prazer que a pessoa colhe em suas próprias emoções ante o espetáculo das do outro, e prazer de ele sentir uma parte de seu antigo ego recalcado que assume o aspecto tranquilizante do ego do outro (ilusão, denegação)” (PAVIS, 2003, p. 40).

expressão utilizada por Paulo Freire (1968) para designar sua radical proposta educativa (pedagogia do oprimido):

Boal explica que, no teatro do oprimido, o espectador converte-se em espectADOR, por já não delegar poderes aos personagens para que estes pensem ou atuem em seu lugar. O espectADOR significa a liberação e a libertação de espectador da “opressão” que lhe foi imposta pela tradição teatral ocidental. O teatro do oprimido interessa-se pelo teatro como ação cultural estético-pedagógica que conduz e ensaia uma revolução política, econômica e histórica nas sociedades humanas (JAPIASSU, 2005, p. 52-53, grifo do autor).

Segundo Altieri (2012), o Teatro do Oprimido tem como objetivo trazer a expressão dos oprimidos e também dos opressores como forma de novas linguagens, como descoberta e abrangência de diferentes e novos contextos sociais, pelo qual Boal elabora um método de trabalho voltado e desenvolvido em ações culturais estéticas-pedagógicas. Trata-se de possibilidades de expressão dos passivos em ativos através da teatralidade.

Outras contribuições significativas no século XX e XXI são citadas por Hansted e Gonh (2013) como diferentes formas de se pensar o teatro na educação, os seguintes autores: Hornbrook (1998), Neelands e Goode (2000) e Ribeiro (2010, 2011).

Estes contextos são importantes no sentido de elucidar, por meio da história do teatro e da educação, os arranjos e composições resultantes deste entrelaçar e a importância que decorrem destas conjunções.

Faz-se necessário, ainda que de maneira breve, tecer considerações sobre o teatro brasileiro, no sentido de valorar alguns expoentes que se ocupam em nosso país como contribuintes, colaboradores e atuantes nos espaços educativos.

O Brasil colonizado pelos portugueses teve a educação e o teatro iniciados com os jesuítas como instrumento para civilizar e doutrinar os nativos:

Metodologicamente, ao enfocarmos a catequese e o teatro jesuítico como formas de educação no século XVI estamos buscando entender a manifestação do geral, ou seja, a formação da Nação e do Estado, com base na materialização do particular. Neste sentido, o processo de aculturação dos povos indígenas desencadeado pela Companhia de Jesus ainda deve ser objeto de investigação no campo educacional porque se constitui num elemento fundamental da construção histórica da Nação e do Estado brasileiros (FERREIRA JR.; BITTAR, 2004, p.172-174).

Portanto, os jesuítas foram os pioneiros e exerceram com exclusividade os direitos no campo da educação e artes cênicas assim como veículos propagadores da língua portuguesa.

No século XIX, a organização do ensino artístico de grau superior antecedeu de muitos anos sua organização a nível primário e secundário, visto que:

Na realidade, entretanto, a importância prioritária dada ao ensino superior teve como causas principais, durante o reinado e império, a necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte, enquanto que durante os primeiros anos da República, foi a necessidade de uma elite que governasse o país o que norteou o pensamento educacional brasileiro (BARBOSA, 2005, p. 16).

Ainda segundo Barbosa (2005), as primeiras instituições de Ensino Superior foram as escolas militares, os cursos médicos e a Academia Imperial de Belas Artes durante o Reinado, precisamente em 1826 que, depois da proclamação da República veio se chamar Escola Nacional de Belas-Artes.

As atenções se voltam então, para o século XX, com a força do movimento da Escola Nova, em “[...] que o papel do teatro na educação escolar, particularmente na educação infantil, adquire *status* epistemológico e importância psicopedagógica [...]” (JAPIASSU, 2005, p. 26), a dizer, que o próprio movimento escolanovista (1920-1970) se voltava para o desenvolvimento natural da criança, e que o ensino das artes propiciava a expansão criativa das mesmas:

A educação brasileira incorporou *obrigatoriamente* o ensino do teatro com a entrada em vigor da lei 5.692 de 1971, que exigiu o ensino de *educação artística* da 5ª série do 1º grau à 3ª série do 2º grau (atual ensino fundamental e médio) em todas as escolas do país. *Educação Artística* foi, então, a nomenclatura instituída para designar a matéria que abordava de forma integrada as linguagens cênicas (teatro e dança), plástica e musical (JAPIASSU, 2005, p. 62-63, grifos do autor).

O ensino das artes havia sido introduzido legalmente no currículo escolar da educação básica de forma não obrigatória no ano de 1961.

Por outro lado, segundo Altieri (2012) e Japiassu (2005), o crescimento e as possibilidades de se fazer um teatro com funções sociais, políticas e educativas (práticas teatrais voltadas para a formação de espectadores), apontava por volta do ano de 1950, mais precisamente em 1953, para a fundação do Teatro de Arena. Com apresentações em fábricas, clubes, salões e espaços alternativos economicamente viáveis, com a direção e liderança de Augusto Boal, diretor teatral

e político brasileiro, e também como Centro Cultural, o Teatro de Arena acabou atraindo a música, a pintura e literatura (ALTIERI, 2012).

Para Desgranges (2003), de 1960 a 1970, com os movimentos de contracultura desse período, grupos de artistas, companhias de teatros, com produções marcadas por forte teor ideológico, aglutinavam esforços nos espetáculos para um público cada vez maior, cujo objetivo era, não somente de perpetuar o teatro, mas também de implementar ações políticas de conscientização através da arte teatral. Estes experimentos permitiram o redimensionamento da posição do espectador em relação à obra teatral:

Dentre os relevantes movimentos teatrais que surgiram neste período, voltados para a especialização de espectadores com o objetivo de estimular a plateia para uma tomada de posição crítica antes as questões apresentadas, destacam-se: as experiências do Living Theatre, realizadas nos Estados Unidos, e que exerceram forte influência em muitos outros países; as técnicas do Teatro do Oprimido, que foram aplicadas primordialmente na França e no Brasil, e alcançaram reconhecimento em diversas nações; a revisão da peça didática, que provocou a retomada deste teatro brechtiano⁷, possibilitando o desenvolvimento de ricas experiências de formação em nosso país, entre outros (DESGRANGES, 2003, p. 47).

As formas de compreensão das atuações políticas por meio do teatro como instrumento revolucionário geram potencial de transformações do público, com expressivas contestações à sociedade e cultura dominantes, aproximando vida teatral e vida social.

Composições estas caracterizadas no Teatro do Oprimido. No caso, um conjunto de procedimentos de atuação teatral improvisada, gerando a democratização do palco, que, na conversão do espectador em ator, estrutura-se em quatro etapas distintas (JAPIASSU, 2005, p. 48-51).

⁷ Contrário à passividade proposta para o espectador do teatro burguês que, imobilizado diante da ilusão de realidade, estava impedido de raciocinar, Brecht sugere uma linguagem abertamente teatralizada. O palco não poderia manter-se fechado, abandonando o espectador ao silêncio e hipnótico das salas escuras, ao contrário, deveria assumir a presença do espectador no evento, apresentando-se como teatro, não ilusão da vida. A ruptura da função usual do teatro tornava-se fundamental para Brecht, que não sem uma dose de ironia que lhe era peculiar, classificava os espetáculos burgueses como pertencentes do comércio de entorpecentes. O autor questiona, assim, a função social da arte teatral e busca construir um teatro que revele, interrogue e contribua para transformar a estrutura social. Por meio da revolução do processo teatral se chegaria à crítica e à reforma do aparato social. Era preciso destruir o velho teatro e reconstruí-lo em outras bases (DESGRANGES, 2003, p. 92).

De maneira sintetizada distingue-se em primeiro, o conhecimento do corpo: etapa composta por exercícios como forma de conhecer o próprio corpo, limitações e deformações socialmente impostas.

Como segunda etapa, tornar o corpo expressivo com uma sequência de jogos que propiciam a expressão intuitiva do corpo, conseqüentemente abandonando as formas logocêntricas de comunicação e compreensão.

Como terceira etapa, o teatro como linguagem, que se distingue como a parte teatral improvisada propriamente dita, e se divide em três estágios:

- **Dramaturgia simultânea:** na qual, a cena é representada pelos atores até o ponto em que se apresenta o problema a ser solucionado; as soluções possíveis são enunciadas pela plateia e encenadas pelos atores, mas à plateia ainda se mantém reservados o direito às correções.
- **Teatro-imagem:** trata de composições corporais dos espectadores com os demais participantes, um conjunto de estátuas que representam seu ponto de vista sobre um determinado problema social, e através de um denominador comum obtém uma imagem real do problema colocado. Novos conjuntos posteriormente de estátuas são elaborados com a solução deste problema, o que sugere a superação do conflito. Parte da imagem real para uma imagem ideal, com inclusão de uma imagem de trânsito, que demonstra formas possíveis para se chegar à solução do problema.
- **Teatro fórum ou teatro debate:** é como a dramaturgia simultânea. Os espectadores atuam e qualquer pessoa pode proporcionar a solução, desde que vá até o palco e a encene.
- **Teatro como discurso:** como última e, portanto, quarta etapa, consiste em formas e teatro de atuação, originalmente formuladas por Boal. São elas:
 - a) **Teatro jornal:** acontece pela transformação de notícias de jornal, ou qualquer outro material não-dramático em cenas teatrais. São trabalhadas de diferentes formas de leituras, improvisação e encenações.
 - b) **Teatro invisível:** teatro invisível: envolve uma encenação em lugares públicos sem que haja conhecimento prévio das

peças que lá se encontram de que se trata de uma atuação teatral.

- c) **Teatro-fotonovela:** o enredo de uma fotonovela é apresentado em linhas gerais aos participantes, que devem improvisá-la teatralmente.
- d) **Quebra de repressão:** consiste em que um participante se recorde de algum momento ou situação em que se sentiu oprimido e aceitou a repressão. Esta repressão é reconstruída teatralmente e posteriormente são investigadas quais seriam as disponibilidades caso o participante não aceite essa repressão.
- e) **Teatro mito:** procura descobrir o que está por detrás dos mitos e busca as relações de produção de material e de poder ocultas da narração original.
- f) **Teatro-julgamento:** um participante é convocado a narrar um episódio qualquer, real ou fictício. Os outros participantes decompõem os personagens em todos os possíveis papéis sociais, elegendo um símbolo para cada um deles.
- g) **Rituais e máscaras:** debatem condicionamentos históricos culturais impostos ao repertório gestual e comportamental do sujeito. Discutem as máscaras do comportamento social que esses rituais segundo os papéis que elas desempenham na sociedade.

As técnicas pedagógicas do teatro de Boal estão espalhadas por vários países e pelo Brasil, e tem sido motivo para estudos, experimentações e investigações (JAPIASSU, 2005).

A repercussão do trabalho e desenvolvimento de Viola Spolin no período de 1975 a 1992 no grupo Neva Boyd, nas primeiras décadas do século XX nos Estados Unidos, com a linguagem teatral de caráter improvisacional para crianças (atividades lúdicas tradicionais infantis, com aspectos voltados para teatralidade), foram desenvolvidas pelo grupo paulista (por volta do início da década de 1980) de pesquisadores em teatro e educação, particularmente por Ingrid Koudela e Maria Lúcia Pupo, auxiliadas por seus alunos do curso de licenciatura em teatro da

ECA/USP (JAPIASSU, 2005), ganhando espaço para experimentações em nosso país.

Os jogos teatrais elaborados por Spolin são atividades pedagógicas para aquisição, leitura, domínio e fluência da comunicação por meio do teatro, através da improvisação, constituindo em desafios apresentados aos jogadores, na forma de jogos com regras (apud JAPIASSU, 2005). Fundamentam-se na articulação entre o fazer artístico e a apreciação estética ou a leitura da linguagem artística através da contextualização, pilares que sustentam a proposta contemporânea do ensino das artes (referindo-se ao desenvolvimento da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, com o movimento Arte-Educação), não apenas no Brasil, mas em muitos países da Europa e na América do Norte (JAPIASSU, 2005, p. 82).

Cabe salientar que, segundo Japiassu (2005), o ensino das artes foi introduzido legalmente no currículo escolar da educação básica com a LDB - Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (Lei 4.024/61), de forma não obrigatória, instituindo, por exemplo, a disciplina arte dramática, ministrada em alguns ginásios vocacionais, colégios de aplicação e escolas pluricurriculares, cuja especificidade se voltava à linguagem teatral. No entanto, essa possibilidade de ensino foi interrompida com a ditadura militar pelo golpe de 1964, motivo então do fechamento dessas escolas, por acreditarem ser o teatro, um perigoso inimigo público frente ao regime imposto.

Com a entrada em vigor da Lei 5.692 de 1971 (JAPIASSU, 2005), a educação brasileira incorporou obrigatoriamente o ensino do teatro, exigindo o ensino de educação artística da 5ª série do 1º grau à 3ª série do 2º grau (Ensino Fundamental e Médio) em todas as escolas do país. A Educação Artística designa a disciplina que aborda de forma integrada as linguagens cênicas (teatro e dança), plástica e musical. Porém na época não existiam professores licenciados para tal docência. Somente após três anos da publicação da referida lei, criaram-se cursos universitários preparatórios do professor de educação artística.

A atual LDB, Lei 9.394/96, quando se refere à educação estética, esclarece que:

[...] não explicita as diferentes linguagens artísticas que compõem o “ensino de arte”. Ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sinalizem no sentido da especificidade das formas de expressão artísticas abrangidas pela expressão “ensino de arte” (neste caso, das artes), a reconstrução do

espaço das artes na educação básica nacional permanece um desafio (JAPIASSU, 2005, p. 66, grifos do autor).

Acrescenta ainda o autor, que a maioria dos cursos de pedagogia oferece uma disciplina obrigatória, denominada Educação Artística (com carga horária de 60 h) que propõe examinar o extenso universo das diferentes e complexas linguagens artísticas, complementando: “[...] crianças, jovens, adultos e pedagogos devem ter também direito a uma alfabetização estética nas diferentes linguagens artísticas” (JAPIASSU, 2005, p. 68).

Frente a não explicitação nos PCN – Arte envolvendo diferentes linguagens artísticas, exige do professor uma versatilidade que resulta em articular as quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, ficando a cargo da escola a escolha pelo aprofundamento de uma delas.

Muitos são os desafios no sentido de contemplar o ensino da arte, em especial o teatro. Repensar e introduzir novas propostas implica em propor metodologias diferenciadas, mas também em ter um olhar no sentido de valorizar o conhecimento como apropriação e produção cultural pelos indivíduos envolvidos, tomando como ênfase o desenvolvimento coletivo, os processos criativos; desta forma, pretende-se manter aberturas às questões pertinentes que emergem no contemporâneo.

Com a intenção de elaborar uma pesquisa que coloque o teatro como devir revolucionário, exercício arte-pensamento, faz-se necessário uma busca de trabalhos científicos que promova alicerce e respostas aos questionamentos propostos, contextos que constituem o próximo capítulo.

3 RESGATANDO A EDUCAÇÃO MENOR POR MEIO DE TRABALHOS CIENTÍFICOS

Prossigamos:
 Todavia prossigamos!
 Seja de que maneira for!
 Saiamos a campo para a luta, lutemos, então!
 Não vimos já como a crença removeu montanhas?
 Não basta então termos descoberto que alguma coisa está sendo ocultada?
 Essa cortina que nos oculta isto e aquilo, é preciso arrancá-la!
 (Brecht)

O teatro brechtiano segundo Koudela (2007) traz conceitos, textos e conteúdos importantes no sentido de questionamentos sobre aprendizagem por meio dos jogos teatrais, principalmente no que se refere ao texto literário e experiência. O “estranhamento” nas relações atores e plateia induz à argumentação e consciência crítica ao incorporar o sensório e o racional, trata-se de trabalhar o estético como promoção de um processo educativo social e político. Constitui-se uma abordagem voltada para a democratização da arte, proposta que vincula o indivíduo com o coletivo e com o cotidiano, em busca do estético no experimento, fundamentos que se propõem nesta dissertação.

O intento neste capítulo perpassa por acionar e trilhar os saberes, abrir as cortinas para articular experiências, conectar-se com as contribuições existentes e resgatá-las com apuro, criando elos que ampliem e justifiquem respostas pertinentes às questões enunciadas.

As buscas se direcionaram para a Faculdade de Educação da UNICAMP, na promoção de tessituras onde se pudesse detectar as malhas, os fios e nós entre educação e arte e trazê-las para o cotidiano escolar. A escolha pela Universidade Estadual de Campinas se manifestou pelas relações já existentes entre ensino-pesquisa e envolvimento desta universidade nos diversos cursos de graduação e pós-graduação no país, assim como um reconhecido espaço para vislumbrar outros olhares, diversificando este estudo.

Almeja-se direcionar e conectar o aqui-agora, aproximar-se do atual com Deleuze e Guattari (2010, p. 135), citando Foucault “[...] o que conta é a diferença do presente e do atual. O novo, o interessante é o atual. O atual não é o que somos, mas antes o que nos tornamos, o que estamos nos tornando, isto é, o Outro, nosso devir-outro”.

Na procura do novo, da criação, do escape, da transgressão nos deparamos com a 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).

Transcorrendo sobre a educação, Gallo (2007b), afirma que, desde suas origens a escola tem se constituído como poderoso instrumento de controle, papel central de planificação social, administradora do espaço e tempo. E complementa:

O modelo educacional da representação parte do princípio de que podemos saber como cada um aprende, mesmo que admitamos que os ritmos são diferentes para cada indivíduo. E sabendo como se processa o aprendizado, podemos elaborar métodos para o ensino, planejando e controlando o que é ensinado e aprendido, fixando objetivos a serem atingidos e construindo sistemas de avaliação para que administremos o processo. É uma educação cronológica e cronometrada, que não deixa lugar para o acontecimento, mas que dá ao professor a segurança da certeza, o conforto de ter controle (GALLO, 2007b, p. 101).

O autor sugere suscitar acontecimentos na escola, para que possa direcionar também, por aquilo que por vezes extrapola esse controle, essa segurança, não necessariamente renunciar ao planejado, mas estar atento às potencialidades que se manifestam durante o processo. “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” (GALLO, 2007b, p. 101).

Mas o acontecimento:

Não mais é o tempo que está entre dois instantes, é o acontecimento que é um entre-tempo: o entre tempo não é eterno, mas também não é tempo, é devir. O entre-tempo, o acontecimento, é sempre um tempo morto, lá onde nada se passa, uma espera infinita que já passou infinitamente, espera e reserva. Este tempo morto não sucede ao que acontece, coexiste com o instante ou o tempo do acidente, mas com a imensidade do tempo vazio, em que o vemos ainda por vir e já chegado, na estranha indiferença de uma intuição intelectual (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.187-188).

Do estado, da atualização e seu movimento, o acontecimento:

[...] não é de maneira nenhuma o estado de coisas, ele se atualiza num estado de coisas, num corpo, num vivido, mas ele tem uma parte sombria e secreta que não para de se subtrair ou de se acrescentar à sua atualização: contrariamente ao estado de coisas, ele não começa nem acaba, mas ganhou ou guardou o movimento infinito ao qual dá consistência. É o virtual que se distingue do atual, mas um virtual que não mais é caótico, torna consistente ou real sobre o plano de imanência que o arranca do caos. Real sem se atual, ideal sem ser abstrato (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 185-186).

Eis a justificativa para a busca do outro critério nesta pesquisa no que tange à arte: o teatro. A vivência, a experiência desses instantes, atores no palco, nos entre lugares que a arte proporciona, na busca de novos pensares em educação.

Deleuze (2000, p.153) faz referência ao ator quanto ao presente, passado e futuro: “O presente do ator é o mais estreito, o mais cerrado, o mais instantâneo, o mais pontual, pontos sobre uma linha reta que não cessa de dividir a linha e de se dividir a si mesmo em passado e futuro”. É justamente por este ponto, este instante proporcionado pela arte, no caso o teatro, que traçaremos nossas conversas com a **Educação Menor** e o cotidiano escolar.

A tentativa é de formular novos encontros como um: “[...] convite ao embarque com pretensões de traçar outras rotas, menos previsíveis, que levem a abdicar do conforto, da segura âncora histórica oferecida por pedagógicos textos, para transitar pelos incertos caminhos do agora” (GRUPO TRANSVERSAL, 2013, p.15).

As palavras-chave para a abordagem na Faculdade de Educação da UNICAMP foram: Teatro e Educação. Apurou-se um total de treze trabalhos, dos quais duas teses de doutorado e onze dissertações de mestrado. Estipulou-se um período que norteasse os trabalhos mais recentes, selecionando os anos de defesa no período de 2009 a 2014. Encontrou-se então, sete trabalhos, sendo duas teses de doutorado e cinco dissertações de mestrado. Este capítulo irá condensar as propostas dos autores, que serão utilizadas em nossas próximas contextualizações e nas considerações finais.

3.1 SÍNTESES DOCUMENTAIS

Partiu-se para leitura e análise destes documentos, atentando-se não somente aos objetivos, hipóteses, conteúdos e conclusões dos trabalhos, mas também às pistas e atalhos que pudessem colaborar e fornecer conhecimento ou mesmo informações interessantes à pesquisa. As intenções imediatas perpassam também as concepções teóricas utilizadas pelos autores, como constituintes primordiais para conduções que acelerem a compreensão em termos de proximidade com as temáticas envolvidas.

a) Tese de doutorado - “A improvisação da dança na (trans) formação do artista aprendiz: uma reflexão nos entrelugares das artes cênicas, filosofia e educação”

Tem como autora Raquel Valente Gouvêa; defendida no ano de 2012, na área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

A autora prepara e orienta estudantes, improvisadores de dança e teatro, bem como arte-educadores. O objetivo do trabalho, segundo a autora, é uma investigação sobre: “[...] a improvisação como um acontecimento singular de criação imediata da dança no aqui-agora, inserido no amplo território da arte contemporânea” (GOUVÊA, 2012, p. 1). Trabalho que se estende além das danças codificadas, das muitas trans-formações do dançarino improvisador, cujo olhar requer um des-formar do cotidiano, maneira esta decorrente de uma posição de abrir-se para a experiência. Procura deslocalizar a improvisação para os entrelugares da dança, teatro, filosofia e educação.

Uma das questões principais é olhar, ver de dentro, como perceber a criação da dança em um improviso através de sua experiência, de sua vivência em dança. Quanto às questões, a autora as tomam:

[...] relativas à composição dos planos de imanência do improviso (virtualidade e micro percepções), mudanças de percepção que afetam o olhar de improvisador, do facilitador e também do espectador, assim como o aprendizado dos poderes do corpo paradoxal do improvisador e a importância da experimentação no aprendizado da improvisação de dança, são os principais eixos que norteiam a presente reflexão (GOUVÊA, 2012, p. 2).

Os questionamentos se estabelecem numa perspectiva destas improvisações de dança, não improvisação **na** dança. Como eram possíveis e como surgiam estas criações singulares a partir das experimentações destes improvisadores? Como a dança surgia aos dançarinos nos momentos em que improvisavam? Como a dança se efetuava em movimento e como se compunha de maneira única na improvisação de cada dançarino?

Suas fundamentações teóricas se direcionam por conceitos, ideias e argumentações filosóficas com autores que promovem atenção ao corpo e à arte, não recorrendo a abordagens históricas da improvisação e da arte contemporânea.

Gouvêa (2012) traz como referenciais teóricos, a filosofia do moçambicano José Gil (1994, 2004, 2010), cujas ideias dialogam com Henri Bergson (1974, 2005, 2006), Gilles Deleuze (1976, 2006, 2007) e Merleau Ponty (1999, 2003). José Gil nomeia como “metafenomenologia” o campo de interpretações de fenômenos diferenciados afirmando que: “[...] possui uma sensibilidade refinada para a arte da dança e grande interesse pelos fenômenos paradoxais do corpo para os quais, afirma o filósofo, as fenomenologias de Husserl e de Merleau-Ponty não oferecem respostas adequadas” (GOUVÊA, 2012, p. 3).

Em continuidade, a autora coloca Gil (2004), com sua obra “Movimento Total: corpo e dança” como investigador nas contextualizações de obras de renomados artistas da dança contemporânea, suas ideias e criações. Nas percepções deste trabalho, Gil se volta para pesquisas de metafenômenos através da dança e da experiência, fatos estes que se tornam um campo enriquecedor. Vislumbrando os fenômenos paradoxais da improvisação consegue reconhecer **um não-visível radical**, não distinto, ou que segundo ele, Merleau Ponty não conseguiu elucidar. A necessidade de o artista entrar no fluxo da experiência singular, na virtualidade, na presença de forças, Gil (2004), assim como Deleuze e Langer, introduz o conceito de plano de imanência na composição da obra de arte.

Gouvêa (2012) procura na pesquisa dialogar com as maneiras como o dançarino-improvisador captura as pequenas percepções, assim como as perspectivas do limiar da sensibilidade às intensidades invisíveis, as forças que provém e circulam nos envoltórios com o improvisado. Formula então, um deslocamento de atenção para alterar a qualidade de percepção, o que nomeia “[...] dilatação da mente e do corpo [...]”, disposições estas que se relacionam em maior percepção de si e do mundo, ou seja, outras maneiras de se colocar nas experiências.

Essa mudança de percepção a qual se refere como **consciência de corpo** (*awareness*), a autora denomina como **consciência-corpo** com a experiência de improvisação **de** dança, quanto a abrangência de expressão de ausência de intencionalidade e a manifestação das intensidades inconscientes. A autora enfatiza a captura de forças do movimento do improvisador no plano virtual da realidade e remete este fato como intuição sensível que se efetua em ação, ato, mas que para que isso ocorra, há necessidade de um esvaziamento corpóreo, silêncio do

espaço interior, proposta a qual dialoga pela prática corporeoenergética, procedimento chamado de esvaziamento.

Estabelece então que, através dessa captura de forças, acontece uma mudança; portanto a percepção deflagra uma atitude estética no improvisador, no facilitador e também no espectador de improvisos de dança, desvelando especificidade no olhar, já que ultrapassa os limites expressos pelo movimento do improvisador. Aborda também em sua pesquisa, a relação como a intuição do fluxo do devir-dança na composição do improviso e o tempo, que é tomado neste caso não cronológico, mas, na forma em que o dançarino-escultor dança o tempo, que torna visível o que o corpo faz e vai além dele, auxiliando na criação. Gouvêa afirma:

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).

Na tese, a pesquisadora estabelece as relações do pensar as potências do corpo paradoxal do improvisador a partir da interpretação de Deleuze, do pensamento de Spinoza (1632-1677), em se tratando do improviso e da experiência corporal do improvisador, assim como as múltiplas experimentações das conexões entre diferentes matérias expressivas, cuja significação se imprime em encontros potentes constatando a composição singular no improviso de dança; portanto corpo em estado de criação, distinto, que difere do comum, cotidiano. Para esta compreensão, Gouvêa (2012, p. 6) toma as noções de: corpo energético (Yves Lebreton - 1943), corpo luminoso (Carlos Castañeda 1935-1998), corpo-sem-órgãos (Artaud 1896-1948, por Deleuze e Guattari), alcançando a proposta de um corpo metafenômeno – corpo paradoxal, para José Gil (1939-)

Para a noção de experiência no preparo e aprendizado do aprendiz, recorre aos conceitos de Jorge Larrosa Bondia (2002), nos entrelugares da experimentação do improvisador. Logo, expõe os limiares entre aprender a dançar pela prática da imitação e pela experimentação criativa do movimento. Reflexões como encontros afetivos potentes, os entrelugares do corpo-dançarino, criar dança no aqui-agora, saber criar um corpo sem órgãos, saindo das cópias, repetições e clichês se encontram nas finalizações da autora.

Partindo do primeiro capítulo, Gouvêa (2012) transcorre através de Deleuze com Artaud (1896-1948) na concepção de corpo sem órgãos, e Gil com Fernando Pessoa (1888-1935) para revelar a noção do criador como sendo aquele que se abre ao caos⁸, poder de atravessá-lo e voltar, ou seja, caos, fomento para a criação, citando que os artistas, filósofos e cientistas vivem próximos das zonas de turbulência do caos. Trata-se de desestabilizar, de retirar tudo que já existe, na construção de se deixar afetar pelas intensidades que o tocam naquele momento, mergulho na experiência para criar o novo, renunciando à razão para explicar o processo. É desterritorializar, sair do território das certezas, para depois se territorializar novamente, é potencializar experimentações, é criar, portanto não se volta o mesmo, é produzir o singular, a diferença.

A autora complementa que o improvisador, quando inicia suas experimentações:

[...] não está livre das determinações pessoais, culturais e estéticas que já estão dadas na experiência concreta de um vivido. É preciso, então, soltar as amarras subjetivas que o prendem à percepção comum, liberar a gravidade que o enraíza em um mundo objetivamente concebido, a fim de que ele possa saltar para outro nível de consciência e, neste salto, acessar o paradoxal da experiência do improviso (GOUVÊA, 2012, p. 21).

É preciso se desprender do cotidiano para se conectar com a virtualidade da criação, daí a busca de rituais, o silêncio, os facilitadores, promovedores de um estado que propicie mudanças de percepção para adentrar em níveis sutis de uma não consciência, um esvaziamento como uma preparação.

Gouvêa (2012) sugere a PCE⁹ (Prática Corpóreo Energética) para esse esvaziamento, aprofundamento da consciência a um espaço interior, como preparo para acolher intensidades que vibram em um plano de experiência mais sutil.

Quanto a esta passagem, a autora comenta:

Ao afirmar que o improvisador, mediante a técnica da PCE, opera um deslocamento da atenção, passando a captar vibrações sutis, não-visíveis, quero dizer que é pela mudança na atenção que acontece o salto perceptivo

⁸ O caos não é o nada, mas o movimento incessante de forças que podem se atualizar e se dissipar instantaneamente, sem deixarem rastros, sem formarem memória. Por isso a dificuldade de dizê-lo e a necessidade de recortá-lo em planos: é preciso criar ordem para que o novo aconteça (GOUVÊA, 2012, p. 13-14).

⁹ Na introdução da dissertação de mestrado, defini a prática corporeoenergética (PCE) como “Uma prática (...) que prepara o improvisador para a realização plena da Improvisação de Dança, ou seja, para a manifestação de uma dança com caráter pessoal que se realiza em tempo presente, criada do entrelaçamento dos recursos conhecidos do improvisador (memória) com os ainda não manifestos e, portanto, inconscientes e desconhecidos”. (GOUVÊA, 2012, p.19)

que lhe possibilitará capturar nos *entrelugares* da realidade macroscópica (mundo objetivo/real) a microscopia das pequenas percepções (mundo das forças/virtual) (GOUVÊA, 2012, p. 29, grifo do autor).

Na realidade, é um oscilar entre um estado de consciência e não consciência, um deslocamento da atenção na direção dos entrelugares não visíveis, é um ver movimento nas pequenas percepções, que José Gil (2005 apud GOUVÊA, 2012, p. 31) complementa com o conceito de metafenomenologia: “[...] o estudo do vastíssimo campo de fenômenos de fronteira e de um invisível radical, não inscrito, não manifesto, mas que tem efeitos (por isso mesmo) no visível. Metafenômenos que se definem como feixes de força” (GIL, 2005 apud GOUVÊA, 2012, p. 31).

A arte nos transporta para além das fronteiras das percepções comuns, sensibiliza pela intuição, não se prende ao objetivo da obra, nem à subjetividade do artista, mas, é aquela que toca os sentidos.

A partir deste contexto, a autora conceitua a improvisação:

Improvisar é arte da experimentação direta daquilo que acontece e que afeta o improvisador. O que lhe afeta não é necessariamente consciente, portanto, a experimentação e o improviso não têm como limite os conteúdos da consciência, mas para além deles, estas experiências se mostram na oscilação entre consciente e não consciente (GOUVÊA, 2012, p. 46).

A autora se refere também ao movimento e a experiência do espectador e acrescenta: “Deixar-se afetar pelo movimento dançado é colocar-se no mesmo plano sugerido pelo artista, o qual não é apenas espacial, mas temporal” (GOUVÊA, 2012, p. 47). Abrangendo também os contextos da improvisação, elucida as posições de um facilitador de dança que deve orientar, sem dirigir “[...] o processo de auto-educação do aprendiz e, para tanto, deve criar na sala de trabalho as condições necessárias para que o improvisador ouse em seu voo criativo, experimentando o que ainda não conhece” (GOUVÊA, 2012, p. 55).

As abordagens realizadas pela autora frente à experiência são notórias, colocando o improvisador como um artista da experimentação, que se prepara continuamente jogando com o acaso para compor o diverso, aquele que sabe que precisa parar de pensar para dançar, portanto a primeira medida é esvaziar-se, para novamente abrir-se à novas revelações, metamorfosear-se.

Em suas considerações finais, conclui que os pensamentos que surgem das experiências com a arte, são pensamentos-nuvens, ou seja, um amontoado de forças que se entrelaçam e que, pela sua própria natureza, não comportam ser

conclusivos, diretivos, nem organizados, pois para dizer a arte, “[...] o pensamento ele mesmo precisa ser de alguma maneira subversivo, isto é, fora dos consensos, fora das definições, dos limites da racionalidade direcionada pela ciência” (GOUVÊA, 2012, p. 135, grifo do autor).

b) Tese de doutorado - “A cultura do teatro de Augusto Boal: processos socioeducativos”

A autoria é de Antônio Luís Altieri, com defesa em 2012, na área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais.

A pesquisa tem como objetivo investigar uma proposta cultural construída através de processos socioeducativos, cuja finalidade é a formação e constituição mais plena dos indivíduos, promovendo um maior conhecimento de si, do outro e do seu entorno, ou seja, sujeitos sociais e políticos, via experiências e práticas teatrais, realizações estas que contribuem na construção da cidadania.

Mais especificamente, trata-se de um estudo sobre o trabalho realizado por Augusto Boal com o Teatro de Arena, em Portugal e na França, e com o Teatro do Oprimido, nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, nas cidades de São Paulo e Santo André, em Nova Iorque, Suécia, Finlândia, Israel, Palestina, Índia, Moçambique – com núcleos e grupos que, durante um determinado tempo, compartilharam e exercitaram um mesmo modo de pensar e de operar crítica e coerentemente o mundo. (ALTIERI, 2012, p.1).

O problema colocado pelo autor foi: como se deu a construção e desenvolvimento do processo de produção sócio educacional e das influências advindas do trabalho de Augusto Boal, destaque do teatro mundial no século XX? Quais as dimensões e forças de seu trabalho criador e imaginativo? Em decorrência, como se deu o trabalho cultural de um formador de sujeitos que contribuem para a construção da cidadania e as extensões do mesmo, através dos denominados Curingas do Teatro do Oprimido?

Observa-se então, as experiências na formação dos sujeitos voltados para a cidadania, portanto autonomia e desopressão; Altieri (2012, p. 1) afirma que: “[...] não é a educação que vai mudar o mundo e sim que ela muda as pessoas, e as pessoas mudam o mundo desde que haja intenção e condições objetivas”. Outro pressuposto é a existência de aprendizagens e saberes em processos de educação não formais, mas que estão voltados às práticas culturais cuja intencionalidade se

volta para a cidadania se tornando em ações que propiciam a ética, estética e política, enfim na valorização do ser humano.

Quanto a fundamentação teórica, segundo Altieri (2012), as referências são voltadas para: Karl Marx, Antonio Gramsci, Theodor Wiesengrund Adorno, Raymond Williams, Frantz Fanon e Maria da Glória Gohn. Os referenciais teóricos proporcionaram vislumbrar o objeto concretizado na história se realizando no presente, assim como uma cultura voltada para o trabalho e produção constituída em práticas significativas, modo de vida, práxis, além de atividades artísticas e intelectuais.

Refere-se o autor (ALTIERI, 2012), que foi sob o paradigma da cultura como prática materializada pela produção que se observou o objeto e se caracterizou a pesquisa. As categorias básicas foram: sociedade, trabalho intelectual cultural, cidadania, oprimido, emancipação e aprendizagens e saberes não formais. Trata-se de um trabalho intelectual cultural efetuado na sociedade circundado por um universo de produção, mas que se desenvolve de maneira dinâmica não delimitada economicamente, passível às mudanças, onde os sujeitos constroem a história, na qual reconhecem, por meio de conceituação de Gramsci (1978 apud ALTIERI, 2012, p. 6, grifos do autor), que:

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber do homo sapiens*. Em suma, todo homem enfim, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.

A pesquisa se volta aos contextos e conceitos nos quais Boal vislumbra o cidadão como agente, promovedor de mudanças, pelos valores de emancipação e opressão, valores básicos no cotidiano que são notadamente diferentes em cada lugar do mundo, decorrendo então a necessidade dos processos artísticos socioeducativos.

Altieri (2012) refere-se à “Educação e emancipação” de Adorno (1995), quanto à ação formadora e educadora, em contraponto às ações culturais negativas, determinantes por forças maciças através de acontecimentos, indutoras de tendências de desagregação.

O autor afirma ainda que no trabalho de Boal com o Teatro de Arena (1950-1970), destacam-se como artísticos socioeducativos, **Teatro e Educação** que se transformam concomitantemente num desenvolvimento da arte realizada do, para e com o povo brasileiro. Novas maneiras de dramatizar temáticas nacionais, uma educação não formal: Teatro do Oprimido.

Altieri (2012) objetiva, pelas contextualizações de Gohn (2010), que as propostas de Boal nos processos socioeducativos, não formais, perpassam as esferas sociopolíticas, culturais e pedagógicas para com a formação da cidadania, portanto meios de interação entre indivíduo e sociedade, com teor prático sociocultural, de aprendizagem, logo de produção de saberes, abrangendo organizações, instituições e se estende aos diferentes e múltiplos projetos sociais.

Os processos socioeducativos, formadores, constitutivos e indutores da autonomia e emancipação dos sujeitos, estabelecido pela conscientização à luz dos referenciais teóricos, determinam os caminhos percorridos nesta pesquisa.

O autor inicia seu trabalho com um levantamento biográfico, percorrendo também a bibliografia do escritor e narrador, o próprio Boal, com movimentos a revelar e validar os dados apresentados, assim como entrevistas, depoimentos e narrativas de outros envolvidos com o objeto-sujeito da pesquisa. Outras fontes também prevaleceram, como jornais, *folders*, fotos, teses e dissertações. A análise circunscreve-se na busca de respostas por meio de conceitos e ações, ou seja, práxis, de maneira a dialogar com o método. O autor recorre a generalizações fundamentadas por Marx (1978), como possibilidades de realizações produtivas do homem na modificação do *status quo*, ações que conduzem o artístico como processos socioeducativos, atrelados à sociedade e contextos históricos.

Altieri (2012) se apropria das entrevistas, narrativas, depoimentos, assim como a história de vida, material abundante e consistente para estudo, pesquisa e análise. No estudo de caso toma como referências a autora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2005), imbuindo-se de instrumentalização, imagens fotográficas e filmagens digitalizadas na investigação, para a tomada de como se deu o processo de apropriação do Teatro do Oprimido pelos “curingas”¹⁰ além de outros participantes.

¹⁰ Os Curingas ou coringas são formadores formados, multiplicadores de multiplicadores. Nas histórias de vida desses quatro Curingas, apresentadas no Capítulo 3, evidenciaram-se a apropriação do método de Boal, a apropriação das ferramentas de produção e os meios de

O estudo se realizou no Ponto Educandário de Cultura na cidade de São Paulo, com entrevistas de cinco participantes do grupo de estudo. A opção de forma da tese foi a do ensaio, propiciando amplitude e flexibilidade neste trabalho científico. Altieri (2012) inicia a pesquisa com a biografia de Augusto Boal com riqueza e intensidade na disponibilidade de documentação da vida pessoal e trajetória de um verdadeiro militante na formação de processos sócio educativos de um teatro político, que engendrasses transformações através de conhecimento e posicionamento das questões cotidianas, culturais e produtivas do povo, buscas por uma verdadeira cidadania.

Há uma biografia elaborada pelo Instituto Internacional de Teatro (Anexo VIII) quando da nomeação de Augusto Pinto Boal como Embaixador Mundial do Teatro em março de 2009. Dela se pode apreender que o itinerário de Boal percorreu caminhos em boa parte do mundo. Também fica clara a constatação dos diversos e diferentes lugares pelos quais passou esse sujeito diretor, produtor, escritor, professor e agente cultural: debatendo, ensinando, proferindo palestras e workshops, e formando coringas. Ao que parece, formando para a cidadania em um trabalho artístico – intelectual sistemático e metódico. Não faltam registros das atividades de Augusto Boal. Trata-se de um homem que andou pelos cinco continentes com uma ideia na cabeça que, transformada em prática, era o Teatro do Oprimido. No que diz respeito a estas ideias, ele mesmo as traduz, em suas falas públicas, como de um descobridor (ALTIERI, 2012, p. 36).

Um trabalho destaque de Boal foi como diretor do Teatro de Arena fundado em 1953, posteriormente transformado em Centro Cultural de Arena, nos anos 1969-1970 “[...] com o recrudescimento das ações da ditadura militar, passou a aglutinar aspectos revolucionários em suas atividades [...]” (ALTIERI, 2012, p. 98), contudo originando o nascimento do Teatro Jornal (encenações a partir das notícias já publicadas) e início da formação do Teatro do Oprimido, incidindo com a prisão, depois em exílio na América do Sul, depois Europa. Em continuidade, formulou o Teatro Invisível, representação de um grupo na Argentina em um restaurante (sem que as pessoas presentes percebessem que se tratava de uma encenação teatral) outra modalidade do Teatro do Oprimido (ALTIERI, 2012, p.102-103). O autor

produção que cada um deles pôs em prática. Não em uma única experiência fortuita, mas em experiências seguidas. Nas histórias de todos se encontram anos de trabalho. Os temas dos trabalhos são aqueles que surgem nos processos, levantados pelos participantes, significativos e expressivos da opressão. Os Curingas transformaram-se em sujeitos junto com Boal e adquiriram autonomia em suas práticas. Alguns, atualmente, alçam outros voos, alternativos de criação e imaginação, instauraram um diálogo com os métodos que aprenderam. Outros se mostram, por vezes, um pouco confusos, com dúvidas, necessitando e buscando esclarecimento (ALTIERI, 2012, p. 239-240).

descreve com relevância a formação do Centro do Teatro do Oprimido, a história de vida, atribuições e entrevistas com os coringas.

Sua pesquisa no Ponto Educandário de Cultura fez parte do programa em 2012, com início na administração de Gilberto Gil no Ministério da Cultura, que verificou os pontos de cultura sem recursos já existentes, para fornecer recursos ao desenvolvimento dessas ações. Após a implantação do programa, seleção, administração, concessão e avaliação do Governo Federal, passaram a ser delegadas ao governo do Estado de São Paulo. Na realidade, estes Pontos de Cultura estabelecem ligações entre Sociedade e o Estado, desenvolvendo ações culturais voltadas pelos princípios da autonomia, protagonismo e empoderamento social, integrando uma gestão com a Rede de Pontos de Cultura (ALTIERI, 2012, p.157-158).

As atividades artísticas e educativas eram desenvolvidas pela ONG Mudança de Cena, que iniciou seus trabalhos na UNICAMP em 1996, com processos educativos através do teatro, e em 2010 no Ponto Educandário da Cultura, contando com dezenove jovens participantes do Teatro do Oprimido (Teatro Fórum, Teatro Invisível), com temáticas a partir de depoimentos realizados por eles.

O autor conclui que:

A síntese descoberta por Boal passou pela percepção de que a arte é educativa enquanto arte. Sua permanência no Teatro de Arena foi desvendando os aspectos socioeducativos da arte no seu desenvolvimento como tal, para um teatro revolucionário. É no amálgama entre forma e conteúdo, é nos problemas técnicos que se originam deste amálgama e em suas soluções que se foi formando a arte que é educativa enquanto arte (ALTIERI, 2012, p. 239).

Assevera ainda o autor na pesquisa, em se tratando de processos de educação não formal, o conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, promove a construção de valores básicos fundamentados em princípios éticos: igualdade, liberdade, solidariedade, participação e diversidade como contributivos na formação da cidadania.

c) Dissertação de mestrado: “O teatro como *Budô*: o *aikidô* em cena”

A autoria é de Juliana Alves Gurgel Fernandes, com defesa em 2011, na área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Fernandes (2011) realizou a pesquisa da arte marcial japonesa *Aikidô*¹¹ como prática de formação de atores, salientando como constituinte a filosofia que se insere nos treinamentos. O trabalho se destinou a atores, bailarinos e pedagogos.

Assevera Fernandes:

O Aikidô, conhecido como A Arte da Paz, desenvolvido por Morihei Ueshiba¹². Propomos manter esse estado, sentimento e compromisso adquiridos na sala de práticas corporais, experimentando os princípios utilizados em um Dojô¹³ de Aikidô por meio do treinamento e vivenciá-lo nas artes cênicas; entendendo o teatro como um Dô¹⁴, um caminho, um Budô¹⁵ – O Caminho para ações de coragem e de iluminação” (FERNANDES, 2011, p.5).

Nesta proposta de teatro como *Budô*, um caminho do guerreiro, as práticas se referem ao Zen Budismo e Taoísmo, despertando um estado de consciência no aqui-agora, como um estado de meditação, condições que podem ser utilizadas no cotidiano, maneiras de estar e se relacionar com o outro.

A pesquisadora é aikidoísta, atriz e arte-educadora. Elaborou seu estudo na Faculdade de Educação (UNICAMP), apresentando como objetivo a prática e técnica do *Aikidô*, contemplado como construção pedagógica, possibilidades de desenvolvimento da sensibilidade do ator, também por meio da prática da gratidão e compaixão. Uma contribuição para a formação do artista, o artístico e o pedagógico em um mesmo processo. Com a pesquisa, expôs a necessidade de um ator aprimorar a consciência de si e do outro, partindo das vivências nas práticas do *Aikidô* associadas às manifestações artísticas como: “[...] que de um alto desenvolvimento da consciência proporciona um estado de *awareness*, uma consciência que não é racionalista, mas é atenta, desperta, promovida por micropercepções atuantes” (FERNANDES, 2011, p. 32).

Segundo Fernandes (2011) a prática do *Aikidô* fortalece o ator, o profissional, tanto quanto o humano, o indivíduo sensível. Trabalha com a energia *Ki*¹⁶, centro de energia e equilíbrio do ator, desenvolve a força, prontidão, percepção de si e do

¹¹ AIKIDO - O Caminho da Harmonia com Energia, a arte criada por Morihei Ueshiba (FERNANDES, 2011, p. 20)

¹² Ueshiba criou em 1940 esta arte marcial, não competitiva, que defende a não violência (FERNANDES, 2011, p. 38)

¹³ DOJO - "Lugar do Caminho" Sala de treino; academia (FERNANDES, 2011, p. 20)

¹⁴ DO - Um determinado caminho de refinamento físico e espiritual; um modo de vida (FERNANDES, 2011, p. 20).

¹⁵ BUDO - Disciplinas marciais do Japão moderno (FERNANDES, 2011, p. 20).

¹⁶ KI - [Chi em chinês] Energia vital, força da vida; também o aspecto do ki relativo às técnicas e a filosofia do *Aikido* (FERNANDES, 2011, p. 21).

espaço, proporcionando estados diferenciados, qualidade e potência em cena pelo artista. No *Aikidô* as posturas se modificam. As relações entre os praticantes denotam o aspecto do encontro do *nage* (**Aquele que arremessa** o defensor que aplica a técnica contra o atacante) com o *uke* (**Aquele que recebe** a técnica; mas inicia o movimento, o atacante). Afirma Fernandes (2011, p. 31-32): “Um afeta o outro, um corpo que é transformado e sensibilizado a partir do encontro e da relação com o outro [...]”, concluindo ainda que é por meio da experiência que a consciência é afetada e modificada.

A busca nos treinamentos é pela ampliação e desenvolvimento de consciência, **estado desperto** em que o corpo inteiro se conecta com todos ao seu redor. Na compreensão deste foco complementa apoiada nos conceitos de Gil (2005, p.110), que a consciência do corpo se difere da consciência reflexiva. Para Fernandes (2011, p. 32), a consciência do corpo acontece sempre que o corpo entra em ação, tendo como exemplos: a dança, o esporte, o relaxamento, as artes marciais, o processo de criação artística, ou até mesmo o simples ato de tocá-lo ou vê-lo.

Estes estados propiciam harmonia nas ações, detectam e permitem ao ator centrar suas emoções e sensações, disponibiliza-o para o criar através da arte, mergulhar no caos, em que a arte traça um plano de composição e sensações criando, por sua vez, formas estéticas.

O teatro como *Budô* trabalha com possibilidades do aqui-agora, potencializa ação favorecendo a criação, no caso promove e estimula a administração das sensações, proporcionando tanto crescimento individual como profissional.

Para tanto, Fernandes (2011, p.45), esclarece:

O objetivo de pesquisa e de *DO* – caminho - foi desenvolver, uma pedagogia do treinamento, do praticar o *Aikidô* experimentando a proposta com artistas da cena e pedagogos, visando uma preparação para a cena. Como a abordagem propõe uma formação do ator, que antes de tudo é um indivíduo, um ser humano, a pedagogia encontra suporte em sua prática.

Seus referenciais teóricos se fundamentam e dialogam com Antônio Damásio e José Gil no entender as emoções, sentimentos e consciência; Grotowsky, Eugênio Barba, Yoshi Oida e textos do fundador Ueshiba sustentam as relações da prática do *Aikidô* com aspectos trabalhados no teatro, quanto ao corpo fenomenológico, corpo enquanto sujeito, corpo vivido, experienciado, recorre a Merleau-Ponty.

A autora justifica que o ator necessita estar cômico de seus procedimentos e articula:

Pode-se dizer que a função da arte, dentre várias, é desestabilizar, surpreender, propor o novo, tocar e despertar emoções que o artista e 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 arte, mas homenageia-a, servindo-a (FERNANDES, 2011, p. 33-34).

Em decorrência, assinala que este treinamento de *Aikidô* trabalha potências que realizadas no tatame, são transferidas para o cotidiano, tais como: tolerância, respeito, humildade, amor, gratidão, prontidão, força e compaixão. As manifestações das sensações pelos participantes são notórias frente à percepção, seu estado, experiência e vulnerabilidade em relação ao criar, representando harmonia em seus objetivos e ações, situações estas condizentes para os atores.

No trabalho com o *Aikidô* EnCena a autora afirma:

O ritual realizado no *Dojô* de *Aikidô* foi adaptado e trazido ao treinamento. Faz parte do processo de formação do ator, a preparação do espaço, a etiqueta com o parceiro de treinamento e o respeito ao professor. A partir das atitudes contidas no ritual é promovido um estado outro do cotidiano. Há uma postura de importância e valorização da ação realizada. Cada momento é especial e precioso (FERNANDES, 2011, p.68, grifo do autor).

Atenção especial é dada ao grupo, elemento vivo, onde o outro é visto como um universo próprio, propiciando trocas de conhecimento, cujo trabalho se estende na cena e fora dela, portanto nas práticas artísticas e cotidianas. A prática do *Aikidô* desenvolve o conceito de *Shoshin*, que segundo Fernandes (2011), relaciona-se a uma Mente nova a cada dia, uma Mente de Principiante, que busca o novo, o surpreender-se, um olhar diferenciado, independentemente de uma situação já presenciada, é do agora, o que no teatro, imprime uma postura em cada treinamento, promovendo agilidade e prontidão, evitando o automatismo das ações. Essa Mente de Principiante significa um vazio, é um **entre**, um **vir a ser**, um virtual que pode ser preenchido, é o sentimento que passa que é mais importante que o fim, por isso, o papel de formação. As normas e regras fazem parte do treinamento, iniciado e terminado com a etiqueta, visto que o graduado é referência ao iniciante.

A hierarquia é vivenciada de maneira natural. Não é imposta. O respeito é adquirido por meio da admiração e do reconhecimento. O medo e a intimidação por parte de uma autoridade não é o mesmo que o respeito. A

relação de respeito nas artes marciais é um ponto positivo que foi proposto no treino e no *Aikidô EnCena*: aprender e usufruir da cultura japonesa. A hierarquia surge do sentimento de respeito e gratidão „aos mestres, mais velhos e graduados, bem como aos colegas de treino (FERNANDES, 2011, p. 114, grifo do autor).

A autora narra os diferentes tipos de técnicas, o que denomina de treino para toda vida, treinamento das micropercepções, desenvolvimento da *awareness*.

Para concluir, considera:

A pesquisa observou nos artistas, o desenvolvimento desse estado. A partir das técnicas e textos trabalhados, foi possível, por exemplo, perceber nos participantes um tônus aprimorado após os meses da pesquisa. Assim como os procedimentos ritualísticos no espaço, no início e ao final dos encontros, modificou o olhar de uma sala comum, a um local sagrado de encontros e trocas (FERNANDES, 2011, p. 218).

Desta forma, acredita a autora, a proposta do teatro como *Budô*, circunda uma prática artística cujo envolvimento estético se realiza de maneira generosa.

d) Dissertação de mestrado: “Teatro, Educação e Cidadania: estudo em uma escola do Ensino Básico”

De autoria de Talitha Cardoso Hansted e defesa em 2011, na área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

A dissertação tem como objeto de estudo, as atividades extracurriculares desenvolvidas em uma instituição da rede particular de ensino da cidade de Campinas, Instituto Educacional Imaculada, que realiza há dezessete anos trabalhos com teatro. Como objetivo principal investiga o papel destas atividades teatrais na formação dos alunos como cidadãos.

A hipótese de Hansted (2013) envolve a perspectiva de que as atividades teatrais desenvolvidas na trajetória escolar dos alunos conduzem e modificam suas percepções não só no cotidiano escolar, mas em outros contextos sociais enfim, repercutem também em sua vida pessoal. Desta maneira trabalha com a hipótese das contribuições das atividades teatrais na formação da cidadania, tomando como norteadores valores como liberdade, igualdade e participação, nomeados em um estudo, como “valores cidadãos”. As abordagens do trabalho estão centralizadas na Cidadania e relações entre Teatro e Educação.

A autora estabelece seus objetivos a partir das seguintes perguntas:

Como se dá a formação da cidadania via atividades teatrais em um determinado contexto educacional? Como a experiência de fazer teatro na escola contribui para a maneira como os indivíduos enxergam e vivenciam a cidadania em diferentes campos de suas vidas? Qual a singularidade da contribuição do teatro para o desenvolvimento dos valores cidadãos (liberdade, igualdade e participação)? (HANSTED, 2013, p. 31)

Quanto aos objetivos específicos, a autora propõe investigar relações entre Teatro, Educação e Cidadania em diferentes tempos e espaços. Propõe expor a metodologia do trabalho em diferentes fases do processo e caracterizar através das práticas e conceitos, ocorrências nas atividades na comunidade escolar, identificar características e procedimentos específicos contribuintes na construção da cidadania, verificar as conexões entre práticas escolares da educação formal e elementos conceituais na educação não formal.

A pesquisa também relaciona a importância da experiência teatral e as formas de visualizar e vivenciar a cidadania em diferentes campos da vida: ambiente de trabalho ou estudantil, nas relações afetivas e a participação na vida pública.

Quanto à cidadania, a autora tem como referenciais teóricos, José Murilo de Carvalho, Maria da Glória Gohn, e Maria Victória de Mesquita Benevides, para relacionar o fazer teatral e a formação da cidadania. Quanto às relações teatro, educação e ensino de teatro na contemporaneidade, recorre a Flávio Desgranges, Margot Berthold, Ricardo Japiassú e Richard Courtney.

No que se refere à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, estabelecendo relações entre diferentes espaços e tempos, visto que a autora foi aluna e atualmente se encontra como professora de teatro na mesma instituição de ensino. O trabalho apresenta entrevistas de alunos de Ensino Médio e ex-alunos da instituição de diferentes idades, enriquecendo a pesquisa através das narrativas. Vale-se também de fontes documentais como: fotos, programas de peças teatrais, arquivos pessoais e da escola e depoimentos de professores e funcionários.

Cabe salientar que o Instituto Educacional Imaculada, segundo Hansted (2013, p. 36), “[...] oferece aulas de teatro em caráter curricular [...]”, no entanto a escolha das atividades como extracurriculares (a instituição oferece aos alunos aulas de teatro, a partir do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio), proporcionam maior número de alunos neste aprendizado e experiências com as atividades teatrais, diferentes idades, maior número de aulas, favorecendo o

seu objeto de estudo. Como atividades extracurriculares são feitas por adesão voluntária proporcionando opções de conteúdos para diferentes contextos, o que aproxima características de educação não formal.

Quanto ao conceito de cidadania, a autora nesta pesquisa esclarece:

O conceito de cidadania, para os autores que são nossa referência, é trabalhado em várias dimensões, abrangendo questões sociais, políticas, econômicas e culturais dos indivíduos na sociedade, e suas relações com o Estado. Eles adotam a perspectiva do ponto de vista histórico, como processo social em construção. Nesta pesquisa, não é nosso intuito realizar uma análise ampla da cidadania junto ao grupo investigado. Interessa-nos, aqui, compreender o potencial emancipatório de atividades teatrais com indivíduos em idade escolar, do ponto de vista da formação desses indivíduos como cidadãos, observando de que modo os valores apresentados (liberdade, igualdade e participação) influenciam seu pensar e agir. Esses três valores constituem, portanto, um recorte de um conceito mais abrangente de cidadania; conceito este que, no que se refere ao reconhecimento jurídico da dignidade do indivíduo, engloba os direitos de ser livre, de ser igual e de participar (HANSTED, 2013, p. 42).

Suas propostas recaem na compreensão de um teatro dinâmico, visando a comunicação ator e espectador. No que se refere à palavra teatro, não se dirige somente à encenação, mas à teatralidade, envolvendo todo processo precedente para tal. Em todo esse desenvolvimento salienta os processos com base nos jogos de improvisação e relações entre atores e público, assim como todos os membros da equipe, enfatizando o caráter político e social do teatro. Refere-se ao teatro em diversos períodos da história voltados para a coletividade e diferentes contextos políticos e socioeconômicos.

Na contemporaneidade, são muitas as companhias teatrais cujos trabalhos se fundamentam em princípios democráticos, com funções não hierarquizadas e processos criativos que primam pela cooperação entre os membros da equipe. No Brasil, esses processos têm sido chamados de “processos colaborativos”. Esse tipo de trabalho tem suas raízes nos processos de criação coletiva, que marcaram a produção teatral de muitos grupos na década de 1970 (HANSTED, 2013, p. 49, grifo do autor).

Nos contextos educacionais o fortalecimento de laços de pertencimento, constituição de um grupo social, tornam-se aprendizado de cooperação ativa e subordinação do interesse pessoal para o interesse do grupo, o bem coletivo: “O aluno de teatro logo compreende que seu desempenho individual está diretamente ligado ao comprometimento de todos com relação ao trabalho” (HANSTED, 2013, p. 53). A escola é tida como uma comunidade, neste sentido o teatro oferece condições de construções mais democráticas, conscientização de vivências em

grupos em seu cotidiano, trazendo estes aspectos constitutivos e formadores dos indivíduos para a sociedade, situações estas contributivas das experiências teatrais quando na educação formal e não formal.

A autora faz referências em sua pesquisa a alguns autores que tratam desta temática: Neelands (2010), **teatro como gerador de mudança social**; Lev-Aladgem (2008) **o teatro como “terceiro espaço”, facilitando a criatividade, formação da identidade e negociação cultural para uma sociedade melhor**; Viganó (2006), **o teatro abre fronteiras para novas possibilidades de experiência humana e liberta a obra de arte de qualquer caráter funcionalista** e Gohn (2010), **quanto à autonomia**: “[...] uma sociedade onde haja mudanças e emancipação sociopolítica e cultural dos indivíduos e não a formação de redes de clientes usuários, não emancipatórias”. (HANSTED, 2013, p. 41).

Transcorre a pesquisa com importante conteúdo histórico sobre teatro e educação, compondo também um quadro histórico e atual de teatro e cidadania da Instituição Educacional Imaculada, na qual salienta os níveis de ensino, a grade curricular (caráter obrigatório) e as atividades extracurriculares (disciplinas opcionais) do ano de 2013. Em caráter obrigatório, a disciplina Teatro se posiciona no 7º ano, e como disciplina optativa no 5º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental, e no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

A Instituição ainda mantém em sua grade curricular Educação Musical a partir do Mini Maternal ao Pré II na Educação Infantil, e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a disciplina de Arte a partir do Maternal I ao 6º ano do Ensino Fundamental, Expressão Corporal no 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Como atividades extracurriculares, além do teatro, aulas de ballet, coral e ginástica geral.

Em continuidade, a autora passa aos processos dos trabalhos desenvolvidos, permeando desde a exploração e apropriação da linguagem teatral das aulas livres até a montagem das peças e apresentações.

Esclarece:

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. Em nosso entendimento, é justamente esse modo crítico/reflexivo que torna o fazer artístico atividade propensa à

instauração de processos emancipatórios e à consequente conquista da autonomia (HANSTED, 2013, p. 179).

Para análise a pesquisadora coletou dados a partir de entrevistas referindo-se a “lugares memórias”. Nesta contribuição recorreu aos alunos, aos ex-alunos e a outros participantes, os quais nomeia “atores”:

[...] porque os compreendemos como agentes construtores de suas próprias histórias de vida e também porque os consideramos como sujeitos cujas participações foram ativas na construção da história do teatro da instituição pesquisada. Ao chamá-los atores, não desconsideramos – aliás, assumimos propositadamente – a ambiguidade do termo, uma vez que se trata de sujeitos que relatam experiências como “atores” de teatro (HANSTED, 2013, p. 197).

Na análise, não são exploradas somente as memórias relacionadas ao teatro, mas vivências em três aspectos sociais: ambiente de trabalho ou estudantil, relações afetivas e participação em vida pública e ainda como vivenciam nos dias atuais a liberdade, igualdade e participação nos diferentes campos de suas vidas. Seu foco e as exposições dos entrevistados são as experiências, fundamentadas em Jorge Larrosa (2002). Através dos depoimentos dos entrevistados e os estudos realizados, a autora conclui:

Agora, depois de percorrer todo o caminho apresentado nesta pesquisa, ousamos responder à questão, baseando-nos em nossa experiência: o teatro pode, sim, contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática. Essa contribuição se dá porque a qualidade da cidadania que o fazer teatral tem a potencialidade de desenvolver está calcada na autonomia, na emancipação, na capacidade de ser e agir no mundo, de lançar diferentes olhares sobre a realidade e de construir novas realidades. Está calcada nos valores de liberdade, igualdade e participação, que vão sendo construídos ao longo de processos teatrais vivenciados na escola e incorporados ao modo de ser dos indivíduos, em idade de formação de suas identidades. Valores que, mais tarde, muitas vezes são transferidos para outros campos da vida, e que, portanto, participam da construção de uma sociedade democrática (HANSTED, 2013, p. 247).

A autora encerra sua pesquisa na perspectiva de uma contribuição para o entendimento do teatro como prática atuante na formação do cidadão crítico e participativo.

e) Dissertação de mestrado: “Performance, histórias de vida e formação de professores - o teatro - documentário como via”

Com autoria de Leonardo Pereira Costa e defesa em 2013, na área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Esta pesquisa teve como sustentação duas experiências. Uma realizada com um grupo de professores de uma escola em tempo integral, em Campinas-SP feita no espaço da própria escola, no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) no ano de 2011. Outra com um grupo de professores de diferentes escolas, na cidade de São Paulo – SP no ano de 2012.

Através de um curso “Corpo de Mestre, Corpo de Aprendiz” (CMCA), cujo objetivo proporciona, em espaços escolares, experiências corporais e teatrais para professores e alunos, o autor detecta certos espaços que potencializam percepção e criação, mas para isto ocorrer, algumas condições se fazem necessárias:

[...] andar mais devagar, produzir pausas de silêncio nas narrativas que criavam atmosferas, valorizar intencionalmente o som ao redor para dar mais cores à narração de um fato específico. Dentro da velocidade e superficialidade do cotidiano é possível que certas ações imprimam a esse cotidiano outra forma, uma espécie de *dilatação* capaz de transformar um evento cotidiano em algo extra cotidiano, sem perder a simplicidade que mantém esse *extra* próximo ao *cotidiano*. Ou seja, “ações” que elevam momentos aparentemente cotidianos para uma dimensão do que chamo de *evento-fresta*¹⁷, uma fresta que permite um olhar diferenciado, mais aprimorado por uma forma mais cuidada. Essas ações e a criação de tais “formas mais cuidadas” que brotam do cotidiano começaram a me interessar no campo da Educação. (COSTA, 2013, p. 4-5, grifo do autor).

Partindo dos questionamentos a seguir, estabelece os objetivos da dissertação:

É possível através das artes cênicas, compartilhar com outras pessoas e experiência de relatos como me foi proporcionado? Seria possível que esse processo de construção cênica, tendo como cerne os professores, fosse também um processo de conhecimento relevante para esses sujeitos enquanto professores? (COSTA, 2013, p. 5, 8).

Suas buscas se direcionam pelas experiências com narrativas em seu trabalho em maioria no espaço escolar embora, considere também, em algumas

¹⁷O termo "evento-fresta" foi usado para designar práticas performáticas que propiciem 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)

situações, o seu trabalho fora das escolas, sempre com formação de professores, verificando as possibilidades de contribuição no cotidiano.

Assenta:

Esta dissertação é a sistematização do conhecimento produzido nos anos de 2011 e 2012, procurando articular as ações realizadas e as reflexões produzidas, tendo como foco as situações de criação e a relação dessas situações (e as *performances* que delas surgiram) com a questão da formação docente dentro do espaço escolar (COSTA, 2013, p.13, grifo do autor).

Nesta pesquisa, quanto aos referenciais teóricos, Costa (2013) como pesquisador/artista/educador, aperfeiçoa-se em função de suas atuações ao transcorrer da mesma, através da compreensão da categoria “catarse”, cujos conceitos se acercam da filosofia e arte (designação que possuiu o projeto “Diários” na plataforma virtual – experiência de 2012, apoiado nas ideias do artista Augusto Boal, e do filósofo Georg Lukács, e nas interpretações do educador brasileiro Demerval Saviani, como teorização Pedagógica Histórico-Crítica, que assume na sua sistematização metodológica.

No campo da criação artística contempla Ariano Suassuna; na Antropologia Teatral Eugênio Barba e Elias Cohen; adota a perspectiva da performance como via de criação e conhecimento, Vivi Tellas, diretora argentina, cuja obra se relaciona com Teatro Documentário.

Quanto ao Teatro Documentário e suas abordagens estéticas a serviço da criação de um evento performático, Costa (2013) se vale de histórias e memórias dos professores que podem ser apresentadas no plano cênico de duas maneiras: como arquivos (documentos, fotos, vídeos, materiais não ficcionais); como repertório (memórias encarnadas, tradição oral, formas dependentes da presença física).

O autor conheceu o diretor chileno Elias Cohen, em um retiro artístico na *Plataforma KiM (Kosmos in Movement)*, uma escola itinerante que desenvolve um programa de práticas em determinadas partes do mundo, e relata:

Seu trabalho, como *performer* e pedagogo, foi um importante marco em minha formação e está ligado diretamente à investigação de uma criação artística que tem o corpo como eixo primordial e o treinamento psicofísico com um papel fundamental em seus procedimentos investigativos e criativos (COSTA, 2013, p. 28-29, grifo do autor).

Nos treinamentos, a busca é por criar uma experiência que Cohen (1989) denomina como três corpos componentes do Ser: o corpo biológico, o corpo

energético e o espírito (este último nas dimensões da criatividade e do vazio). As dinâmicas realizadas também apresentam uma releitura de um saber milenar chinês, *Qigong* (ou *Chi Kung*), que consiste em uma prática psicofísica relacionada às habilidades marciais para o alcance de níveis diferentes de consciência.

A conscientização dessas cinco camadas psicofísicas durante as diferentes práticas de dança, saltos, rolamentos, dinâmicas de duplas, trios, permite um mover-se a partir da própria constituição (e não desde formas ou técnicas externas), liberando-se uma grande potencialidade de interação e criatividade no momento da improvisação e composição (COSTA, 2013, p.34).

Costa (2013) apresenta também sua experiência com os projetos da diretora teatral argentina Vivi Tellas, denominado Biodrama e sua técnica de Teatro Documental.

Segundo Tellas, desde que começou a desenvolver um projeto que ela intitula “Arquivos”, o motor de sua criação artística tem sido “Buscar o Teatro fora do Teatro”. O projeto consiste em realizar produções cênicas nas quais pessoas comuns e seus mundos reais são levados para o palco e de lá, elas mesmas, compartilham experiências particulares de suas vidas, de suas histórias, sob a premissa de que todo ser humano é “*uma reserva de experiências, saberes, textos e imagens*” (COSTA, 2013, p. 42, grifos do autor).

A diretora produz interessantes eventos que provocam limites de teatralidade. Costa (2013), afirma que, um aspecto importante consiste em se aproximar de pessoas colocando em prática sua intuição artística (estética), estabelecendo diálogos amplos, resgatando então as histórias de vida das pessoas, e expõe:

A intimidade torna-se, portanto, uma importante característica do trabalho. Intimidade como uma zona torpe, sem opinião e destreza que gera movimentos desconhecidos e que não se controlam. Isso gera uma situação de trabalho muito frágil, mas ao mesmo tempo é deste movimento que é possível apreender “frestas” de beleza e potência as quais, Tellas denomina *Umbrais Mínimos de Ficção* (UMF) (COSTA, 2013, p.46; grifos do autor)

Outro termo também usado por Tellas é “[...] sequestro da realidade [...]”, quando ela se aproxima da pessoa e diz: “Gostaria de fazer uma peça com você e sobre você”. Costa (2013, p. 47), justifica nestes detalhes suas formas de aproximação neste trabalho com professores, tomando como via, o Teatro – Documentário. Quanto às categorias de análise foram resgatadas no próprio decorrer da pesquisa, na qual teoria e prática compõem o conceito de luta cotidiana

dos docentes para a superação de uma realidade, tendo início com o entendimento de uma educação dialética.

Costa (2013) iniciou sua pesquisa trabalhando exercícios corpo-mente, e evidentemente com as narrativas dos professores, sentindo acentuadas resistências.

No campo da Educação e nas ciências humanas, em geral, existe em grande medida um discurso sobre a questão da igualdade. É um discurso sobre o qual devemos ter cuidado, pois o termo é pouco preciso em si; facilmente podemos argumentar que os homens não são iguais, desde aspectos físicos como o sexo ou a altura até as diferenças de crenças e mentalidades. Tampouco faz sentido pensar que o professor e o aluno são "iguais"; nessa perspectiva, o próprio processo pedagógico deixa de ter sentido. Faz-se necessário diferenciar, portanto, o que consiste uma diferença social e uma desigualdade social (COSTA, 2013, p. 88, grifo do autor).

Ao trabalhar com o coletivo, salienta o autor:

A coletividade, portanto, também se constitui a partir da descarga, desse momento em que se eliminam as desigualdades. Entretanto, na constituição do coletivo não se eliminam as diferenças, ao contrário: elas são ressaltadas como elemento potencializador da constituição do coletivo (COSTA, 2013, p. 91).

Em referência aos processos de construção cênica, tendo como foco os professores e a relevância desse entalhe como processo de conhecimento para os mesmos, Costa (2013), faz a observação de não distinguir entre os territórios da Arte e da Educação, o que explica:

Embora tenha ciência dos movimentos de separação, categorização e aprimoramento de termos como Pedagogia e Arte, neste trabalho, por exemplo, tomo a liberdade de não os considerar separados, diferente de perspectivas que consideram que a pedagogia pode ser aplicada a arte ou, por outro lado, que a arte possa servir como instrumento da pedagogia. Procurarei apontar para uma reflexão que considera inseparável as perspectivas desses termos (COSTA, 2013, p. 104).

Quanto à performance, o autor, na pesquisa, coloca formas por ele vivenciadas nas Artes Cênicas e as possibilidades dos professores passarem pelo mesmo tipo de experiências, ou seja, no entendimento de criar e manter situações performáticas. Sua resposta vem a partir da conceituação de situação performática:

Em linhas gerais, seriam momentos intencionalmente construídos, nos quais provocamos "frestas" no cotidiano. Um final de tarde onde juntamos todos os professores na sala dos professores, ficamos em silêncio por algum tempo, fechamos a porta e então, um dos professores se levanta para contar sua história de vida relacionada a educação. Ou quando juntamos todos os professores em um apertado banheiro para lá dentro

filmarmos o depoimento de um deles sobre a infraestrutura da escola. São exemplos de estruturas que contemplam o que entendo por situação performática: certa programação do evento, boa margem para improvisação a respeito do que pode acontecer, relação direta entre as pessoas que participam e o(s) sujeito(s) que protagoniza(m) a situação. Vale destacar aqui a relevância da ideia de momento intencionalmente construído para diferenciar um evento-fresta de ações que, para acontecer, dependem do acaso ou que aconteceriam "naturalmente" (COSTA, 2013, p. 110-111, grifos do autor).

Ressalta que o momento do evento- fresta não são momentos naturais, e que a espontaneidade com que o evento se desenvolve, não é fruto de um “[...] nascimento espontâneo [...]”, mas está intimamente ligado à improvisação, limite delicado entre o programado e as margens para a improvisação num evento, e alerta que há necessidade dentro do programado, espaço para o imprevisto, dado este que faz parte do processo de apropriação coletiva do projeto.

Complementa sua proposição:

O que acontece antes e depois do que realmente importa? Como deixar claras as "regras do jogo" e, ao mesmo tempo, dar ferramentas para que os participantes possam "jogar livremente"? É nesse lugar do imprevisto, do não programado que geralmente as melhores "frestas" se abrem. O educador, enquanto disparador do processo que gera o evento-fresta, deve estar sempre atento ao equilíbrio entre esperar que as coisas aconteçam "naturalmente" e uma programação determinada que possa podar ou guiar os mais ricos momentos do acontecimento (COSTA, 2013, p. 112, grifos do autor).

Costa (2013), partindo dos pilares trabalhados na pesquisa com os docentes, explicita e discorre as categorias: frustração, pertencimento, criatividade, resistência, coletividade e memória, como de grande importância, destacando que são contextos que se construíram em seu trabalho com os professores, e que nas propostas de um processo artístico pedagógico, a característica artística não se valida como um fim, mas como condição de aumentar as compreensões de ressignificações procedentes.

O autor coloca a catarse enquanto categoria da experiência estética, como opção na busca de vias de atuação em sua trajetória como artista e educador e conclui que: “[...] torna-se inconsistente a abordagem da arte dissociada da educação, na medida em que é do campo da educação as formas de apropriação do conhecimento e, pela catarse, é do campo das artes potencializar a apropriação de conhecimentos” (COSTA, 2013, p. 131).

f) Dissertação de mestrado: “A arte para educar os sentidos – a atuação da Brava Companhia no Parque Santo Antônio – São Paulo”

Com autoria de Marina Araújo Miorim e ano de defesa 2012, na área de concentração: Ciências Sociais na Educação.

A pesquisa procura sistematizar e compreender as atividades da Brava Companhia, grupo que desenvolve também pesquisa e criações teatrais em comunidades pobres e de periferia, no Parque Santo Antônio, comunidade da zona sul da cidade de São Paulo.

Segundo a autora, o grupo:

[...] tanto pesquisador e gestor de um espaço cultural, a companhia propõe a ampliação na cidade de locais para a realização de eventos artísticos livres do controle mercantil de produção e comercialização da arte, além de mostrar uma preocupação explícita com a formação de um público reflexivo acerca de suas condições objetivas e subjetivas de vida. (MIORIM, 2012, p. 4-5).

Como objetivo principal Miorim (2012), propõe captar quais as possibilidades das atividades artísticas promovidas pelo grupo, se tornam mediadoras, abrangendo uma consciência política dos processos econômicos e sociais que distingue esses sujeitos históricos (moradores do Parque Santo Antônio), de uma emancipação humana, fundamentadas em possibilidades materiais, dignas de reprodução de suas vidas, assim como na liberdade de reflexão sobre o mundo, sem o filtro embaçado das relações estabelecidas do mercado. Desta forma, o objetivo consiste em “[...] delimitar as proposições e expectativas que os integrantes desse coletivo teatral travam e quais são as possibilidades de repercussão para as pessoas envolvidas nessa sociabilidade intermediada pelo fazer artístico” (MIORIM, 2012, p. VII).

Para tanto, foram realizadas várias visitas ao Sacolão das Artes, sede do Espaço Brava Companhia, para interagir com o grupo, assim como assistir espetáculos, cursos e palestras ministrados. Outro componente de grande valia foi o blog da Companhia, que encerra um arquivo de fotos, entrevistas, textos, agendas e documentos. A pesquisa contempla um histórico sobre as produções artísticas, em especial o teatro do Iluminismo ao contemporâneo, razões estas que conduziram o trabalho a diferentes referenciais teóricos. Autores como Walter Benjamin, Agnes Heller, Augusto Boal, Anatol Rosenfeld, Bertolt Brecht, Marx , dentre outros.

Os integrantes da Brava colocam como pressupostos estéticos políticos uma vivência horizontal de grupo, num trabalho de gestão sem distinção, também nas produções, em todo o fazer artístico. Comenta Miorim (2012, p. 50) “[...] todos são vozes em todas as empreitadas artísticas [...]”, mesmo com divisão de funções, a responsabilidade é de todos. No projeto da Brava Companhia, 16ª da lei de Fomento ao teatro da cidade de São Paulo (p.13), estabelece: “[...] a prática horizontal das relações entre os integrantes do coletivo garante o conhecimento coletivo do todo [...]”.

A Brava Companhia estabelece parceria com as escolas da região que estão sob a responsabilidade da Diretoria Regional de Educação Campo Limpo, estabelecendo também parcerias com associação dos moradores do bairro, ONGs e coletivos culturais. Oferece cursos de teatro, palestras com artistas e pesquisadores convidados, visitas e apresentações com outros grupos parceiros no Sacolão de Artes. As produções artísticas do grupo se estendem em outros espaços culturais, praças e ruas da cidade de São Paulo.

A autora afirma:

A Brava Companhia vê a arte como um momento vital deste processo emancipador de apropriação e subjugação da realidade para torná-la forma progressiva de autoconsciência. E isso se dá através de sua pesquisa estética com o teatro épico, com sua proposta de conversas abertas com o público ao final dos espetáculos, com sua atuação política e promoção de eventos e atividades no seu espaço, o Sacolão das Artes. Seu trabalho, portanto, está na fronteira, em um “entre lugar” da arte e da educação, garantindo uma sociabilidade e um conhecimento que não estão confinados à sala de aula. (MIORIM, 2012, p.121).

Partindo de um breve histórico do teatro, enfoca aspectos sociais, políticos e artísticos, seus favorecimentos e bloqueios frente ao cotidiano em diferentes épocas. Citando Iná Camargo Costa, Miorim (2012, p. 27), assenta: “[...] que o teatro é uma atividade política por definição por convocar pessoas para a esfera pública [...]”, completando ainda com Boal, quando oferece algumas provas de que: “[...] o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente [...]”, mas que por outro lado, “[...] o teatro pode igualmente ser uma arma de liberação. Para isso é necessário criar as formas teatrais correspondentes. É necessário transformar”.

A proposta da Brava Companhia é:

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. Para isso o grupo realiza uma pesquisa densa em relação à perspectiva épica do teatro, resgatando estudos, experiências e práticas que se iniciaram na segunda metade do século XIX (MIORIM, 2012, p. 29-30).

Trata-se do **Teatro Épico**, no qual toda obra, poema ou não, de extensão maior, em que um narrador apresenta personagens envolvidos em situações e eventos, distinguindo-se do **Teatro Lírico** em que todo poema de extensão menor, na medida em que nele não se cristalizarem personagens nítidos e em que, ao contrário, uma voz central, nele exprimir seu próprio estado de alma (eu lírico); e ainda se diferenciando do **Teatro Dramático**, para o qual o objeto é tudo, a ponto de desaparecer no teatro, por completo, qualquer mediador, mesmo que o narrativo, complementações de Miorim (2012), cujos fundamentos são apoiados no autor Anatol Rosenfeld (2010).

A autora recorre ao Teatro Épico de Bertolt Brecht (1898-1956), dramaturgo, poeta, romancista e teórico de teatro.

Deste modo, Brecht¹⁸ esteve muito presente nas discussões estético-políticas na primeira metade do século XX, pois seus trabalhos tocavam em “feridas” muito profundas da sociedade ocidental daquele momento. Vivenciou as duas grandes guerras mundiais e, tendo sido perseguido pelos nazistas, viu-se obrigado a viver no exílio, onde, no entanto, também não encontrou tranquilidade devido à sua aproximação com o pensamento marxista e os ideais de uma revolução proletária, tendo o teatro como forte instrumento de luta de classe (MIORIM, 2012, p. 37).

No Brasil, o Teatro de Arena e o Teatro Oficina (1958), marcaram uma teatralidade brasileira de ruptura com os pressupostos estéticos clássicos.

Seu primeiro contato com a Brava Companhia pode ser sentido da seguinte maneira:

Seus integrantes, convencidos do papel da arte na educação dos sentidos, vêm desenvolvendo um trabalho artístico que preza pela formação de um público consciente de sua condição e de sua potencialidade de transformação social, dirigindo-se àqueles que estão apartados dos espaços “privilegiados” da arte - teatros, salas de concerto, museus e cinemas - seja pela distância geográfica do centro, pela falta de recursos financeiros para custear esse tempo de lazer, seja pela própria falta de hábito nessas atividades culturais (MIORIM, 2012, p. 45, grifo do autor).

¹⁸ Assim, para Brecht, o teatro deveria ser um instrumento a despertar o espectador para um questionamento que se iniciaria dentro da cena teatral, e atravessaria o espaço e o tempo artístico para a vida real. O princípio do **distanciamento** seria para o autor um fator determinante a assegurar a reflexão (MIORIM, 2012, p.39-40).

Os espetáculos da Brava valorizam os exercícios de improvisação, onde os textos são elaborados a partir de uma fábula, ou metáfora. É a criação a partir do caos, os diretores não são fixos, no entanto todos os projetos são compartilhados. A autora passa a relatar as produções realizadas pela Brava Companhia, cujos trabalhos não se resumem somente ao Sacolão de Artes, mas efetivando presença em festivais, em escolas, outros bairros, inclusive com encenações em ruas.

A Brava Companhia pretende, portanto, captar essas experiências, ora alienantes ora reveladoras, e sintetizá-las em sua criação artística e ações políticas no Sacolão das Artes, para gerar uma mudança de perspectiva para quem delas participa. Os momentos ordinários e extraordinários do cotidiano são tratados como uma totalidade histórica que se pretende superar (MIORIM, 2012, p.120).

Desta forma, Miorim (2012), enfatiza a importância de projetos semelhantes, trazendo a arte, o pensamento crítico e o conhecimento às populações periféricas que nem sempre podem contar com esses espaços culturais como formas multiplicadoras pela divulgação, através de trabalhos estéticos e políticos produzidos na própria comunidade.

g) Dissertação de mestrado: “O texto teatral (en) cena”

A autoria é de Juliano Ricci Jacopini, defendida em 2013, na área de concentração Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Jacopini (2013) propõe como objetivo desta pesquisa, detalhar as possíveis maneiras de se trabalhar com o texto teatral em sala de aula. A proposta então é a busca desta atividade por uma leitura de múltiplos sentidos, apreensão e significações quando se concede formas e disponibilidades de forma ampliada, através da vinculação da bagagem que o sujeito leitor traz consigo em seu percurso sócio histórico. Criam-se por estes caminhos, espaços para outras histórias, outras leituras, propiciando e estimulando interpretações que atravessam o leitor.

Nem todos os textos de teatro trabalhados em escolas precisam se transformar em montagem de espetáculos, mas a intenção é que eles “[...] possibilitem o descobrimento, o desvendamento, a criação e a permissão de novos mundos que habitam cada um de seus leitores [...]” (JACOPINI, 2013, p. 34). Como referenciais teóricos, estabelece diálogos sobre a história da leitura e o leitor sócio histórico Chartier (1996, 1999, 2002), sobre a Teoria da Interpretação e

Hermenêutica de Ricoeur (1977), Coreth (1973) e quanto aos conceitos e dialogismo Bakhtin (2003, 2004), dentre outros. Suas buscas em significados se estendem neste trabalho através de grupos de teatro, especificamente: Grupo XIX de Teatro, da cidade de São Paulo e Grupo Galpão, da cidade de Belo Horizonte.

Jacopini é ator, pedagogo, coordenador de um espaço cultural na cidade de Matão/SP; espaço no qual se reúnem arte-educadores cujo propósito nos encontros são exercícios em uma prática coletiva de expansão de conhecimento para experimento.

Os textos teatrais possibilitam uma leitura significativa e criativa, justamente por estarem associados de maneira íntima com a encenação, necessitando de um amplo diálogo e de apurada interpretação, inclusive por vezes, a troca e buscas de outras leituras e outros textos. Esclarecendo esta particularidade, o autor acrescenta:

Pensando na estrutura de um texto que é uma peça de teatro, vemos que ele é construído de modo diferente dos demais, pois ele traz diálogos (das personagens, entre si) e as didascálias (as ações, emoções, sensações de que as personagens são tomadas e que estão ditas entre parênteses no corpo do texto) que são também diálogos, e que oferecem a oportunidade de lermos o texto vendo-o sob vários ângulos, podendo conversar com o texto: é como se adentrássemos o texto e pudéssemos passear por entre as linhas, ouvindo e vendo o que acontece com as personagens antes mesmo que aconteça. Um verdadeiro privilégio (JACOPINI, 2013, p. 32-33).

Conversar com o texto, dialogar com seus conhecimentos e de outros, ouvir outras vozes, perceber a diversificação de linguagens são caminhos para novas produções de sentidos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pautada por entrevistas, mas valendo-se de toda vivência e experiência, do uso das palavras, mas também de outros símbolos e signos que proporcionam as interações humanas e construções das realidades que nos cercam, captura e tessituras de momentos.

O autor acredita que os textos teatrais sejam uma necessidade em sala de aula, pois muitas mudanças ocorreriam,

[...] se formos além, para o campo da preparação do direcionamento, da construção por intermédio de metodologias que concernem a um bom trabalho com o texto teatral [...] Assim, um grande propagador do gênero dramático poderia ser o ambiente escolar: lugar de excelência do conhecimento. Porém, trabalhar com o texto teatral nas escolas, visa, do ponto de vista desse inquieto pesquisador a quem leem, uma ideia de que este texto é vivo, e traz em si possibilidades tantas de leitura que muitas vezes podem passar despercebidas, não por vontade própria de quem trabalha com a prática de leitura nas escolas (os professores), mas por distanciamento – talvez por nem todos os professores terem intimidade com

práticas de leitura desse gênero textual e/ou ainda com o teatro de maneira mais ampla (JACOPINI, 2013, p. 30).

O trabalho com o texto teatral em sala de aula proporciona aos alunos um espetáculo virtual, já que possibilita intervenções dos leitores, torna-se um exercício constante de imaginação, de criação, “[...] pois sua natureza está associada à oportunidade de encenar pelo modo que interpreta [...] ” (JACOPINI, 2013), destituindo o medo do diálogo, promovendo uma leitura significativa.

No que diz respeito à leitura nas escolas comenta:

A leitura é levada à escola muitas vezes de maneira errônea, outorgando aos leitores leituras únicas de sentidos unívocos e, assim, é ensinada como decodificação de palavras, e não como produção de sentidos. Se a escola interdita a interpretação dos alunos, sendo estes obrigados a interpretar apenas os sentidos legitimados pela escola, como aponta Assolini (1999; 2003), não se abrem caminhos; ao contrário, estreitam-se as passagens para as viagens que a leitura possibilita(ria) (JACOPINI, 2013, p. 60).

No que tange o ensino da leitura, cita Orlandi (1999), enunciando que “[...] dependendo das circunstâncias pedagógicas, pode-se colocar ênfase tanto na multiplicidade de sentidos quanto no sentido dominante”:

Faz refletir sobre as instituições de ensino, que, desde a educação infantil até o ensino superior, legitimam os sentidos dominantes, que circulam sócio historicamente, ao invés de produzirem múltiplos sentidos, que podem e nascem da troca experiencial, no ato de fato de uma leitura “com/ de vários olhos”. Porém, não são dadas pela instituição escolar/acadêmica condições de produção para os alunos instaurarem, inaugurarem sentidos; são eles interditados a realizarem suas interpretações; interditados a ocuparem a posição de sujeitos intérpretes. Ao realizar uma leitura, entra-se em contato com suas histórias passadas, participa-se enquanto se lê de um processo sócio histórico em que são produzidos sentidos, os quais, como já foi explicitado, sofrem com a influência do lugar que o sujeito ocupa, bem como de uma determinada direção histórica (JACOPINI, 2013, p. 60, grifo do autor).

Com fonte em Assunção (2008), Jacopini (2013) reforça a situação dos brasileiros em relação à leitura, abordando os contextos de países europeus, tomando como exemplo a Inglaterra e a França do fim do século XVIII ao início do século XIX, onde o índice de analfabetos era pequeno nesta época, em confronto com Portugal, que apresentava altos níveis de analfabetismo, razões estas para um desenvolvimento lento da prática da leitura.

O acesso aos níveis de conhecimento foi gradativo. Passou-se a apresentar um cenário com maior abertura às classes populares com acesso a educação, ao letramento, ao pensamento científico e humanístico, já que este acesso era voltado apenas para a elite (principalmente para as elites

paulistana, mineira, pernambucana, baiana e carioca), enquanto a população pobre era excluída deste processo. É relevante assinalar que, atualmente, as populações pobres também são excluídas do acesso da cultura, mas de forma mascarada, pois elas têm o acesso à escola, mas geralmente a qualidade do ensino não é boa para a formação do aluno, e, tratando-se de formação, esta engloba as vivências de práticas de leitura (JACOPINI, 2013, p. 61).

O autor diz ainda que não somente na leitura do texto dramático, mas na leitura de qualquer gênero textual, o conceito não pode ser universal, ele se reconstrói na história do tempo. Referindo-se ao “[...] pensamento rizomático [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2012), afirma as possibilidades de interpretações diversificadas. Partindo destas proposições, analisa a maneira como os textos teatrais nas escolas são trabalhados, territórios estratificados¹⁹ aqueles que não permitem que a criatividade venha à tona. Jacopini (2013) traz questões da hermenêutica como sustentação teórica da dissertação com Ricoeur (1997), que: “[...] ao debruçar-se sobre a linguagem, nos coloca a sensação de querer desvendá-la em totalidade”.

Reconhecer a Hermenêutica como uma teoria da compreensão frente à interpretação de textos é o ponto de partida para nossa intenção em explaná-la (dentro de minhas limitações de leitor de territórios) a fim de encontrar interfaces plausíveis que balizem questões da interpretação e o trabalho com o texto teatral em sala de aula (JACOPINI, 2013, p. 68).

Cada leitor traz bagagens próprias, portanto os textos lidos se expressam de maneiras diferentes, com sentidos que também não permanecem para sempre, gerando novas interpretações pelo mesmo leitor em determinado tempo e circunstâncias. A linguagem, então, está à margem do duplo sentido, a interpretação segundo Ricoeur (1977, p. 18) “[...] é a inteligência do duplo sentido [...]”, mas a interpretação nos remete ao símbolo, logo, a interpretação nada mais é do que a compreensão dos símbolos. Cabe ao leitor interpretar também aquilo que não é dito, o que está nas entrelinhas. A linguagem irá, por aproximação, tentar construir o sentido, já que está ligada às vivências de cada leitor. O símbolo por sua vez, tem construções diferentes, dependendo da maneira que fomos afetados por ele.

O teatro é feito de símbolos textuais, corporais, cênicos, enfim, é composto de um amálgama de símbolos que nascem de experimentações e de olhares que criam com o mundo inserido durante o processo de construção de um espetáculo, pois elencado um texto para montagem, os envolvidos

¹⁹ Na sequência do trabalho serão trabalhados conceitos e explicações sobre território, desterritorialização, o estriado e o liso pelos conceitos em Deleuze e Guattari (2012).

imersão em outro mundo, dando vida às vidas presentes no texto. Pois bem, se estamos falando de símbolos e das nascentes de interpretações por eles, cabe aludir à forma de chegada de um texto teatral para um grupo de teatro. Atores leem e significam, diretor lê e significa, e assim se vai, significando caminhos e encontrando símbolos dentro de símbolos (JACOPINI, 2013, p. 70).

Cada espetáculo não termina em si, as mudanças são contínuas, ele vai se transformando e novas compreensões vão surgindo. Caso isto não aconteça, estaremos reproduzindo, e ao reproduzir não se recebe,

[...] tampouco se passa interpretações e/ou compreensões. Não há imediatismos em interpretações, estas estão em constante mutação [...] Um ator lerá o texto de teatro com um fim, diferente da finalidade do professor, porém, não com menos ou mais interpretação, mas com seus gestos próprios diante de seu interesse sobre aquilo. O texto de teatro dentro das escolas não precisa tornar-se sempre que lido uma montagem de espetáculo. A questão é outra! O texto de teatro é lido a ponto de verticalizar-se, sair das páginas para os palcos, virar uma montagem de espetáculo, porém, não são todas as pessoas que têm formação, ou se arriscam para de fato montarem uma peça teatral, e isso não deve ser um empecilho, não deve ser um motivo para não trabalhar a leitura teatral nas escolas (JACOPINI, 2013, p. 71, 73).

Segundo o autor os projetos pedagógicos, quanto ao ensino de leitura e à produção textual, o estudo de gêneros, sua descrição e proposição se apresentam de maneira significativa. Para tanto, sustenta-se em Bakhtin (2003), quanto ao estudo de gêneros, que na literatura a análise sempre se direcionou para a ótica artístico-literária, estudos estes que analisam os gêneros separados do social. Cada círculo social elabora seus próprios gêneros, que utilizam da linguagem em forma escrita e oral, os enunciados.

A comunicação verbal só existe por intermédio de algum gênero discursivo. Essa premissa é defendida por Bakhtin e pelos estudiosos que trabalham sob o prisma da linguagem em aspectos enunciativos e discursivos, e não em suas formalidades, pois trazem em seus estudos a língua como atividade social (JACOPINI, 2013, p. 76).

Considerando o diálogo entre o leitor e o texto, ação histórica conjunta em um determinado tempo e local, porém mutáveis, concebidos como dialogismo, constitutivo da linguagem, o autor sugere:

Podemos pensar em uma estruturação de diálogos de gêneros para possíveis trabalhos na escola, como por exemplo, um trabalho com o conto “Chapeuzinho Vermelho” entrelaçado com “Fita Verde no Cabelo”, “Chapeuzinho Amarelo” e o “Chapeuzinho Vermelho”. Certamente, uma possibilidade de contato com tantos textos possíveis abririam novos territórios para o trabalho com leitura em sala de aula, ainda, se pegarmos

um outro conto qualquer, e atermo-nos a novas visões sobre a presença do texto teatral em sala de aula, que pode nascer das percepções dos alunos, adaptando, inserindo, construindo, significando novos horizontes por seus horizontes de antes e que virão sobre determinada obra, estruturando e fazendo surgir, pela criação vivida e experienciada, um texto de teatro repleto de diálogos presentes em si, e entre si (JACOPINI, 2013, p. 83, grifos do autor).

Em sua pesquisa Jacopini (2013), na disciplina de Pós-Graduação de Seminários, a partir de um levantamento bibliográfico, tem o conhecimento de que existe um programa na Secretaria do Estado de Educação, intitulado Programa de Apoio ao Saber (a partir de 2008), que oferta a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º Ano do Ensino Médio, um kit com três livros de literatura composto por textos de gêneros dramáticos, por sinal com autores consagrados. Parte então, para pesquisar como são feitas as leituras nos grupos de teatro. Passando a participar e se envolver com os dois grupos teatrais já citados, para coleta de dados e embasamento para a pesquisa.

Considera que:

A escola e o teatro são palcos de atuação e criação. O teatro vai além da encenação e, se trabalhado na escola, além da divulgação cultural e apropriação cênica, torna-se um grande propulsor de desenvolvimento da criação e imaginação, e, se pensarmos criação e imaginação, não podemos deixar de nos ater à linguagem que está relacionada ao pensamento artístico. O ambiente no qual o sujeito vivencia as suas experiências, além de recurso de linguagem, torna-se fonte (JACOPINI, 2013, p. 125).

Tomando suas experiências, vivências com os grupos teatrais, constrói novos pensares, como: “[...] muitas vezes a arte entra na escola didatizada, o que a desvia de sua natureza, e assim, o processo altera o produto, o contexto altera o sentido por não haver uma liberdade esperada e necessária para esse tipo de trabalho [...]” (JACOPINI, 2013, p. 169, grifos do autor), talvez até mesmo pela formação dos professores, que não possuem por vezes, um contato maior com a arte. Já para o aluno:

[...] se ele desde o início de sua formação for um leitor que lê teatro, será uma plateia que também lê teatro. Ao inibir as práticas de criação, as escolas abolem a relevância do coletivo, do aprendizado com o outro, e assim, dificulta o percurso que se constrói coletivamente para esse tipo de leitura e interpretação, afinal o sentido se organiza na ação do pensar coletivo (JACOPINI, 2013, p. 169).

Jacopini (2013) conclui frente a suas reflexões e vivências, a emergência destes referidos trabalhos nas escolas com o objetivo de estender outros diferentes

olhos para com as leituras, portanto para outras histórias e que, de certa forma, se descortinem maiores possibilidades para com a arte na educação.

Considerar como objeto de estudo e pesquisa estas documentações (teses e dissertações) torna-se de imensa valia no sentido de conhecimento, práticas e saberes, pois promove dimensões mais próximas de um cotidiano atual do teatro e da escola com vivências e potenciais constitutivos e esclarecedores, interações que fundamentarão o próximo capítulo e as considerações para esta dissertação.

4 ENCONTROS ESTÉTICOS COM A EDUCAÇÃO MENOR

Penso que assim devam ser os magos-pedagogos: devem fazer a mágica para que nos encantemos e devem depois ensinar-nos como se faz o truque. Também assim devem ser os artistas revolucionários: devem fazer arte, e devem ensinar ao público como fazê-la, para que, juntos, a utilizem todos.

(Augusto Boal)

Procura-se neste capítulo, em primeira instância, capturar da criação artística o conhecimento, os princípios pedagógicos, as experiências, as produções de sentidos, as leituras, enfim as diferentes formas contributivas do teatro na educação, para num segundo momento estabelecer e deslocar linhas e movimentos com as documentações e o conceito de **Educação Menor**.

Tecer algumas considerações sobre teatro e cotidiano escolar, leva a pensar em diferentes formas da busca do saber, do aprender, do atuar, nas distintas configurações frente às percepções de seus componentes, uns voltados para a arte, outros para o cotidiano escolar, todos eles atores. Atores estes que riem, choram, constroem, desconstroem, que aprendem, que ensinam, presentes, ausentes. Na realidade..., encontros..., forças que se cruzam e se repelem, grandes poderes e fabulosas magias, verdadeiros turbilhões de emoções, que nos propõem ou não, opções de ser, assim como maneiras de estar no mundo, porém articulando multiplicidades em ações cotidianas com imensas possibilidades de transformações.

Recorda Boal (2009), em sua mensagem do Dia Mundial do Teatro²⁰, quando dispõe: “Todas as sociedades humanas são espetaculares no seu cotidiano e produzem espetáculos em momentos especiais [...]”, mas estes espetáculos, também se fazem como uma ritualização, características de interações sociais mediante implicações simbólicas, cronometradas, reguladas e controladas, além de representações que se estabelecem através dos sistemas e organizações sociais. Trata-se de uma rede na qual as interações sociais estão atreladas às relações de poder e às formas e constituições desse mesmo poder instituído: “Há uma interação

²⁰ O Dia Mundial do Teatro, criado em 1961, pelo Instituto Internacional do Teatro, é celebrado todos os anos, no dia 27 de março, pelos centros nacionais do Instituto Internacional do Teatro e pela comunidade teatral internacional. São organizadas numerosas manifestações teatrais nesta ocasião, sendo uma das mais importantes, a difusão da mensagem internacional, tradicionalmente redigida por uma personalidade do Teatro, de renome mundial, a convite do Instituto Internacional do Teatro. Augusto Boal foi responsável no ano de 2009 por esta mensagem. O International Theatre Institute (ITI), uma organização não governamental, foi fundado em Praga no ano de 1948 pela UNESCO e pela comunidade internacional do teatro (BOAL, 2009).

profunda entre caráter e natureza dos sujeitos como representação enquanto construtores do real, do sentido da interação” (TEDESCO, 2003, p. 68).

Complementa Boal (2009) “[...] as relações humanas são estruturadas em forma teatral: o uso do espaço, a linguagem do corpo, a escolha das palavras e a modulação das vozes, o confronto de ideias e paixões [...]”, o que permite estabelecer algumas relações e proposições como educadores: pensar na escola explorando mais e outros espaços, outras linguagens corporais além daquelas que preconizam, outros discursos, múltiplas linguagens, ouvir e discernir as mais diversas vozes, estimular as criações, os ensaios e pensamentos, outros saberes, dar vazão às ideias e às emoções, comprometer-se com um cotidiano diferenciado percorrendo outros caminhos, tecendo novas oportunidades.

“[...] tudo é teatro. [...] Uma das principais funções de nossa arte é tornar conscientes esses espetáculos da vida diária, onde os atores são os próprios espectadores, o palco é a plateia e a plateia é o palco. Somos todos artistas [...]” (BOAL, 2009). Os projetos sócios educativos elaborados pelo autor são alicerçados na tomada de uma consciência crítica e transformadora dos sujeitos frente a realidade.

Desgranges (2003) discute que a partir da segunda metade do século XX, o teatro reforçou, de maneira acentuada, os caminhos decisivos na conscientização, calcados em propostas pedagógicas que buscam formas de compreender o teatro como instrumento revolucionário e que promovem ações transformadoras sociais.

Assim, na esteira dos movimentos contra culturais que eclodiram neste período, várias trupes, com uma produção marcada por forte teor ideológico, concentraram seus esforços na difusão de espetáculos para um público o mais amplo possível, com o objetivo de implementar uma ação política de conscientização por meio da arte teatral. Os grupos visavam à utilização do palco como espaço para a discussão das questões que afligiam nossas sociedades, convidando os espectadores a participarem destes debates (DESGRANGES, 2003, p.16).

A escola traça um território próprio num espaço e tempo (AQUINO, 1997), assim como legitima-se através de um campo de forças e ações entre saber-fazer-poder. Para tanto, mantém-se por modelos, práticas que representando, reproduzindo, trazem uma mesmice ao cotidiano, por maneiras que garantem o reconhecimento e detenção deste poder, criando um imaginário nas dimensões daquilo que socialmente produz.

Pode-se questionar:

O que é, afinal, um sistema de ensino senão a ritualização da palavra, senão uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos que falam, senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso, senão a distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 44-45).

Se a educação transforma, cabe aos educadores romperem com determinadas práticas pedagógicas, colocando-se atentos às rupturas deste cotidiano escolar, abrindo-se para o novo. Quando Boal (2009) concebe que ao se fazer teatro: “[...] aprendemos a ver aquilo que nos salta aos olhos, mas que somos incapazes de ver, tão habituados estamos apenas a olhar. O que nos é familiar torna-se invisível [...]”, condiz com o ato de colocar-se em alerta, em disponibilidade, instigação; convida a um viver o espaço educativo como atores, mas, atores que se colocam aptos a criação, enxergando o fora e através dele rompendo fronteiras, percorrendo outros trajetos não aqueles tantas vezes já percorridos, saindo dos clichês e dos modelos, caminhando por outras visões e concepções do mundo.

Continuando com Boal (2009):

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!

O mundo se transformou e se transforma velozmente. Bauman (2001, p. 13) nomeia a contemporaneidade como “[...] poderes de derretimento [...]” da modernidade, um derretimento daquilo que se considerava como sólido para o estado líquido, liquidez como dissolução de forças que geram a ordem e sistemas, dissociar as correntes que uniam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas para políticas de vida individualizadas, e as ações políticas de coletividades humanas são dispostas separadamente.

“Os poderes que liquefazem passaram do *sistema para a sociedade*, da *política para as políticas da vida*” – ou desceram do nível *macro* para o nível *micro* do convívio social (BAUMAN, 2001, p. 14, grifos do autor).

As relações espaço/tempo se alteraram profundamente. O tempo cronológico, que consolidava a história através das delimitações espaciais e dos exercícios de poder, é hoje, redimensionado através das tecnologias, embora se mantenha

também como armas de controle, rompem fronteiras, barreiras em mecanismos cada vez mais instantâneos: “[...] fixar-se ao solo não é tão importante se o solo pode ser alcançado e abandonado à vontade, imediatamente ou em pouquíssimo tempo” (BAUMAN, 2001, p. 21).

Outros espaços, outros tempos, outros poderes... novas ofertas, novas procuras, novas necessidades, novos corpos, novos pensares, novos saberes...

Mas, o que dizer das grandes máquinas públicas ou privadas, as instituições:

[...] cujo volume ocupa ainda todo o palco até a cortina do que ainda chamamos nossa sociedade, mesmo se reduzindo a algo que diariamente perde um pouco de densidade plausível, sem nem sequer se dar ao trabalho de renovar o espetáculo e esmagando de mediocridade a população esperta, essas grandes instituições, gosto de repetir, se parecem com as estrelas de que recebemos luz, mas que a astrofísica calcula terem morrido há muito tempo (SERRES, 2013, p. 77).

As escolas possuem estruturas bastante complexas, não cabe desconsiderar saberes produzidos, então, nossos propósitos se direcionam àquilo que se poderia dizer de expansão de pensamento, uma dilatação do pensar, dirigindo olhares de maneira a inverter ângulos variados, virar de cabeça para baixo, jogar luminosidade naquilo que aparece como sombra nas experiências que transitam no cotidiano escolar.

Para tanto, procura-se mergulhar no caos através da arte e estabelecer uma sincronia com a **Educação Menor**, proposta de deslocamento conceitual da filosofia Deleuze e Guattari (1977), trazida pelo filósofo e educador Silvio Gallo (2013):

Vivemos hoje, nós que nos dedicamos à educação, qual Édipos diante da Esfinge. Ou deciframos o enigma que o monstro nos coloca ou somos devorados por ele. No processo educativo, ser devorado pela esfinge é passar a fazer parte de sistema educacional vigente, tornar-se mais uma engrenagem dessa máquina social, reproduzindo-a a todo instante em nossos fazeres cotidianos. A condição de não ser mais uma engrenagem é sermos capazes de decifrar os enigmas que a crise na educação nos apresenta, conseguindo superar esses momentos de rupturas (GALLO, 2000, p. 1).

As atenções se articulam justamente nas rupturas do cotidiano escolar, no que foge do formal, nos entre lugares, na potencialidade daquilo que escapa, o fora do planejado. É um levantar voo, para sentir e experimentar o caminho. É lidar com trajetos e devires, um inconsciente de mobilização:

Os lapsos, os atos falhos, os sintomas são como pássaros que batem com o bico na janela. Não se trata de interpretá-los. Trata-se antes de detectar

sua trajetória para ver se podem servir de indicadores de novos universos de referência suscetíveis de adquirirem uma consistência suficiente para revirar uma situação (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 222).

Discorrer, conversar, dupla captura, não construção, mas encontro. Gaguejar na própria língua, ser estrangeiro em sua própria língua, estar menor, permitir-se em devires.

São nestes caminhos, trajetos, que se procura adentrar, invadir, sentir as possibilidades do singular, do vivido. No entanto, complementa Deleuze (1997, p. 77): “O devir é o que subentende o trajeto, como as forças intensivas subentendem as forças motrizes”. É nesta aliança, jogo de forças, singularidade²¹ e encontro, ou seja, no movimento, na intensidade, colocar-se aberto aos devires.

Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajusta-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão “o que você está se tornando?” é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. As núpcias são sempre contra a natureza. As núpcias são o contrário de um casal. Já não há máquinas binárias: questão-resposta, masculino-feminino, homem-animal, etc. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 3).

Nestas viagens propostas, nestes entre lugares do cotidiano escolar, colocamos a arte como composição sensível. “A arte também atinge esse estado celestial que já nada guarda de pessoal nem de racional. À sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças. Ela é feita de trajetos e devires” (DELEUZE, 1997, p. 78).

A Modernidade trouxe propostas de emancipação. Liberdade, independência; individualidade: distinguir-se como pessoa; relações tempo e espaço: correspondências distintas de práticas e vivências dependendo de onde se quer chegar, do que se quer construir ou elaborar; labor: conquista, vigilância, subordinação; associações: espírito comunitário, alçar objetivos comuns; determinações e normas, estratégias e ações, concretudes e observâncias de relações de poder, construção de diferenças. Representações, coerções, sujeições,

²¹ O que é um acontecimento ideal? É uma singularidade. Ou melhor: é um conjunto de singularidades, de pontos singulares que caracterizam uma curva matemática, um estado de coisas físico, uma pessoa psicológica ou moral. A singularidade faz parte de uma outra dimensão, diferente das dimensões da designação, da manifestação ou da significação. A singularidade é essencialmente pré-individual, não pessoal, aconceitual. Ela é completamente indiferente ao individual e ao coletivo, ao pessoal e ao impessoal, ao particular e ao geral – e às suas oposições... Dizíamos que um conjunto de singularidades correspondia a cada série de uma estrutura. Inversamente, cada singularidade é fonte de uma série que se estende em uma direção determinada até à vizinhança de uma outra singularidade (DELEUZE, 2000, p. 55).

modelos, cerimônia, exercício, dentre tantos..., desejos: sucumbidos, rechaçados, admoestados; experiências: desprezadas, aviltadas, inexistentes... vidas vazias, encarceradas, manipuladas, exploradas pelo poder. Resíduos, restos, insignificância, vidas fantasmas.

Não cabe, contudo, criticar, valorizar ou desvalorizar acertos e desacertos, penetrar na negação ou em grandes verdades, mas cabe especular, abrir frestas, invadir as correntes dos pensamentos, evadir-se do puramente racional, à busca da imanência, dar acesso aos desejos e as experiências, condições antes de tudo inerentes ao humano.

Pense-se então, na contemporaneidade. Controle permanente, porém, estrategicamente diferenciado, em espaços sem limites, abertos; em tempos dimensionados por instantes, rapidez; os corpos não são mais números, mas os números definem os corpos, os códigos, aos quais se inserem movimentos, seres aceitos ou excluídos; postos à venda e à compra, democratização das informações, poder horizontalizado, movimentação de fluxos, despertar de outros desejos, outras experiências, através dos rastreamentos, dos perfis, das ações individuais. Estamos em trânsito, contudo permanentemente vigiados, monitorados o tempo todo.

Sociedade do conhecimento, sociedade da informação, sociedade da aprendizagem: sabe-se, conhece-se muito, deseja-se demais atingir padrões de consumo para sobreviver, por uma vida pífia, na qual o mergulho, o sentido ou o sem-sentido, o próprio conhecimento roça, rela, porém não se infiltra em nossas existências. Contudo, vale lembrar que, é no singular que se faz de formas diferenciadas, configurando nosso viver, maneira de ver e sentir o mundo. O saber, o sabor da experiência nos remete à ética, à estética, à sensibilidade, a um aprendizado único e individual.

Caminha-se, então, através da arte, das experiências teatrais, da fala, da sensibilidade aflorada, dos diferentes olhares na criação, que remetem os artistas à vida e ao mundo, para aguçar possibilidades de vislumbrar um cotidiano escolar que já é nobre e rico, podendo fazer dele um bom encontro.

O bom encontro é bem, a alegria, o desejo, o amor à vida. O bom encontro acontece quando um corpo compõe diretamente sua relação com a noção, sem mistura nem simbiose nem confusão de sentimentos: um encontro, um bom encontro. O mau é aquilo que tende, ao contrário, a nos destruir (como o veneno, por exemplo) (LINS, 2007, p. 75).

Ao apurar, refina-se o sentir; caso contrário, visualiza-se este cotidiano como um encarceramento de ideias, então será definido como um mau encontro, apresentando-se pobre, fosco, embaçado.

É importante acionar as colaborações do teatro, ou seja, de que maneira favorecem para uma compreensão e exercício estético no cotidiano escolar. Trata-se de explorar o objetivo específico: demonstrar que o teatro corrobora, fortalece e direciona para uma educação do sensível.

A noção de **Educação Menor** procede de um exercício de deslocamento conceitual da filosofia de Deleuze e Guattari (1977), uma contribuição de Gallo (2013) para o campo educacional, como dispositivo para pensar e compreender o cotidiano escolar na contemporaneidade. Em estudo e análise da obra de Kafka – por uma literatura menor, publicada em 1977, Gilles Deleuze e Félix Guattari criaram a noção de **literatura menor**, assim como transcorreram sobre **literatura maior; ciência maior / ciência menor**.

Na abordagem da produção de conhecimento, segundo Gallo (2007, p. 25), Deleuze e Guattari (2012) partem de duas formas distintas, sendo a primeira denominada de **ciência régia (ciência maior)** regulada e com dispositivos da máquina estatal, produtora de conhecimento oficial. Ela funciona e opera gerando grandes modelos e sistemas, com o objetivo de produzir uma explicação abrangente e coerente do mundo, na qual caiba tudo. “Nesse sentido, a **ciência maior** tenta controlar o que se sabe, o que se deve saber, o que se pode saber” (GALLO, 2007a, p. 25-26, grifo nosso).

A segunda forma, nomeada de **ciência nômade (ciência menor)**, máquina de guerra, marginal, registrada nos povos nômades, sem regulação do Estado, geradora de linhas de fuga, produz saberes autônomos, que se articulam de maneira fortuita, possibilitando novas experiências. “Não tem a intenção de criar uma visão de conjunto e abrangente do mundo, mas peças fragmentárias que podem articular-se em diferentes *puzzles*” (GALLO, 2007a, p. 25-26).

O conceito de **menor**, seja na literatura, na filosofia, ou na ciência diz respeito às produções das margens, traçado por linhas de fuga²², sem intenção de

²² Deleuze e Guattari (1977, p. 104, grifos do autor), quando conceitua “o celibatário” em Kafka: por uma literatura menor, ratifica linha de fuga com clareza: “Ele é desterritorializado, aquele que não tem *centro*, nem *grande complexo de posses*. Ele só tem o solo necessário a seus dois pés, o ponto de apoio que suas duas mãos podem cobrir; portanto, muito menos que o trapezista do *music-hall*, para quem ainda se estendeu uma rede embaixo [...] Sua viagem é uma linha de fuga,

nortear saberes, fora do sistema de controle, é ato de resistência. “Uma *literatura menor* não é a de uma língua menor, mas antes o que uma minoria faz em uma *língua maior*” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25, grifos do autor). É uma literatura de combate, de resistência, de afrontamento, o que vaza.

A **literatura menor** não se coloca em oposição à **literatura maior**, mas tem um cunho diferenciado no uso da língua, já que abrange outras normas, produzida nas margens, aquela que sai do controle. É aquela que sofre deslocamentos, movimenta-se, língua modificada no interior da **língua maior**, na **literatura maior**, por grupos minoritários, nômades.

Na **literatura menor**, Deleuze e Guattari (1977) destacam três características específicas: a **desterritorialização** da língua, a **ramificação política** e o **valor coletivo**. Deleuze e Guattari (1977, p. 25), transcorrem “[...] a primeira característica é, de qualquer modo, que a língua²³ aí é modificada por um forte coeficiente de desterritorialização”. É a operação de linha de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.238).

Em toda língua existe uma territorialidade, seja ela física, cultural ou ainda uma certa tradição. O território é, contudo, dimensão subjetivante do agenciamento, indica um espaço, mas não é delimitador objetivo de espaço geográfico, e sim uma expressividade. A partir desta expressividade que se denotam as funções, é a territorialização, e em consequente, os constituintes qualitativos.

Toda língua é imanente a uma realidade. A literatura menor subverte essa realidade, desintegra esse real, nos arranca desse território, da tradição, dessa cultura. Uma literatura menor faz com que as raízes afluam e flutuem, escapando desta territorialidade forçada. Ela nos remete a buscas, a novos encontros e novas fugas. A literatura menor nos leva sempre a novos agenciamentos (GALLO, 2013, p. 63).

como a de *um cata-vento na montanha*”. E sem dúvida essa fuga ocorre no mesmo lugar, pura intensidade (Ele se deitou como fazem as crianças que se deitam aqui e ali na neve do inverno, para morrer de frio). Mas, ainda que no mesmo lugar, a fuga não consiste em fugir do mundo, em se refugiar na torre, na fantasia ou na impressão: “[...] a fuga pode apenas mantê-lo na ponta dos pés, e na ponta de seus pés (pode) apenas mantê-lo no mundo”.

²³ “Maior” e “menor” não qualificam duas línguas, mas dois usos ou funções da língua. Não há dúvida de que, no império austríaco, o tcheco é língua menor em relação ao alemão; mas o alemão de Praga já funciona como língua potencialmente menor em relação ao de Viena ou de Berlim; e Kafka, judeu tcheco escrevendo em alemão, faz o alemão sofrer um tratamento criador de língua menor, construindo um *continuum* de variação, negociando todas as variáveis para, ao mesmo tempo, restringir as constantes e estender as variações: fazer gaguejar a língua, ou fazê-la “piar”... armar tensores em toda a língua, mesmo a escrita, e extrair daí gritos, clamores, alturas, durações, timbres, acentos, intensidades (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 53, grifos do autor).

A desterritorialização da língua é entendida como a saída, abandono de um território no próprio território, contudo um deslocamento criando um uso, um desvio, um devir-outro, produz novos rumos.

Como segunda característica das **línguas menores** “é que nelas tudo é político”, afirmam Deleuze e Guattari (1977, p. 26).

Pela sua própria existência, pelo seu movimento, o novo agenciamento que promove uma **literatura menor** resulta em ramificação política, em ato político, não como um conteúdo político de forma direta, mas através da invenção, emanação do nomadismo, resistência aos poderes instituídos; impõe descodificação implicando nova recodificação do uso da mesma língua, “[...] a literatura menor é totalmente diferente: seu espaço exíguo faz com que cada caso individual seja imediatamente ligado à política” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 26). Seu ato de ser é antes de tudo um ato político em essência (GALLO, 2013, p. 63).

Quanto à terceira característica:

É que tudo adquire um valor coletivo. Com efeito, precisamente porque os talentos não abundam em uma literatura menor, as condições não são dados de uma enunciação individuada, que seria a de tal ou tal “mestre”, e poderia ser separada da enunciação coletiva (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.27).

O valor coletivo na **literatura menor** é expressividade de muitos, faz parte da comunidade, agenciamentos²⁴, enunciações do coletivo, máquina coletiva e revolucionária, deslocamentos no território, desterritorializações, linhas de fuga que na singularidade remete, desponta num entrelaçamento comunitário, “[...] a literatura tem a ver é com o povo [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 27).

Segundo Gallo (2013, p. 63):

Os valores deixam de pertencer e influenciar única e exclusivamente ao artista, para tomar conta de toda uma comunidade. Uma obra de literatura menor não fala por si mesma, mas fala por milhares, por toda a coletividade. Os agenciamentos são coletivos. Mesmo um agenciamento singular, fruto de um escritor, não pode ser visto como individual, pois o um que aí se

²⁴ Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos, um de conteúdo, outro de expressão. De um lado ele é *agenciamento maquínico* de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; de outro, *agenciamento coletivo de enunciação*, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas atribuindo-se aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem ao mesmo tempo *lados territoriais ou reterritorializados*, que o estabilizam, e *pontas de desterritorialização* que o impelem (ZOURABICHVILI, 2004, p. 8, grifos do autor).

expressa faz parte de muitos, e só pode ser visto como um se for identificado também como parte de todo o coletivo.

Gallo (2013) desloca este pensar de Deleuze e Guattari (1977) para a educação, estabelecendo como Educação Maior, proposição da macropolítica, aquela atrelada aos procedimentos que envolvem a gestão de processos educacionais, desenvolvida pelas políticas públicas. Educação Maior, traduzida como máquina de controle, de subjetivação, produtora de indivíduos em série, indutora às formas de controle pelo exercício de poderes, que objetiva determinado aprendizado, estriamento de espaço.

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior 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** insere-se no campo da micropolítica e é constituída para além das normas e legislações, **na** ou **fora** da sala de aula, ato de singularização, de militância, expressa no cotidiano escolar, nas microrelações das instituições. É ato de resistência, revolta às políticas impostas, porém que não implica em mudanças maiores na educação, e sim em se manterem abertos aos acontecimentos. Ela é exercida pela disponibilidade de estar atento a um devir minoritário:

Pensar uma Educação Menor, a partir de Deleuze e Guattari, a partir daquilo que seus escritos nos potencializam a pensar, não significaria buscar uma mudança determinada ou a abolição de uma situação escolar. Muito menos criar uma outra cartografia escolar pré definida, que possa se arvorar como modelo, uma vez que isso nunca faria parte de uma proposta inspirada pelos escritos desses autores, visto que o que propõem é a criação, é o deixar-se levar pelo fluxo constante de possibilidades dos homens (GRUPO TRANSVERSAL, 2013, p. 23).

Se, na literatura a língua desterritorializa, na educação são os processos educativos que o fazem (GALLO, 2013, p. 65).

Na Educação Maior, todas as ações se voltam para organizar, formular modelos, planejar e direcionar fundamentos de como ensinar, o que ensinar, para quem e porque ensinar, tornando-se uma máquina de controle, de produção de subjetivação e de serialização de indivíduos.

A educação maior, no campo da macropolítica, está necessariamente investida de relações de poder. A ela cabe gestar e gerir, controlar. Aquilo que Deleuze e Guattari chamaram em *Mil Platôs*, de estriamento do espaço, isto é, a definição de regras, protocolos, formas de ação, que permitem controlar todo o processo (GALLO, 2007a, p. 28).

Por outro lado, exige-se e espera-se que ocorra uma aprendizagem, uma produção igualitária, apagando e engolindo a diferença, a singularidade, tudo e todos que fogem ao padrão determinado.

A **Educação Menor** é criativa, desterritorializa, incita ao movimento, espaço liso no estriado da Educação Maior, fomenta experiência a partir das linhas de fuga, cartografa novos caminhos na absorção, na procura e no entrelaçar fios ao improviso. Não se trata de estruturar um novo modelo educacional, mas de enriquecer, permitir aberturas. É promover uma tessitura entre os componentes que abarcam o espaço da educação. “**Educação Menor** como prática de resistência, de acreditar no mundo e na escola, apostando na possibilidade de suscitar acontecimentos. Proliferação de experiências outras, invenção de heterotopias” (GALLO, 2007b, p. 93, grifo nosso).

Se na **Educação Menor** Gallo (2013), sugere desterritorializar, na improvisação da dança na formação do artista aprendiz a proposta é:

[...] ultrapassar as determinações de sua própria experiência, os limites do ego, da memória e do juízo, deve perder a si mesmo neste afundamento, provocando, consciente ou inconscientemente, uma ação que o desterritorialize, que o impulse ao desconhecido para, enfim, ver o que não está dado e que para muitos é completamente invisível (GOUVÊA, 2012, p. 12).

A autora afirma que para o improvisador de dança criar o novo, é preciso desestabilizar tudo o que o leva a uma base solidamente constituída. É fazer uma singularidade em dança, mergulhar na experiência: “O improvisador abre mão provisoriamente daquilo que o enraíza neste mundo, deixando-se afetar pelas intensidades que circulam e que o atravessam e o tocam no momento da criação” (GOUVÊA, 2012, p. 12). Após captura, territorializa-se novamente, mas nunca volta ao mesmo, ou seja, isto é produzir diferença, é potencialização das experimentações, que estão presentes nos diferentes processos criativos em arte. É mergulhar no caos.

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 (GRUPO TRANSVERSAL, 2013, p. 24).

Ao considerar a dissertação de Costa (2013), quanto ao evento-fresta em sua pesquisa como momentos performáticos desempenhados pelo professor com papel principal, na qual propõe momentos de elevação acima da cotidianidade, intencionalmente construídos, no sentido de superar aspectos do cotidiano como superficialidade e velocidade das percepções, em diferenciados espaço-tempo.

Assevera o autor, artista educador:

[...] uma espécie de "dilatação" capaz de transformar um evento cotidiano em algo extra cotidiano, sem perder a simplicidade que mantém esse "extra" próximo ao "cotidiano". Ou seja, Ações que elevam momentos aparentemente cotidianos para uma dimensão do que chamo de "evento - fresta"; uma fresta que permite um olhar diferenciado, mais aprimorado por uma forma mais cuidada (COSTA, 2013, p. 4-5, grifos do autor).

A partir dessas considerações, o autor sustenta aspectos como processo de produção de conhecimento, como também traz aos professores, atores da Educação, este campo exploratório através da criação artística, “[...] a arte como veículo para maior conhecimento de si e do ofício docente” (COSTA, 2013, p. 19).

Estas disposições promovem outros pensares, outros movimentos, outras maneiras de sentir o cotidiano escolar, ou seja, deslizar no território escolar, desformar o modelo, permitindo as múltiplas entradas para outros fluxos, outras conexões, para outras experimentações. É desterritorializar, possibilitar e estar **menor** na Educação Maior.

Jacopini (2013) em sua pesquisa direcionada ao trabalho de textos dramáticos em sala de aula coloca aberturas notórias com a desterritorialização, “[...] um texto em mãos abre jornadas”. A cada linha, novos mundos vão sendo criados pelas possibilidades inerentes à leitura quando se coloca para a experiência. Na verdade, “[...] a sensação ora é de descoberta, ora de descobrir-se, de revelar sentidos [...]” (p. 142), remetendo as noções da criação do novo, da experiência, do acontecimento, entrar nos devires. Cita o autor: “[...] perceber-se novo é aceitar acontecer [...]”, e acrescenta: “[...] tira-nos da zona de conforto, que nos estabiliza e nos dá garantia, porém ao mesmo tempo nos deixa estanques, atônitos em relação ao devir” (p. 143).

Todo e qualquer texto possibilita desorganizar, **estar menor**. **Menor**, aquilo que estica, movimenta. “Num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação” (DELEUZE, 2000, p. 18).

Quando se introduz um texto teatral em sala de aula, de certa forma, impõe-se e expõe-se outros pensares, dispondo-se em uma multiplicidade de sentidos e criação, pisar novos palcos, se fazer experimentador de novos caminhos e, ao se referenciar ao território, o autor enuncia:

Os territórios estão aí, para serem descobertos. Para tanto, é preciso pisar; a questão em si não é saber pisar, mas se permitir pisar em campos desconhecidos tentando conhecê-los. Conhecer também não se dá assim, de um pisar para o outro, é preciso andança, de passos de antes e dos que virão. Conhecer está mais bem dito na ideia de reconhecer, de criar, configurar um mapeamento territorial que se constrói ao tempo em que se pisa. Os territórios virão, e cabe aos pés as novas permissões (JACOPINI, 2013, p. 65).

Importante lembrar que as ofertas de leituras em sala de aula devem oportunizar espaços também de prazer, no entanto estas atividades estão relacionadas com a bagagem que o sujeito-leitor carrega, os históricos deste sujeito, o vivido, assim como os contextos sociais e culturais que o cercam, disponibilizando maneiras diversificadas, singulares de apropriação e conexões, atreladas também ao imaginário de cada um.

A arte em si conduz o ator a desterritorializar-se, assenta Fernandes (2011, p. 33): “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 sabem-se existentes”, contudo complementamos: “Para criar o novo é preciso abrir mão do poder da razão para explicar, julgar, e organizar a experiência” (GOUVÊA, 2012, p. 12).

O objetivo da escola é modelar pensamentos e ações, presumindo-se um determinado resultado em se tratando da aprendizagem. Torna-se importante, abrir-se para conexões, um despojar, um desformar quanto aos argumentos e critérios de leituras e atividades decorrentes, portanto não subjugar estas composições, já que em **Educação Menor** as possibilidades são justamente atentar-se as linhas de fuga, desterritorializar.

Esticar o fragmento *Ação*, movimentando sua forma-fazer, procedimento, deixando que pulse na palavra *Forma*, o modo de fazer, jeito de proceder, a maneira. Deste estiramento vocabular, abrir o leque da ideia de *Educação* para problematizá-la: Fôrma que se forma? Forma de enformar? Enformação (GRUPO TRANSVERSAL, 2013, p. 25, grifos do autor).

Problematizar no cotidiano escolar, deslocar o dito e pensado, expor-se além dos limites cristalizados, quebrá-los, rachá-los, sair das reproduções, fugir da *doxa* (opinião), desafiar aquilo que está condicionado como modelos, assim como faz o artista que rompe fendas, atravessa fronteiras. Romper com processos lineares finitos, é o caso da subjetivação que não deixa de ser um estrato sedimentado, assentindo:

Os principais estratos que aprisionam o homem são o organismo, mas também a significância e a interpretação, a subjetivação e a sujeição. São todos esses estratos em conjunto que nos separam do plano de consistência e da máquina abstrata, aí onde não existe mais regime de signos, mas onde a linha de fuga efetua sua própria positividade potencial, e a desterritorialização, sua potência máxima (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 94).

Pode-se dizer que o professor se depara inúmeras vezes com a necessidade de improvisar no cotidiano escolar, que torna evidente seu domínio profissional e também pessoal, como assenta TARDIF (2006, p. 121): “[...] um professor perito é semelhante a um músico ou a um ator que improvisa; ele cria coisas novas a partir de rotinas e de maneiras de proceder já estabelecidas [...]”, portanto, deverá como prioridade, saber articular e promover espaços éticos e estéticos em seu conhecimento e ações pedagógicas.

No entanto, não tratamos aqui, “[...] formas e modelos [...]” do fazer e como fazer profissional, ainda o mesmo autor questiona, “[...] também nem sempre sabem necessariamente por que agem de determinada maneira [...]”, continuando: “[...] de fato, se os professores sabem o que fazem, como podem reproduzir fenômenos aos quais, no entanto, se opõem conscientemente? ” Em decorrência, enuncia:

Nesse sentido, nossa proposta de trabalho constitui um discurso em favor de uma racionalidade limitada e concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos atores, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida (TARDIF, 2002, p. 224).

Quando se fala em desterritorializar, atenta-se às brechas, lacunas do cotidiano escolar e às linhas que o atravessam, o que nos permite potenciá-las pela

experimentação; pensar, agir como Corazza (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 [...]”, estar em devires, deixar emergir os micros espaços que se multiplicam nos contextos do cotidiano.

Fernandes (2011) relata em sua pesquisa que, habitualmente empreende-se forças e energias em excesso no cotidiano, contribuindo para obstruções dos caminhos e que pelo fato de estar presente, por vezes, está-se mais ausente da realidade do que imaginamos.

Desta maneira, a autora complementa que, trabalhar a energia de maneira a expandir, criando uma dilatação entre a sua atenção, dialogando com o foco do outro, criando um terceiro foco distinto, um entre, que se apresenta no inusitado, justamente no estado de improvisação, torna-se importante. Existe uma confluência, na qual o movimento de um é sentido pelo outro: “[...] essa confluência e conexão trabalham as micropercepções dos praticantes, ativando sua *awareness*” (p. 151).

Costa (2013), Fernandes (2011), Gouvêa (2012) e Jacopini (2013), atores, artistas ligados ao teatro, relatam em suas pesquisas uma busca incessante ao novo, à criação. Assim a arte, a filosofia e a ciência são criadoras.

O que me interessa são as relações entre as artes, a ciência e a filosofia. Não há nenhum privilégio de umas destas disciplinas em relação a outra. Cada uma delas é criadora. O verdadeiro objeto da ciência é criar funções, o verdadeiro objeto da arte é criar agregados sensíveis e o objeto da filosofia, criar conceitos. A partir daí, se nos damos essas grandes rubricas, por mais sumárias que sejam – função, agregado e conceito – podemos formular a questões dos ecos e ressonâncias entre elas. Como é possível, sobre linhas completamente diferentes, com ritmos e movimentos de produção inteiramente diversos – como é possível que um conceito, um agregado e uma função se encontrem? (DELEUZE, 1992, p. 154).

O autor explica através de alguns exemplos, um deles se chama “[...] transformação do padeiro [...]”²⁵, sendo assim, as relações e trocas são constantes, mas as motivações são inerentes a elas próprias, portanto umas tocam nas outras, considerando-as como espécies de linhas melódicas estrangeiras que não cessam

²⁵ Exemplo na Física, analisado por Prigogine e Stengers. Toma-se um quadrado estica-o num retângulo, corta-se o retângulo em dois, rebata-se uma parte do retângulo uma sobre a outra, modifica-se constantemente o quadrado reesticando-o, é a operação do masseiro. Ao cabo de um certo número de transformações, dois pontos estarão fatalmente em duas metades opostas, por mais próximos que tenham estado no quadrado original. Isto vem a ser objeto de todo um cálculo, e Prigogine, em função de sua física probabilística, lhe atribui uma grande importância (DELEUZE, 1992, p. 155).

de se interferir, contudo cada uma tem seu próprio movimento, tudo acontece por dom ou captura (DELEUZE, 1992).

A arte é independente do criador, pela autoposição do criado, que se conserva em si. O que se conserva ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos²⁶ e afectos²⁷. Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; ao afectos não são mais sentimentos ou afecções, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido (DELEUZE, 2013, p. 193-194).

A arte promove esta duração, noção de eternidade nestas composições de sensações, que se repercutem umas às outras. A arte resiste, libera a vida que o homem aprisiona.

O teatro, como um recorte do caos, como composição de sensações que permanecem, como aquilo que fica. Exercício para a criação, percorrer multiplicidades de sentidos. Desterritorialização, encontro, acontecimento.

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).

O autor se expressa de maneira abrangente, já que o teatro pode e deve estar em diferentes espaços, principalmente naquilo que tange como criação, produção, força viva, pulsante, movimento, independe de dimensões espaciais. O que fica é o bloco de sensações, estado de permanência.

O que fica é o acontecimento mesmo, aquele que interpela a história; uma a experiência, uma criação, um devir, linhas de fuga, minoria. “Uma experiência, um

²⁶ O artista é uma pessoa que cria perceptos e lhes dá consistência. É um conjunto de sensações e percepções que vai além daquele que a sente. Um conjunto de percepções e sensações que se tornaram independentes de quem o sente. A arte dá uma resposta para isso: dar uma duração ou uma eternidade a este complexo de sensações que não é mais visto como sentido por alguém ou que será sentido por um personagem de romance, ou seja, um personagem fictício. É isso que vai gerar a ficção. Não há perceptos sem afectos. (BOUTANG, 1988-1989).

²⁷ Os afectos são os devires. São devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles. O afecto é isso. (BOUTANG, 1988-1989). Afecto, em Deleuze, ao contrário do afeto, é uma potência totalmente afirmativa. O afecto não faz referência ao trauma ou a uma experiência originária de perda, segundo a interpretação psicanalítica. Afecto é experimentação, e não objeto de interpretação. O afecto é não-pessoal. Nem pulsão, nem objeto perdido, mas devir não humano do homem. (apud LINS, 2005, p. 1254).

acontecimento, interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início. Por isso o devir é sempre minoritário” (KOAN, 2004, p. 4).

Sobre o conceito de minoria e maioria, Deleuze assevera:

As minorias e as majorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo. Pode-se dizer que a maioria não é ninguém. Todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo (DELEUZE, 1992, p. 214).

O povo é uma minoria. A minoria é criadora, são potências, não tem modelos, e quando os tem independe deles, foge de controles, de unificações.

O artista apela para um povo, “[...] a arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha [...]” (DELEUZE, 1992, p. 215). Resistir é criar. A **Educação Menor** também é um ato de resistência, ato de revolta contra os fluxos instituídos, trincheira em sala de aula, busca por um novo no cotidiano escolar.

A arte, o teatro na escola ou como atividade fora do espaço escolar, portanto, na educação formal ou não formal²⁸, encerram exercícios, diferentes pensares e olhares sobre nosso cotidiano, sobre nós e o outro, sobre a vida. “Pensar é primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as *visibilidades*, e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados” (DELEUZE, 1992, p. 119, grifos do autor), relações de forças que constituem ações sobre ações, as quais o autor se refere atos tais como: incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável... pensamento como estratégia... como possibilidades do saber, mas o aprender é mais do que saber. O aprender permanece por toda vida.

Pensar, no saber, implica a ideia de aprender. Aprender até então, segundo padrões da modernidade, no ensino dominante, significa compor mecanismos que desqualifiquem movimentos singulares para impor movimentos fragmentados, formatados em espaço homogêneos em tempos regulamentados, que se rejeitem

²⁸ Quanto aos espaços da educação formal e não formal: na educação formal estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação). Já a educação informal tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu, etc. (GOHN, 2006, p. 29).

experimentações próprias em favor de experiências representativas, submetendo corpos para destituir desejos, sublimar a intensidade de forças potenciais e criativas e se equalizar, para então se tornar um sujeito, ser submetido às ordens e às leis determinadas e gerais.

As teorias da aprendizagem no século XX, através da Psicologia Educacional, estão relacionadas com o ensinar, ou seja, aprende-se o que se ensina. Os processos educativos, portanto, tem por prioridade ensinar a muitos os mesmos conteúdos e se espera aprendizados semelhantes, razão que leva a acreditar que todos devem aprender da mesma maneira.

Deleuze (2010a) em sua obra “Proust e os signos”, conceitua aprender como encontro, aprendizado com os signos, a saber:

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 2010a, p. 4).

Aprende-se o tempo todo com as relações que a vida estabelece, com as coisas, com pessoas, com tudo ao entorno. No entanto, estes signos, ou sistemas de signos, não são homogêneos, não são do mesmo tipo, constituem diferentes mundos: “[...] signos mundanos vazios, signos mentirosos do amor, signos sensíveis materiais e, signos essenciais da arte (que transformam todos os outros) ” (DELEUZE, 2010a, p. 13).

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).

O mundo revelado da Arte, reage sobre os outros signos, “[...] principalmente sobre os signos sensíveis; ele os integra, dá-lhes o colorido de um sentido estético e penetra no que eles tinham de opaco” (DELEUZE, 2010a, p. 13). Os signos da Arte como que desmaterializados, se remetem a uma essência ideal, por isso todos os outros signos convergem para a Arte, desta maneira, conclui Deleuze (2010a, p. 13):

“[...] todos os aprendizados, pelas mais diversas vias, são aprendizados inconsciente da própria arte. No nível mais profundo, o essencial está nos signos da arte”.

Aprender independe daquilo que é programado, estipulado, determinado por um tempo. Aprende-se mesmo quando se acredita estar perdendo tempo.

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (DELEUZE, 2010a, p. 21, grifo do autor).

O aprender acontece, quando se propõe pensar frente a algum problema. Aprender é: “[...] um acontecimento da ordem do problemático. E é essa noção de problema que faz Deleuze (2010^a) defender a noção de um aprender, que não é reconhecimento, mas criação de algo novo, um acontecimento singular no pensamento [...]” (GALLO, 2012, p. 4) é movimento.

A Pedagogia se cerca de métodos, técnicas de ensino-aprendizagem, na perspectiva de que estes desempenhos sejam iguais, apostando numa imagem de aluno-ideal e de um professor mediador, fatores que redundam em um ensino pautado na reprodução e representação, bloqueando a criação, a experiência do alunado.

A primeira condição do aprendizado criativo é, portanto, a constituição de um entre, um meio comum afirmativo, extremo do acontecimento, como princípio motor de diferenciação e ampliação da diferença que nos constitui. A alegria do diverso como catálise de modos ativos de experimentação, cujo gosto primeiro é o da eternidade que se produz no acontecimento de cada encontro (FUGANTI, 2009, p. 26).

Segundo Deleuze (2010a), todos os signos são materiais com exceção os signos da arte, pois este oferece a verdadeira unidade, unidade de um signo imaterial e de sentido inteiramente espiritual, unidade esta, que é na realidade, a essência revelada na obra de arte.

O autor complementa:

O que é uma essência, tal como revelada na obra de arte? É uma diferença, a Diferença última e absoluta. É ela que constitui o ser, que nos faz concebê-lo. Porque só a arte, no que diz respeito à manifestação das

essências, é capaz de nos dar o que procurávamos em vão na vida (DELEUZE, 2010a, p. 39).

Essência é presença de uma qualidade última num sujeito, diferença que imprime qualidade, portanto qualitativa, tendo como via, a forma de como se enxerga o mundo, “[...] diferença que, sem a arte, seria o eterno segredo de cada um de nós”. A arte faz sair de si mesmo, deslocar, multiplicar as apreensões, vislumbrar outros mundos, eis, portanto, a diferença, expressão de cada indivíduo, antes de mais nada, “[...] a essência que se implica, se envolve, se enrola no sujeito, ...ela não é apenas individual, é individualizante [...]” (DELEUZE, 2010a, p. 40-41).

Norteia-se algumas considerações, ressonâncias entre a arte e o aprender, passagem entre um não saber e saber, isto é, acontecimento. Aprender não é imitar, representar, mas é afetar e deixar-se afectar, não fazer como faz o outro, mas fazer com o outro. Imbuí multiplicidade, aberturas de possibilidades diferentes em cada um, é criação. É ensinar é emitir signos sem saber como os alunos estabelecerão suas relações e apreensões, cada um à sua maneira, singular.

Tanto o teatro quanto a **Educação Menor** são máquinas de resistência. Composto com Gallo (2013, p. 64-65): “[...] 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 [...]”, singularidade como militância, num espaço de repetição, não de representação, em que o acontecimento e experiência, traduzem em movimento a criação, a multiplicidade, a diferença.

Deleuze (2006), quando se refere ao movimento de uma nova filosofia a coloca como equivalente ao teatro, e compõe:

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).

Pensar nas possibilidades estéticas na **Educação Menor** no cotidiano escolar é se predispor a lutar e resistir a ampliar e diversificar os papéis dos seus atores, ir para além do controle, como assenta Gallo (2013, p. 66): “[...] está para alguém que

procura, mesmo que não saiba o que e para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não tenha sido procurado”.

Ainda com Deleuze (2006), ao se referir ao teatro filosófico, (pensamentos dos quais apropriamos), sobre a frente aos movimentos, aos novos pensamentos filosóficos²⁹, acrescenta a produção de um movimento “[...] capaz de comover o espírito fora de toda representação [...]”, no qual o próprio movimento é a obra, sem interposições, de trocar representações mediatas por signos diretos: “[...] de inventar vibrações, rotações, giros, gravitações, danças ou saltos que atinjam diretamente o espírito. Esta é uma ideia de homem de teatro, uma ideia de encenador – avançado para seu tempo” (DELEUZE, 2006, p. 17).

Propostas de uma **Educação Menor**: rachar, quebrar, escapar do controle numa Educação Maior, mas não como polos opostos, pois **Educação Menor** não é modelo, nem método, não se opõe, mas favorece multiplicar, movimentar, criar. Uma educação que propicia empenhar-se nos atos cotidianos, gerando movimentos, conexões que implicam em desterritorializar e em criar linhas de fuga, fazer rizomas.

A metáfora da árvore, o paradigma arbóreo, compreendido por muito tempo como uma disposição do saber, cujo tronco, a filosofia, totalidade do saber ramifica-se em outros tantos galhos, as diferentes disciplinas, que por sua vez se multiplicam nas especialidades nutrindo-se desse único tronco e da fotossíntese de suas folhas, e se mantém sempre conectados à sua origem, promovem hierarquia do saber, a compartimentalização dos saberes, enfim, das ciências.

O rizoma é horizontalidade, constitui-se em multiplicidades, mantém projetos abertos, pois um rizoma não começa nem conclui, está sempre no meio, é inter-ser, *intermezzo* (DELEUZE; GUATTARI, 2000). O arbóreo se constitui de pseudo-multiplicidades, visto que uma multiplicidade não tem sujeito, nem objeto, contudo abarca-se por meio de grandezas, intensidades, mas sustenta-se não pela estrita determinação ou vontade exclusiva de um, mas em possibilitam redes que se conectam às outras, tessituras que tendem e favorecem um crescer contínuo.

²⁹ Em Diferença e Repetição, Deleuze (2006, p.17-19) refere-se a Kierkegaard e Nietzsche como filósofos que trazem novos meios de expressão para a Filosofia ao colocar a metafísica em movimento, “[...] em atividade querem fazê-la passar ao ato e aos atos imediatos [...]” em contraposição ao teatro à maneira hegeliana. “Ele permanece, pois, no elemento refletido da *representação*, na simples generalidade. Ele representa conceitos em vez de dramatizar Ideias: faz um falso teatro, um falso drama, um falso movimento” (p. 19). Quanto a Kierkegaard e Nietzsche refere-se: “Nem mesmo fazem um teatro Filosófico. Eles inventam, na Filosofia, um incrível equivalente do teatro, fundando, desta maneira, este teatro do futuro e, ao mesmo tempo uma nova Filosofia” (p. 17-18).

No entanto, o pensamento, o conhecimento, não perpassam esses caminhos determinados, mas se estabelecem num emaranhado, numa rede de conexões, tanto quanto as disposições cerebrais, uma verdadeira multiplicidade, de diversas formas e com infinitas possibilidades de entradas, cortes, permutas, enfim entremeando o dentro e também o fora. A metáfora do rizoma propõe desde expansão, variação, captura, como fuga, imposição de pulsões, ou seja, também dos desejos, concepções estas que se propõem e se estabelecem na **Educação Menor**.

A pedagogia do desastre, na qual segundo Lins (2005, p. 1236): “[...] falar pelo outro, pensar para o outro, o aluno insere-se na tentação conservadora, mais próxima do estudo dos monstros, que da pedagogia. Fabricar uma criança equivale a ofuscar a própria criança”. Pedagogia arbórea é a do dever-ser, a pedagogia rizomática como resistência, puro devir é também uma pedagogia nômade.

Para compreensão do que vem a ser nômade, nomadismo, Schöpke (2012) fundamentada na filosofia deleuziana, esclarece a partir da concepção de “[...] pensador nômade [...]” e um “[...] pensador sedentário [...]”, afirmando que: a máquina de guerra³⁰ é exterior ao aparelho do Estado, já que tendemos “[...] legitimamente confundir a força guerreira do mundo mágico-despótico com a força militar dos Estados jurídicos”. E assevera:

O problema é que toda vez que confundimos a máquina de guerra com os fins do Estado, deixamos de ver a sua exterioridade com relação a esse aparelho burocrático e sedentário. A vida do guerreiro é, em essência vida nômade. Suas relações não se estabelecem da mesma forma que as de um homem comum; sua vida está longe de ter segurança daqueles que exercem profissões sedentárias. Mas quem são exatamente os nômades para Deleuze? São grupos que vivem à parte das leis e das convenções do Estado? São bandos que vagueiam rotineiramente em busca de melhores condições de existência – sem, no entanto, jamais tomarem para si o território com fins de organização e de produção estáveis? Certamente, ninguém poderia negar que essas são algumas das definições possíveis para os nômades; não obstante, Deleuze pretende mostrar que também a máquina de guerra é essencialmente nômade – o que significa dizer que sob um mesmo céu e num mesmo território têm convivido, há milênios, duas forças diametralmente contrárias (SCHÖPKE, 2012, p. 168).

O nômade, o guerreiro, homem de guerra, aquele que desconhece as leis de uniformidade e de enquadramento do Estado, a ética que conhece é a dos iguais,

³⁰ A máquina de guerra não tem absolutamente por objeto a guerra, ela tem por objeto um espaço muito especial, espaço liso, que ela compõe, ocupa e propaga. O nomadismo é precisamente esta combinação, máquina de guerra – espaço liso... Uma máquina de guerra pode ser revolucionária ou artística, muito mais que guerreira. (DELEUZE, 1992, p.47).

afirma o devir, trava outras formas de relacionar-se com o mundo e com a vida. 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 pensador nômade, o artista, conecta-se com o fora, percorre o espaço liso, decodificado, sem prévias demarcações, “[...] trata-se de fazer o pensamento funcionar sob novas bases, trata-se de introduzir o afeto e a paixão em seu cerne, trata-se de conectá-lo com o exterior [...]”, no entanto, não é “[...] desrazão [...]”, razão desvairada, ensandecida (SCHÖPKE, 2012, p. 117).

Considera ainda a autora:

Para um nômade, este é um mundo ao qual ele não se incorpora: suas leis, seus códigos, toda a parafernália de uma cultura que o nômade não reconhece como sua – ou, pelo menos, não reconhece como algo perfeitamente natural e indiscutível... neste sentido, os artistas e os pensadores nômades são esses homens. A recongnição e a representação, ainda que úteis do ponto de vista da sobrevivência do homem em sua cultura, são ultrapassadas em favor de um pensamento que ousa criar novos parâmetros e novas formas de existência. Daí por que um sedentário jamais pode entender o sentimento de “asco” que um nômade tem pelas chamadas lutas pelo poder e pelo prestígio – prêmios máximos do mundo sedentário (e motivo maior da prisão do pensamento) (SCHÖPKE, 2012, p. 174, grifo do autor).

O nômade tem como atividade a criação, enquanto que o sedentário simplesmente reconhece e representa. O nômade traça linhas de fugas, possibilita transgressões aos limites impostos, desterritorializa, desestratifica, apreende a diferença, respira intensidades.

Segundo Lins (2005, p. 1233), “[...] a nomadização dos pontos de fuga é uma pedagogia de alta potência: pedagogia rizomática – pensar o impensável do pensamento, pensar o não pensável do pensamento, pensar o pensamento na sua dimensão desejante, vitalista [...]”, sair das representações da pedagogia arborescente onde o tronco nomeia, hierarquiza, ordem que sufoca; procurar favorecer um projeto rizomático, um possível da educação, promover encontros, espaços nômades no cotidiano escolar.

Pensar uma “metodologia” do acontecimento é optar por uma gestão do tempo pedagógico, para além da cronologia e da lei, daquilo que é suposto ser lei, sem, todavia, negar a importância dos limites compartilhados e não impostos. Um espaço de vida, no âmbito da escola, é uma espécie de não-lugar 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, grifos do autor).

A pedagogia rizomática trabalha com o novo, por aquilo que está por vir, é devir, eterno retorno, retorno como potência da própria diferença, a singularidade, é o acontecimento. Trata-se de uma experiência singular.

Esta experiência não é o que acontece, mas o que acontece a cada um, sendo assim, outras pessoas podem enfrentar o mesmo acontecimento, no entanto a experiência é diferente para cada uma, é singular e este saber resultante da experiência irá delinear um caráter, uma personalidade, irá circundar no indivíduo a maneira e disposição de como estar no mundo, de como ele se conduz perante a vida (ética) e suas características de expressão, estilo (estética).

Este saber da experiência se distingue do que se entende por conhecimento, então:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração de sentido ou do sem sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que 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).

Pode-se dizer, que o saber da experiência se relaciona com a existência, com o singular e concreto de cada indivíduo, considerando que esta experiência se torna bastante rara visto que, no contemporâneo o que se tem em abundância são informações, que não é experiência.

Larrosa (2002, p. 21), nomeia a informação quase como uma antiexperiência, pois elimina de certa forma, as possibilidades de se viver a experiência, e acrescenta: “[...] o sujeito da experiência está sobretudo num espaço onde têm lugar os acontecimentos[...]”.

Para tanto, reverbera o autor:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Costa (2013, p. 116), relata que as possibilidades para construção de um evento-fresta ou ainda um evento performático, tem como partida um evento cotidiano, “[...] a partir de uma ação específica (como caminhar mais devagar, ou esperar todos sentarem para ficar de pé e propor um silêncio) concentra-se a heterogeneidade dispersa das atenções (que caracterizam um evento cotidiano) [...]”. Em continuidade, potencializar os sentidos dos participantes com o objetivo de **dilatação** do espaço, iniciativas que promovam relações intrapessoais referenciando também o tempo, propiciando estados distintos para um evento-fresta, assentando que: “[...] neste estado diferenciado de relações (espacial, temporal, pessoal) conduzir a ação que materializa o evento-fresta (uma narrativa, uma música, uma dança, uma exposição de fotos ou objetos ou mesmo um silêncio induzido).

Para Fernandes (2011, p. 32), “[...] é por meio da experiência que a consciência é afetada e modificada [...]”, e ainda, nestes posicionamentos que valorizam o momento, o presente, “[...] a partir da consciência sobre si, a percepção de suas motivações e impulsos, o artista (o indivíduo) pode direcionar e administrar sua força e desejo, centrando-se em si mesmo, no aqui e agora”.

Percebe-se que os atores se direcionam a algo mais profundo, ou seja, aquilo que os afeta, aquilo que os descentra do cotidiano, um distanciar-se da razão, aventuram-se em outros devires, comprometem-se com outros atalhos, permitem-se experienciar, expõem-se a outros mundos, “[...] graças à arte, em vez de contemplar um só mundo, o nosso, vemo-lo multiplicar-se, e dispomos de tantos mundos quantos artistas originais existem, mais diversos entre si do que os que rodam no infinito [...]” (DELEUZE, 2010, p. 40).

Gouvêa (2012) propõe deslocar a atenção, propiciando um estado que minimize impactos exteriores, meios estes, facilitadores, para que o aprendiz se reconecte consigo mesmo, possibilitando adentrar na experiência como acontecimento, acolhendo fluxos, intensidades que vibram num plano da experiência bem mais sutil.

Afinal, para improvisar é interessante se manter em um estado paradoxal de presença-ausência, ou seja, presente no corpo e na experiência, mas ausente do controle do ego e da consciência intencional, e, assim, possa ultrapassar os limites do vivido, muitas vezes sedimentado no corpo próprio, e se libertar da força pregnante dos conteúdos e desejos pessoais (GOUVÊA, 2012, p. 24).

Para tanto, a autora sugere exercícios de esvaziamento: “A desaceleração, a lentidão do esvaziamento provoca uma espécie de dilatação dos intervalos entre pensamentos, como se criasse ‘buracos’ entre eles [...]” (p. 25), deslocamos com isso nossos focos de atenção, favorecendo apreender outras vibrações não visíveis, mais sutis, aspectos estes que possibilitarão, segundo a autora, “[...] um salto perceptivo que permite capturar nos entrelugares da realidade macroscópica (mundo objetivo/atual) a microscopia das pequenas percepções (mundo das forças/virtual)” (GOUVÊA, 2012, p. 29).

A arte permite aberturas, vislumbrar outros espaços e tempos, sair da objetividade para o campo virtual, onde os movimentos, forças e intensidades não são limitados, dimensionados, campo da experiência, onde se cria, se atualiza e volta transmutado, diferente. “Os sentidos são virtualidades moventes que afetam a percepção da realidade e que podem se atualizar a qualquer momento. Quando isso ocorre, a diferença se mostra na singularidade da obra de arte” (GOUVÊA, 2012, p. 35).

Nos seus estudos, Jacopini (2013) se refere a uma certa embriaguez quanto às leituras de textos teatrais afirmando:

O teatro nasce em engatinhos desequilibrados pela experimentação, e com a leitura dramática não seria diferente. A embriaguez pelo texto se dá em primeira instância pelo interesse que se deposita em ler e, em consequência, pelo estado quimérico que o texto possibilita para que os sentidos passeiem. As interpretações devem ganhar espaço, vez e voz em suas variadas possibilidades de existirem (JACOPINI, 2013, p. 133).

Com estas propostas, o autor faz perceber que um texto teatral se compõe em multiplicidade, formulando na realidade encontros, experiência sensível, acontecimentos, singularidades. É um encontro com o real.

Larrosa (2008, p.186), refere-se a “[...] validade, a força, a presença, a intensidade e o brilho do real [...]”, dirigindo-se à literatura, às artes, ao cinema ou com a filosofia, como se o escritor, o artista, o cineasta ou o filósofo fossem capazes dessa relação com o real, uma relação em que o real está repleto de realidade, justamente porque nenhum deles citados estão preocupados em se deparar com um conhecimento objetivante ou conhecimento crítico, nem preocupados por uma transformação do real, ou ao menos por uma transformação de tipo técnico ou tipo prático.

O autor explicita que esta posição implicaria em ver de outro modo e dizer de outro modo ao ir de encontro a uma realidade que valide esse nome.

Assevera o autor:

A experiência não é outra coisa senão, nossa relação com o mundo, com os outros e nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, nos acontece. Então, o desejo de realidade está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece experimentando: o real é o que nos passa, nos acontece na experiência. Portanto, a experiência é esse modo de relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos em que o que chamamos de realidade adquire a validade, a força, a presença, a intensidade e o brilho que me referi. O desejo de realidade não é muito diferente do desejo de experiência. Mas de uma experiência que não esteja ditada pelas regras do saber objetivante ou crítico, ou pelas regras da intencionalidade técnica ou prática (LARROSA, 2008, p. 186-187).

Ainda nesta composição o autor esclarece que o real da experiência se vincula com uma dimensão de estranheza, de exterioridade, de alteridade, livre das regras da razão identificante e identificadora, alteridade como tal, em sua dimensão de surpresa. Vive-se num mundo onde tudo foi de certa maneira planejado, já previamente idealizado, objetivado, o que conduz a ideia do que seja o real, “[...] 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, grifo do autor).

A arte proporciona aberturas para outros campos de experiências, sai do plano comum para o da estética, possibilitando visualizar o que está implícito, o que a racionalidade não permite apurar, “[...] ver mais do que aquilo que habitualmente aparece aos sentidos é uma maneira de ultrapassar os limites da percepção comum [...]” (GOUVÊA 2012, p. 32), capturar, portanto, os fluxos de forças, cujas intensidades fazem presença no virtual.

O virtual-invisível é real, não como uma determinação física que não se realizou por algum motivo, algo que está dado no conjunto de possibilidades do real, ou melhor, como os *possíveis* do real que não se manifestaram, mas que compõem o campo experimental (GOUVÊA, 2012, p. 34).

Pode-se sintetizar então, através das considerações de Costa (2013), que se torna necessário uma dilatação de espaço/tempo para possibilitar um evento-fresta. Fernandes (2011), propõe um estado de diferenciação de consciência para alçar micropercepções por meio dos treinamentos do *Aikidô*. Jacopini (2013) sugere um

certo estado de **embriaguez**, ou seja, promover linhas de fuga quando se refere às leituras dos textos teatrais, e Gouvêa (2012), esclarece sobre os atalhos a percorrer para atingir o virtual-atual. São obviamente os movimentos que a arte promove, transformar uma realidade macroscópica através da captura do imperceptível, conseguir tornar forças invisíveis em visíveis, uma percepção diferenciada, através da experiência (captura de forças virtuais), ou seja, ultrapassar os limites do vivido, o fora daquilo que é planejado.

Como disponibilizar estes contextos para o cotidiano escolar?

As considerações perpassam Larrosa (2008) quando se refere à validade do real e ao sujeito da experiência, este sujeito que não é intencional, nem crítico, nem jurídico, mas um sujeito atento. O autor nomeia a “[...] atenção com o **estar presente**, dizemos que o real é o resultado de certa forma de estar presente na nossa relação com o mundo, com os outros, com nós mesmos [...]” (LARROSA, 2008, p. 190, grifo nosso). É estar no agora, no aqui, contrário de estar ausente, de estar distraído, de estar desconectado. Coloca ainda, que essa atenção deve se relacionar com o **cuidado**, portanto o real está relacionado à maneira de cuidado que se tem com o mundo, com outros e consigo mesmos, oposto do descuido, de ações que promovam indiferença. Em terceira instância considera atenção com o sentido da **escuta**, relacionando a também ao escutar o mundo, os outros e a si mesmos. Por último coloca a **espera**, ou seja, propiciar um espaço/tempo diferenciado, para os devires, sair dos mecanismos e formas calcadas nas representações, deixando de lado as finalizações como situações já previstas e assertivas, ou seja, à risca de conclusões expectantes.

Estar atento é afetar e deixar-se afetar, vivenciar, infectar e valorizar o trajeto, os encontros, suscitar acontecimentos no cotidiano escolar, abrir-se às possibilidades de experiências e singularidades.

Desenjaular a experiência³¹ com Larrosa (2008); facilitar um movimento que estimule o pensamento, engendrar um aprendizado ativo, sensível, são premissas e bases para que articulações se estabeleçam no sentido de uma educação promotora e indutora de ações criativas.

³¹ Larrosa, (2008, p. 191) extrai de uma citação de André Breton num livro intitulado Três notas de poética de Miguel Casado que diz: “A experiência está confinada em uma jaula. Seu interior dá voltas e mais voltas sobre si, tornando cada vez mais difícil fazê-la sair [...]”

Pensar na escola, no cotidiano a partir da atenção, cuidado, escuta e espera decorre em posicionamentos dos atores que a compõem para desobstruir barreiras, muros; quebrar, des-formar, deslizar no território estriado e concreto, que o sistema de educação insiste em preservar, dimensionada pela representação, para multiplicar, rizomar, atentar aos fluxos da criação, do acontecimento, da experiência, adentrar num mundo de possíveis.

Nesse labirinto movente, os educadores e os alunos poderiam exercer a função de personagens *menores* – conectores. Um educador – conector (educador *menor*), por não ter um papel previamente determinado, esperado, identitário, perverteria internamente a funcionalidade deste mesmo papel: constataria, experimentando, que é incerto se aprender apenas pelo ensino. Assim como um aluno – conector (aluno *menor*), por não ter um papel previamente determinado, esperado, identitarizado, perverteria internamente a funcionalidade deste mesmo lugar: constataria, *experimentando*, que não aprende apenas pelo ensino. Aprender aconteceria, pois, não pelo ensino, mas por ensaio (GRUPO TRANSVERSAL, 2013, p. 27-28, grifos do autor).

O ensaio foge aos modelos, implica em improvisação. Desta maneira, educadores e educandos menores esboçam uma minoridade que se apresenta singular e experienciativa.

Tornar-se minoritário, ater-se com as relações de aprendizagens potencializando as experiências, assim como o teatro faz, pronunciando-se em oposição aos ditames impostos pelo poder, *gaguejar na língua maior*, ir contra as palavras de ordem, às esquematizações produzidas pelo estado de dominação, colocar-se como um docente da diferença, ser um artistador (Corazza, 2008).

Na reprodução trata-se de trazer o idêntico; com a repetição, o artista traz um elemento exemplar com outro elemento de um exemplar seguinte, que produz uma instabilidade, uma espécie de abertura, dinamismo em conjunto. Criam situações que remetem a pensar no cotidiano escolar no que tange à reprodução, sempre se atrelando ao idêntico, mas, quando se estabelecem conexões, propiciam-se um transitar de forças e fluxos, cujo potencial permite criar, expor-se à experiência, fazer acontecer, na diferença.

Reinventar o cotidiano escolar, eis a proposta de uma **Educação Menor**, assim como o teatro cria e reinventa a cada encenação, a cada espetáculo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, pode-se evidenciar que o teatro e a educação estabeleceram vínculos poderosos. Por sua vez, o teatro na educação, em se tratando de diferentes períodos históricos, foi requerido como recurso pedagógico em diversos contextos, contudo seu caráter em valorar a espontaneidade, a livre expressão, assim como se voltar para ações coletivas, torna-se principalmente, colaborador eficiente na apropriação de conhecimentos históricos, assim como de novos saberes, potência viva formativa e transformadora nos processos educativos.

Com a perspectiva de angariar potência e fomentar a pesquisa, apresentou-se algumas construções do teatro-educação ao longo do tempo, observando suas formas expressivas para a compreensão deste contexto no contemporâneo. Apesar de constatar-se a contribuição efetiva e pertinente do teatro, assim como outras modalidades da arte no ensino público, percebe-se com notoriedade a dificuldade no sentido de ampliar e legitimar estas propostas de ensino/aprendizagem, o que denuncia e expõe um caráter prioritário e hierárquico frente a composição dos currículos pelo sistema educacional e políticas públicas. Em contrapartida, existe o empenho e desafio de muitos educadores no sentido de transformações destes contextos, como articuladores do conhecimento de si, do outro, principalmente por experiências e acessos diversificados para apreender e atuar na realidade que nos cerca.

Na oportunidade, ao recorrer-se em leituras e análises documentais, exigiu-se uma certa atenção cuidadosa, mas que antes de tudo, tornou-se uma importante e longa pesquisa, pelas contribuições e experiências relatadas. Um transitar entre conceitos, contextualizações, avaliações, cujo poder se espraiou nos discursos e nas imagens dos fazeres teatrais, impregnados de criação, saberes e sensações, caracteres imanescentes dos artistas.

A intenção desta pesquisa, constituiu-se no sentido de possibilitar, ainda que de maneira breve, contextualizações que fomentem discussões, olhares que se infiltrem nas frestas, que descortinem as sombras, não com a credulidade de formular certezas, mas de conhecer, compreender e principalmente incitar a experiência, o acontecimento no cotidiano escolar. Não se trata de reproduzir os caminhos, mas de nos apropriarmos dele como forças criadoras, no entanto, assumindo também suas

fragilidades; também, não se trata de projetar soluções, mas de intensificar relações na busca de diversificar estratégias; trata-se de desterritorializar, proporcionar espaços nos quais, todos se tornam protagonistas do espetáculo e deixem de ser meros espectadores assujeitados. Já não basta somente aceitar e acreditar o que foi dito, o vivido, o que é visível, mas entrar e compor as cenas, visto que, para o pensamento e a percepção não existem espaços e tempos limitados, mas sim a valorização do instante, abrindo-se para a criação e proporcionando sentidos, resgatando nossa realidade social, cultural e histórica, indo em busca da experiência do real.

Em nossas observações e análises, conseguimos aproximar as propostas das práticas teatrais com a Educação Menor.

Acionamos com o teatro, a repetição, potencial para o novo, visto que na reprodução, trata-se de trazer o idêntico. Com a repetição, o artista traz um elemento exemplar com outro elemento de um exemplar seguinte, que produz uma instabilidade, uma espécie de abertura, dinamismo em conjunto. Isto estabelece situações que remetem a pensar no cotidiano escolar, no que tange à reprodução, sempre se atrelando ao idêntico. Contudo, quando se promovem conexões, um transitar de forças e fluxos, propicia-se criação, expõe-se à experiência, faz-se acontecer com a diferença. Intencionalidades mais justas e coerentes de convivência e aprendizado para com os atores escolares.

Por outro lado, a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo, características da Educação Menor também se convocam às posturas como formas de revolta e resistência aos valores impostos em busca de uma educação criativa.

Tanto a arte, no caso o teatro, assim como, a Educação Menor, conjugam sempre disposições de *um vir a ser*, prioridade esta que envolve movimentos estéticos, tomam múltiplas as direções, rompem territórios, provocam e cavoucam, fazem-se infectar, promovem jogos das possibilidades.

Movimentos distintos. A Educação Menor como recurso interativo, dos atores escolares, que se faz na Educação Maior, no instituído; escolha que favorece o surgimento das singularidades na multiplicidade, a criação, a experiência, o acontecimento. Ensinar/aprender com a diferença, impulsiona exercícios estéticos no cotidiano escolar.

A arte e o teatro, tanto na escola ou fora dela, contribuem com a educação do sensível, do indivíduo e da coletividade, também impulsionando à criação, à experiência, ao acontecimento, ensinando/aprendendo com a diferença, e também desenvolvendo exercícios estéticos no cotidiano escolar. Há de se salientar, que a arte nas escolas ainda se encontra em legislações e projetos pouco esclarecedores, com fragilidades quanto ao ensino/aprendizagem, o que justifica um intensivo e dedicado estudo, pesquisa e ações eficientes por nós educadores, e pelo empenho em acionar políticas educacionais, visando atingir um fazer artístico e apreciação estética como necessidades inerentes à existência humana.

A dissertação dialogou com as duas proposições, atingindo seus objetivos, ou seja, a contribuição de novas maneiras de se estar com o cotidiano escolar, estimulando o conhecimento de si, do outro e do mundo em que vivemos, valorizando as dimensões estéticas em ambas as construções, imprescindíveis quando se quer e se procura um desenvolvimento cultural e social qualitativo e principalmente mais justo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

ALTIERI, Antonio Luís de Quadros. **A cultura do teatro de Augusto Boal: processos socioeducativos**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

AQUINO, Júlio Groppa. O mal estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: _____. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 91-109.

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BOAL, Augusto. **Dia mundial do teatro, 27 de março de 2009: mensagem internacional**. 2009. Disponível em: <<http://www.artes.com/sys/artista.php?op=manif&artid=24&npage=7>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BOUTANG, Pierre André. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Produzido pelas Éditions Montparnasse. Paris, 1988-1989. Disponível em: <<http://escolanomade.org/images/stories/biblioteca/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

CELLARD, André. Análise documental. In: POUPART, Jean et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CORAZZA, Sandra. O docente da diferença. **Periferia**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 91-110, 2009.

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

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 a.
- DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro: um manifesto a menos; O esgotado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010 b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 3.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011. v. 1-2, 5.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DESGRANGES, Flavio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- FERNANDES, Juliana Alves Gurgel. **O teatro como Budô: o Aikidô em cena**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.
- FERREIRA JR.; Amarilio; BITTAR, Marisa. Pluralidade linguística escola de bê-a-bà e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 86, p. 171-195, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a09.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: _____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. (Ditos & escritos; 3). p. 411-422. Disponível em: <<http://www.uesb.br/eventos/pensarcomfoucault/leituras/outros-espacos.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2015.
- FUGANTI, Luiz. Aprender. In: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Orgs.). **Abecedário da diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 19-23.

GALLO, Silvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano escolar. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli; MARIGUELA, Marcio (Org.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba, SP: Jacintha, 2007a.

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

GALLO, Silvio. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: RIBEIRO, P. R. C. et al (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: FURG, 2007b.

GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2012, Florianópolis, SC. [Anais...]. Florianópolis, SC: UFSC, 2012. p. 1-10.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GALLO, Silvio; SOUZA, Maria Regina. Entre maioridades e minoridades: língua, cultura e política no plural. **Políticas Educativas**, Campinas, v.1, n. 1, p.124-140, out. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/18258/10746>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

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

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

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas: cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

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

HANSTED, T. C.; GOHN, M. G. Teatro e educação: uma relação historicamente construída. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 30, p. 199-220, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo>>. Acesso em: 07 abr. 2015.

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

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino do teatro**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

KOAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu/MG. **Sociedade, democracia e educação** : qual universidade?. Rio de Janeiro: ANPED, 2004. Disponível em: < http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf >. Acesso em: 27 mar. 2015.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LARROSA, Jorge. Desejo da realidade: experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LARROSA, Jorge. 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.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 35-86.

LINS, Daniel. Alegria: ética e estética dos afectos. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande, RS: FURG, 2007.

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

MACHADO, Roberto. Introdução. In: DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro: um manifesto de menos: o esgotado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p. 7-23.

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

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

REVERBEL, Olga Garcia. **Um caminho do teatro na escola**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

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

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEDESCO, João Carlos. Interacionismo simbólico. In: PARADIGMAS do cotidiano: introdução à constituição de um campo de análise social. 2. ed. Passo Fundo, RS: Edunisc, 2003.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/wp-content/uploads/2010/05/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili1.pdf> >. Acesso em: 11 maio 2015.