UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação

VERTER A EDUCAÇÃO EM ARTE

Potências do conceito de pedagogia menor para o Ensino de Artes Visuais

Daniela da Cruz Schneider

Pelotas, 2013

DANIELA DA CRUZ SCHNEIDER

VERTER A EDUCAÇÃO EM ARTE:

Potências do conceito de pedagogia menor para o Ensino de Artes Visuais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Jarbas Santos Vieira

Pelotas, 2013

Banca examinadora:

_____

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira

_____

Profª Drª. Cynthia Farina

_____

Profª. Drª. Maria Manuela Alves Garcia

Ao meu pai Mário,
pelo exemplo de determinação
pelo caráter
e pelo amor irrestrito

À minha mãe Sandra,
pela amizade
pelo apoio
e pelo amor sempre renovado

AGRADECIMENTOS

Ao professor Jarbas Santos Vieira, agradeço com carinho, pela confiança, pela dedicação e pelo respeito com este trabalho. Agradeço também pela aventura intelectual e pelo convite ao pensamento, sempre arejado, renovado e incessante. A ti, meu intenso respeito e admiração sempre. O aprendizado contigo levo para a vida.

Às professoras Cynthia Farina e Maria Manuela Alves Garcia, pela atenção com o trabalho e pela contribuição na discussão, que não se encerrou apenas nos momentos de qualificação e defesa.

Ao grupo de orientação das terças-feiras à tardinha. Parte desta dissertação fundou-se no acoplamento do trabalho do grupo e das vibrações que daí vieram. Obrigada pelas leituras atentas e pelas contribuições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida desde março de 2011, um importante apoio neste momento de pesquisa.

Aos meus pais Mário e Sandra, pela estrutura, pelo apoio, pelo amor, pela firmeza. Obrigada por serem quem são. Obrigada por me mostrar que eu também tenho asas. Independente de onde eu esteja, do que eu faça, do que me torne, vocês serão meus marcos éticos sempre.

Agradeço, com amor, a Leonardo. Obrigada por fazer parte. Obrigada pela segurança, pela espera, pela cumplicidade, pela calma. Por não me deixar sufocar. As palavras nunca serão suficientes, então, fica o convite para a vida.

Não se deve procurar se uma ideia é justa ou verdadeira. Seria preciso procurar uma ideia bem diferente, em outra parte, em outro domínio, tal que entre os dois alguma coisa se passe, que não está nem em um nem em outro. Ora, geralmente, não se encontra essa outra ideia sozinho, é preciso um acaso, ou que alguém a dê a você. Não é preciso ser sábio, saber ou conhecer determinado domínio, mas aprender isso ou aquilo em domínios bem diferentes.

(Deleuze, Diálogos, p. 17-18)

RESUMO

Esta dissertação aproxima três diferentes campos do saber: educação, filosofia e arte. Sob o problema *Quais as potências do conceito de pedagogia menor para o Ensino de Artes Visuais?,* objetiva desdobrar e apresentar o conceito de pedagogia menor, utilizando-o para interrogar o campo do Ensino de Artes Visuais. Contrasta, assim, o modelo da educação maior do Ensino de Artes Visuais, expresso pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da área, com as possibilidades de uma pedagogia menor. A pedagogia menor é entendida como práticas que desviam, subvertem e desrealizam as pretensões de uma educação maior. Uma educação maior é aquela engendrada pela macropolítica, que se legitima via políticas educacionais, parâmetros e diretrizes, etc. O conceito de pedagogia menor foi elaborado por Sílvio Gallo, a partir da obra *Kafka – por uma literatura menor* de Gilles Deleuze e Félix Guattari, na qual criam o conceito de literatura menor. Ambos os conceitos apresentam três coeficientes: desterritorialização, ramificação política e valor coletivo. A presente dissertação preserva tais coeficientes, mas lança ainda quatro proposições acerca do conceito de pedagogia menor: I) A pedagogia menor opera como Máquina de Guerra no território educacional; II) A pedagogia menor é rizomática; III) A pedagogia menor esboça-se sobre e através de uma micropolítica; IV) Um saber de experiência é um saber menor. O estudo desenvolveu-se como pesquisa bibliográfica. As ferramentas teóricas centrais arquitetaram-se no pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, Michel Foucault, Jorge Larrosa e Sílvio Gallo.

Palavras-chave: Currículo; Ensino de Artes Visuais; Pedagogia Menor

ABSTRACT

This dissertation approaches three different fields of knowledge: education, philosophy, and art. Under the problem *Which the powers of the concept of minor pedagogy to Visual Arts Education?*, aims to deploy and present the concept of minor pedagogy, using it to interrogate the field of Visual Arts Education. In contrast, the model of higher education of the Visual Arts Education, expressed by the Parâmetros Curriculares Nacionais of the area, with the possibility of a minor pedagogy. The minor pedagogy is understood as practices that divert, undermine and undo the claims of a higher education. A higher education is that engendered by that legitimizes by a macropolitics educational policies, parameters and guidelines, etc. The concept of minor pedagogy minor was drafted by Sílvio Gallo, from the book *Kafka – for a minor literature* of Gilles Deleuze and Félix Guattari, in which these create the concept of minor literature. Both concepts have three coefficients: desterritorialization, political branch and collective value. This dissertation preserves such coefficients, but throws four propositions about the concept of minor pedagogy: I) The minor pedagogy works as a war machine in the educational territory; II) the minor pedagogy is rhizomatic; III) the minor pedagogy works through a micropolitics; IV) A knowledge of experience is a minor know. The study developed as bibliographical research. The central theoretical tools and dizzying write-downs signal in the thought of Gilles Deleuze and Félix Guattari, Michel Foucault, Jorge Larrosa and Sílvio Gallo.

Key-words: Curriculum; Visual Arts Education*;* Minor Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Réne Magritte – *Perspicácia*, 1936. Fonte: http://www.rene-magritte.net/ 11

Figura 2 *Pulo 04* - Acervo da pesquisadora 16

Figura 3 *Pulo 10* - Acervo da pesquisadora 17

Figura 4 *Pulo 29* - Acervo da pesquisadora 18

Figura 5 Philippe Halsman - série *Jump*, d. 1950 - Acervo digital da pesquisadora 22

Figura 6 Philippe Halsman - *Dr. Robert Oppenheimer*, d. 1950 - Acervo digital da pesquisadora 23

Figura 7 Iberê Camargo – *A idiota*, 1991 – Fonte: http://www.iberecamargo.org.br/ 100

Figura 8 Banksy – *Follow your dreams*, 2010 – Fonte: http://www.banksy.co.uk/ 101

Figura 9 Lia Menna Barreto – *Jardim de Infância*, 1993 – Fonte: http://lia-mennabarreto.blogspot.com.br/..... 102

Figura 10 Jan Van Eyck – *O casal Arnolfini*, 1434 – Fonte: http://www.jan-van-eyck.org/..... 103

Figura 11 Lenir de Miranda – *Fastfood*, 2007 – Fonte: http://www.lenirdemiranda.com/..... 104

Figura 12 Ernesto Neto, *take it easy*, 2006 – Fonte: http://arte-harte.blogspot.com.br/2010/03/ernesto-neto.htm 105

Figura 13 Marina Abramovic´, *Dragon heads*, 1990 – Fonte: http://www.phaidon.com/ 106

SUMÁRIO

Será? 12

Capítulo I
Entre pulos, educação e arte 16

Capítulo II
Educação Maior do Ensino de Artes Visuais 25

Oficialização do Ensino de Arte: sua forma maior 26
O Ensino de Artes Visuais e sua dimensão moral do olhar 33
Pressupostos de uma despotencialização: utilitarismo e instrumentalização 39

Capítulo III
Pedagogia menor: desdobrando conceitos 44

Literatura menor e pedagogia menor: desterritorialização, ramificação política e valor coletivo 45
Pedagogia menor como Máquina de Guerra 54
Pedagogia menor rizomática 66
Micropolítica e Pedagogia menor 72
Um saber menor: saber de experiência e pedagogia menor 78

Capítulo IV
Contaminações: o Ensino de Artes Visuais depois da Pedagogia Menor..... 89

Considerações finais 110

Referências 112

Figura 01
René Magritte, *Perspicácia*

Será?

A obra de Magritte abre, de certa forma, esta dissertação. Não sei quais perguntas podem passar pela cabeça de quem a vê. A minha foi: será? E é através de um despretensioso *será?* que introduzo uma série de outras indagações que compõe esse estudo. Ainda que muitas delas apenas sugiram, esbocem, apontem, sem de fato serem objetivo deste texto.

A presente dissertação propôs como problema de pesquisa a seguinte pergunta: *Quais as potências do conceito de pedagogia menor para o Ensino de Artes Visuais?* E, assim, determina duas dimensões para a discussão acerca do Ensino de Artes Visuais: aquele que se dá pela educação maior, coincidindo com as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais da área; o outro se alinha com a noção de pedagogia menor, na qual se engendram micro-revoluções e pequenas subversões, que [re]criam as práticas pedagógicas, as subtraindo dos modelos consensuais.

Quanto às duas grandes caracterizações – educação maior e pedagogia menor – é preciso ter-se em conta que, no âmbito desta dissertação, figuram como proposições conceituais, partindo de uma generalização acerca daquilo que chamo de educação maior, para desdobrar o conceito de pedagogia menor. Não se trata de uma bipolarização da educação entre estas duas concepções. Antes, trata-se de demarcar aquilo que corresponde às formas maiores de educação, apontando para as formas menores e subversivas que se subtraem das formas maiores de educação. Aponto os Parâmetros Curriculares Nacionais como educação maior, uma vez que inspiram formas de operar e experienciar a arte, vertendo este encontro em teoremas educacionais.

O conceito de pedagogia menor foi elaborado por Sílvio Gallo, inspirado na obra *Kafka – por uma literatura menor*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari. O conceito de literatura menor apresenta três coeficientes: a desterritorialização, a ramificação

política e o valor coletivo. Trata-se da literatura dissidente de uma literatura tradicional, oficial... maior. A concepção de pedagogia menor considera os três coeficientes, operando deslocamentos para o território educacional.

Uma educação maior emparelha-se com a literatura maior. Sua dimensão é a da macropolítica, orientando-se dentro e a partir dos grandes planos educacionais. Já a pedagogia menor se dá pela micropolítica, em uma ação cotidiana. Ela não é um modelo pedagógico que contraria a educação maior. Ela é o desvio das pretensões de uma educação maior, acontecendo todos os dias, diferenciando-se sem criar um padrão pedagógico. Criando e resistindo em educação.

A dissertação compreende um enxame de problematizações acerca do território educacional da arte. Empreende uma briga com os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de arte – a forma maior do Ensino de Artes Visuais – considerando que a dimensão sensível e experimentante do Ensino de Artes Visuais está subsumida a um conjunto de conhecimentos objetivos, que mediam a experiência com a arte através de certo número de procedimentos.

A pedagogia menor não é abordada como uma solução, como superação de uma educação maior. O que se empreende nesta dissertação é desdobrar o conceito de pedagogia menor e buscar as potências de seus atos de sub-versão para a arte na educação.

O estudo desenrolou-se como pesquisa teórica e bibliográfica. Operando, sobretudo, um esforço no desdobramento do conceito de pedagogia menor. As ferramentas teóricas concentram-se no pensamento de Gilles Deleuze, nas obras em parceria com Félix Guattari e Claire Parnet, Michel Foucault, Sílvio Gallo e Jorge Larrosa.

A dissertação estruturou-se a partir dos objetivos que foram propostos para a pesquisa. O primeiro deles indaga os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Arte, evidenciando certa proposição de educação moral do olhar, expressa pelo documento. Procura ressaltar a dimensão instrumental do conhecimento da arte, na forma em que é caracterizado pelos PCNs – Arte. Corresponde ao Capítulo II: *Educação Maior do Ensino de Artes Visuais*. Nesse capítulo, o objetivo foi compor uma concepção de educação maior da arte. Embora aborde os Parâmetros Curriculares Nacionais da área, o capítulo não aprofundou a discussão acerca do

documento. Assim, limitou-se a apresentar a caracterização instrumental e objetivante dos conhecimentos da arte aí expressas.

O segundo objetivo centra-se no desdobramento do conceito de pedagogia menor. Coincide com o Capítulo III – *Pedagogia menor: desdobrando conceitos*. Nesse capítulo, apresentei o conceito de literatura menor, bem como alguns dos deslocamentos propostos por Sílvio Gallo na elaboração da noção de pedagogia menor. Além dos três coeficientes propostos para conceito, elaborei outras quatro proposições: I) A pedagogia menor opera como Máquina de Guerra no território educacional; II) A pedagogia menor é rizomática; III) A pedagogia menor esboça-se sobre e através de uma micropolítica; IV) Um saber de experiência é um saber menor.

O terceiro objetivo consiste em aproximar o conceito de pedagogia menor com o Ensino de Artes Visuais, buscando as potências desse conceito para a área. O Capítulo IV – *Contaminações: o Ensino de Artes Visuais depois da pedagogia menor* – empreendeu a tarefa de tal objetivo. Atrelou-se à discussão um saber de experiência para o Ensino de Artes Visuais, partindo-se da defesa de que um saber de experiência é um saber menor, reservando suas proximidades com a noção de pedagogia menor.

Quanto à estrutura da dissertação, cabe ainda uma ressalva. O Capítulo I – *entre pulos, educação e arte* – tratou de transpirações. Delineou algumas das provocações e dos problemas que me levaram até a dissertação. O texto baseia-se na monografia de Especialização em Educação, que antecedeu o curso de Mestrado em Educação.

Esta dissertação nada tem que ver com afirmações, ainda que as tenha feito. Ela desenrolou-se através de suspeitas, que muitas vezes adquiriram um tom mais ácido. Mas isso foi apenas efeito de uma passionalidade. Assim, tratou menos de afirmações e mais de aproximações. Vários conceitos foram aproximados, criando zonas de tensão e de afinidades. Antes de tudo, procurei experimentar tais aproximações, ainda que algumas não pareçam adequadas ao exercício acadêmico.

Mas retomo a obra de René Magritte. *Será?* Foi com um *será?* que a dissertação foi experimentada. Foi sempre com um *será?* que os conceitos passaram um pelo outro. E, assim, utilizei o texto que segue como uma espécie de

tela de pintura, limpando alguns clichês antes de pintá-la, criando uma expectativa, a mesma que corresponde a antecipar um ovo.

A obra de Magritte também me remete a outra dimensão: as pretensões de uma educação maior e as fabulações de uma pedagogia menor. Uma educação maior determina o ovo! Ela oferece um modelo para o ovo, determina de antemão o tipo de pássaro que dali virá e a partir deste padrão mensura desvios e aproximações. Cria procedimentos e métodos, que tem por finalidade garantir a atualização daquilo que está premeditado para o ovo.

Uma pedagogia menor, diferentemente, não está preocupada com o que vem daquele ovo. Próxima da arte busca inventar, fantasiar, falsear os resultados do ovo. Sua aposta é sempre nas possibilidades. Mas possibilidades inesperadas, sem qualquer coeficiente de previsibilidade.

Ao entrar no texto, espero daqueles que o lêem uma imagem de *será?* Mas que tal imagem esteja mais sintonizada com uma invenção e fabulação, do que com a postura rígida de um ovo padronizado por antecipação.

Capítulo I

Entre pulos, educação e arte

Figura 02
Pulo 04
Acervo da pesquisadora

E como começar, depois de uma imagem?

Começo dizendo que é aula! E também que imagens falam, ou melhor, conversam. Poderia deixar o leitor flanar a respeito do que vê... então, deixo.

[Uma pausa descontraidamente nada acadêmica. Um convite ao olhar e ao sentir]

Figura 03
Pulo 10

Figura 04
Pulo 29

E depois de pulos, como falar de educação?

Pulos e educação parecem coisas dissonantes. Parece que uma não quer a outra, parece que uma é impossibilidade da outra.

Talvez, ainda, seja necessário falar de arte. Pulos, arte e educação... talvez possam funcionar juntos. Mas isso só se considerarmos a arte como possibilidade de invenção do mundo e de mundos. Só se pode juntar pulos, arte e educação se considerarmos a potência de reversão da arte. Isto de por o mundo de ponta cabeça, isto de gerar um não-saber. Olha-se uma imagem, vêem-se pessoas pulando... não se sabe do que se trata, não se sabe porque se usa uma imagem para abrir o texto, também não se sabe porque juntar pulos e educação. Mas se pensamos com a arte, talvez algumas dessas coisas possam ganhar um sentido... inventado que seja.

Uma imagem – e uma imagem de arte – pode dizer muito, pode significar pouco... deixar sem entender nada e tantas outras variações dos desentendimentos. As que abrem o capítulo versam a respeito de vontade de pular. Desejos que partem de lugares diferentes e que serão pensados de maneiras dessemelhantes. Mas todos em um mesmo território: uma escola.

São inspirações de ordens diversas que constituem um mosaico formado por peças de vidros coloridos, dotados de aparência translúcida, pedacinhos que, apesar de seus limites, unidos pela separação, ao refletir do sol, deixam irradiar seu colorido, inundando desrespeitosamente o isolamento imposto pela materialidade. Lança-se ao espaço e nele, suas possibilidades... deixa-se gaseificar.

E pulos... ainda insisto, o que eles tem a ver com educação? Ou que relação mantém com Ensino de Arte?

Pulos... aula de Educação Física? Teatro? O que faz uma professora levar alunos para rua, para saltar?

Eu respondo dizendo que pela simples vontade! Uma vontade que se desdobra em várias. Vontade de procurar conceituação outra para o espaço da sala de aula. Vontade de colocar a transgressão em pauta e deixar o ser ou estar da infância fluir contra a força do chão. Vontade de pensar qualquer outra coisa que seja possibilitadora de conhecimento, mas não mais a *professora*. Vontade de

pensar educação e refletir sobre as dimensões de uma pedagogia íntima, minha, nossa... eu e os alunos: porta fechada ou rua... aberta!

Uma pausa para alguma descrição. O que trago aqui não é um exemplo de pedagogia menor, ainda que o que foi feito possa ser pensado assim. Este primeiro capítulo carrega todo um enxame de problematizações, de começos, de experiências com a sala de aula e com ser professora. Ele esboça a vontade e a necessidade de pensar o Ensino de Artes Visuais, de pensar a educação. Ele sugere uma potência sensível para a arte... que ao longo da dissertação vai sendo apenas mencionada, que vai entre a discussão, misturando-se e não comprometendo-se, Mas ao mesmo tempo afirmando uma dimensão sensível e experimentante para o Ensino de Arte.

É da leveza de um pulo que partem as críticas mais duras ao campo da arte. Sendo este o capítulo das inspirações e das transpirações, cabe dizer que tais críticas pesam em mim também. Mas partem de uma necessidade e de uma pergunta que não cessa: onde estão os pulos na educação em arte? Eles acontecem? O que fizeram ou o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de arte acerca de pulos em educação?

Mas é preciso parar e dizer de onde vêm os pulos – os pulos que apresentei até aqui – e ao que me levam. O texto que apresento aqui parte de uma prática em sala de aula, proposta por mim aos alunos de uma turma de 5ª, na Escola Núcleo Habitacional Dunas, na qual fui professora por dois anos. Tal prática antecedeu a escrita da monografia de especialização, não sendo um objeto premeditado. A escrita veio após essa experiência.

Sobre a escola e infância que lá encontrei. Aí nessa Escola, encontrei uma infância diferente, várias, a margem ou não! Um mundo em que crianças convivem com coisas de gente grande, fazem coisas de gente grande. Se há a beleza e o sublime de ser criança dentro deste mundo de coisas grandes e pequenas gentes? Há! Uma nova infância para mim: crianças que apesar de um isso ou de um isso tudo, não perderam a habilidade de sorrir... Encantam-se e ainda não se embruteceram. Perdeu-se todo o referencial de beleza infantil: rosto rosado, cheirinho de banho misturado com o de doce lambuzado, as cores primárias! Ganha espaço no meu imaginário, uma infância de rosto negro, com nuances de

amadurecimento precoce, de um conhecer a vida, que ainda não era hora de conhecer. Mas que ainda, e novamente ainda, resiste ao mundo virado. Virado? Virado para quem? Quem olha ou quem vive aquela realidade?

Aos olhos desses encantados, o mundo está como sempre foi. Há alegria em meio a poeira, que recobre as superfícies, formando as telas em que desenham. Cambalhotas despreocupadas, abaixo de um céu que inunda a "paisagem" ao contrário. Não há medo de desafiar... É um mundo de grandes gentes pequenas, que ainda sabem valorizar as coisas muito miúdas. Ao contrário para quem olha, faz sentido para quem fica!

A aprendizagem não se pretende de um lado para o outro, mas preenche a vida de todos aqueles que se envolvem. E que, não de forma contraria, ainda se encantam. Assim, não caberia dizer que a infância é mais ou menos infância aqui ou ali. O ser questionador, que desacomoda o adulto, o faz rever seus conceitos e princípios morais. E sim! Virado! Virado ao contrário, porque é assim que uma criança faz sentir o mundo, de ponta cabeça.

E como ser professora assim? Ninguém me ensinou a ficar de ponta cabeça, pelo contrário, o certo seria colocar todas as cabeças no mesmo lugar. Mas houve a necessidade de inverter, de criar, de fazer pular... A arte não poderia ser somente quadro negro, leituras e releituras de imagens, as combinações das cores, os elementos formais da obra. A arte exigiu outros modos de encarar e fazer vibrar tudo isso. A arte parecia exigir mais vida.

A proposta na qual se engendrou esse texto foi uma das tantas outras práticas que procuram desviar tudo aquilo que prendia. Assim, partindo de uma série de fotografias do artista Philippe Halsman, o convite foi ao pulo. Fora do espaço tradicional da sala de aula, fomos para o pátio, lá onde havia chão e céu. A rua, porque na rua temos o céu e o pulo precisava ser livre. Porque na rua tem areia, tem outras crianças com seus olhares curiosos. Tem platéia para as nossas inspirações. Donos de seus pulos, cada um com sua expressão, esperando o “já” ... 1, 2, 3: já!! E lá se faz materializado o gesto, um salto para além do que se convenciona estudar. Frações de segundo em um movimento que registra apenas uma parte daquela trajetória. A atividade – ou devo dizer a brincadeira – era capturar o pleno vôo. Aquele momento em que se sai do chão e se deixa ser plenamente no ar.

Sobre o artista e suas fotografias. Philippe Halsman fotografou, na década de 1940, as peripécias do artista surrealista Salvador Dalí. Em uma série intitulada *Dalí Atomicus*, um artista fotografa as impossibilidades de outro. Tenta trazer para a fotografia os *absurdos* surrealistas, em sintonia com a estética do retratado. Algumas situações que somem com a realidade objetiva, apenas proporcionando os sabores dos acasos em cenas premeditadamente construídas.

Em uma de suas séries mais conhecidas, fotografava pulos. Vários de seus contemporâneos, personalidades famosas, se propuseram ao salto. Esse fotógrafo inventou a *pulologia*, um método que permitia a interpretação da personalidade dos indivíduos analisando a expressão de seus pulos e norte para a construção da poética de seu trabalho. Argumentava que no pulo as pessoas mostram quem realmente são: *"*quando você pede a uma pessoa para pular, a atenção dela é dirigida basicamente ao ato de pular, de modo que a máscara cai e a 'verdadeira' pessoa aparece."[1]

Figura 05
Philippe Halsman
Série Jump, d. 1950

[1] IN: http://bistrocultural.com/2049/jumpology.html

Figura 06
Philippe Halsman
Dr. Robert Oppenheimer
Série Jump, d. 1950

Eu estava lá, eu pulei. E essas fotografias acabaram traduzindo-se em vontade. Pulos incessantes, que sempre davam vontade novamente. Seria a pretensão do vôo? Será que esperamos asas? Eu não sei, mas a vontade voltava. Até que a vontade de pulo tornou-se disparadora de tensões acerca do que de fato deveria ser o Ensino de Arte. Situado entre um conjunto de conhecimentos objetivos e de vontade de experimentação, o Ensino de Artes Visuais parece dividir-se entre estas duas dimensões, ainda buscando uma caracterização que defina o conhecimento da arte – sensível ou objetivo? –. Dizer o que é, como se deve fazer, já não cabe. Mas é possível pensar outros modos de fazer que não sejam cristalizados, que seja a renovada vontade de pulo.

O pulo contraria a força gravitacional por alguns instantes. É certo que esta força opera sobre o corpo quando ele sobe, que o puxa verticalmente quando desce. Mas a imagem de pulos que se tem aqui é um instante pleno de vôo, algo que a arte possibilita: um instante de falta de gravidade. Quando decidimos pular, jogar-se para se deixar ver, não há como voltar a ser o mesmo de antes. O pulo, neste contexto, tem sintonia estreita com a transformação, com os modos de encontrar ou perder-se quando se coloca os pés novamente no chão.

O estudo propôs uma poética do pulo, um convite ao salto! Uma proposta fundamentada dentro dos critérios do desvio. Se rua, pulos e sorrisos não são ou podem ser considerados aula, esta costura de imagens, vontades, pulos e alguma teoria vão ao encontro de uma pedagogia menor, da barulhenta vontade traduzida no silêncio inquieto dessas imagens, arbitrar contra aquilo que possa estipular-se como modelos de educação.

Capítulo II

Educação Maior do Ensino de Artes Visuais

"A ideia de um programa e de proposições é perigosa. Desde que um programa se apresenta, ele faz a lei, é uma proibição de inventar"
Michel Foucault

Sólido: rígido, fixo. Estado de matéria que possui forma e volume definido. Matéria que resiste à deformação. Condensação dos elementos que formam a matéria. Movimento lento de partículas, praticamente inexistente. Imóvel. Muitas vezes pesado. Esta é a parte sólida do trabalho. Diz respeito a uma educação-sólida-maior. Uma estrutura rígida, formada por moléculas de átomos fortemente ligados, condensados.

É nessa parte do texto, contrariando a brutalidade do estado de uma educação-matéria-sólida, que ensaio alguma sublimação. [Sublimação: passagem do estado sólido ao gasoso, sem passar pelo líquido]. Nessa seção da dissertação, martelo a rigidez de uma educação maior a partir dos pressupostos de uma crítica pós-estruturalista e um pensamento da diferença na educação, ao mesmo tempo procuro problematizar o território educacional, sobretudo, o Ensino de Artes Visuais. Indagando o *como*: *Como* o Ensino de Artes Visuais está configurado dentro dessa educação-sólida-maior?

Uma educação maior não é assim significada pela sua grandiosidade, mas, antes, pela sua extensão, sua área de cobertura. Ela é a educação oficializada e legitimada pelos documentos, engendrada em um nível macropolítico. É aquela dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais, das Políticas Públicas de Educação, da Lei de Diretrizes e Bases, ela é "aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer" (GALLO, 2008, p. 64).

2.1. Oficialização do Ensino de Arte: sua forma maior

Ao colocar como campo das problematizações o Ensino de Artes Visuais, e, sobretudo, a caracterização que assume nos PCNs – Arte, após sua oficialização, cabe um esboço da constituição da arte como campo de conhecimento escolar, buscando evidenciar, através de algumas tensões, como a disciplina de arte tornou-se o que é.

Várias foram as finalidades dessa disciplina ao longo da história da educação brasileira. Desdobrando-se em diferentes terminologias, atendendo a diferentes políticas e contextos sociais determinados, a Arte operou a partir de determinadas demandas: no período de colonização, a pedagogia jesuíta utilizou a arte como meio para a conversão dos indígenas e preparação para o trabalho artesanal; no século XIX uma querela entre liberalistas e positivistas acabou dando, convenientemente, uma ênfase no desenho geométrico e de observação, com fins de instrumentalizar alguma mão-de-obra, visando o desenvolvimento industrial.

Na tentativa de libertar a Arte da pedagogia tradicional, sustentada até então pelo projeto dos liberais e positivistas, nas décadas de 1930 e 1940 artistas e educadores de arte passam a envolver-se com o pensamento Escolanovista. Segundo Fusari e Ferraz (1993), essa tendência pedagógica considerava

> o ensino e a aprendizagem basicamente como processo de pesquisa individual. (...) Do ponto de vista da escola nova, os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois se acreditava que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados. (p. 28-29)

Essa vontade de criação e de expressão que os escolanovistas traziam, centrando o ensino-aprendizagem na criança e em sua vontade, acabou culminando na – até hoje execrada por muitos – *livre-expressão*. O ensino de arte adquiriu um matiz espontaneísta, centrada fortemente na liberação psicológica/emocional. Na de cunho escolanovista

> a aula de Arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa exprimir-se subjetiva e individualmente. Conhecer significa conhecer-se a si mesmo; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse 'aprender fazendo' o

> capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade. (FUSARI e FERRAZ, 1993, p.36)

Mesmo a tendência escolanovista – que privilegia a expressão e busca afastar o ensino de arte da tecnicidade – tem por finalidade o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno, visando a formação de um sujeito capaz de atuar na sociedade em que vive, a fim de melhorá-la.

Contudo, essa pedagogia não operou na escola formal, foi aplicada apenas de forma informal, nas Escolinhas de Arte. Embora a tendência escolanovista não tenha se formalizado, atualmente ainda é possível observar ressonâncias dessa prática. Ainda hoje, na concepção de vários educadores da área e das outras áreas, o Ensino de Arte Visuais é associado à *livre expressão* ou mesmo a uma disciplina sem conteúdo.

Considero esse momento de extrema importância para a história do Ensino de Artes Visuais. Foi preciso pensar e criticar uma pedagogia vigente (pedagogia tradicional); foi preciso dizer que a arte era mais do que mimese e não só a racionalidade do desenho geométrico. Parece que é a partir desse ponto que surge uma briga pela arte e pela arte na escola. E mais, uma disputa pela definição de sua finalidade na escola. O desenho geométrico e de observação já não eram suficientes, assim como educar para a indústria também não o era. Também não foi suficiente retirar do peso da técnica e do tradicionalismo, pois ao centrar-se na emotividade, no espontaneísmo e na criatividade supostamente retirava-se qualquer rigor e meios de equiparar a arte às outras disciplinas escolares.

Talvez tenha sido esse medo de a arte não poder se igualar às outras disciplinas – em termos de conteúdos estruturados, métodos e práticas pedagógicas que assegurassem seu ensino e um conjunto de critérios avaliativos – que culminou em uma Metodologia Triangular e uma conseqüente instrumentalização de seu ensino. Essa discussão não é o objetivo dessa dissertação, embora sua relevância teórica e histórica.

O Ensino de Artes no Brasil é introduzido por lei somente em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, que introduz a arte no currículo do 1º e 2º grau (atualmente Educação Básica), passando à terminologia de *Educação Artística*. Até então, não esteve presente oficialmente na educação

escolar, não pelo menos com terminologia própria. Isso não exclui sua presença ou nuances do que se pode considerar ensino de arte na educação, tanto formal quanto informal, como tentei explicitar até aqui.

Essa noção de ensino de arte esteve comprometida com uma pedagogia de cunho tecnicista. Segundo Fusari e Ferraz (1993), essa tendência pedagógica surge em um momento em que a educação é considerada não suficiente para atender à demanda de profissionais, tanto no ensino médio, quanto no ensino superior, devido à expansão tecnológica e industrial pela qual o Brasil estava passando.

> Na escola de tendência tecnicista, os elementos curriculares essenciais – objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação – apresentam-se interligados. No entanto, o que está em destaque é a própria organização racional, mecânica, desses elementos curriculares que são explicitados em documentos, tais como os planos de curso e de aulas. Tudo isso visando estabelecer mudanças nos comportamentos dos alunos, que, ao "saírem" do curso, devem corresponder aos objetivos preestabelecidos pelo professor, em sintonia com os interesses da sociedade industrial. (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 37)

A Educação Artística trouxe uma série de intempéries para um campo da educação já bastante complexo. A primeira delas é o caráter polivalente. Já não há mais, após a Lei 5692/71, o ensino de Desenho, Música e/ou Artes Aplicadas operando separadamente no currículo escolar. Agora, tem-se um professor que precisa ser polivalente. Então, outro fator ativa-se: a profissionalização do professor de Educação Artística. Não é mais suficiente ser hábil nas específicas linguagens artísticas (desenho, canto, entre outras) é preciso ter uma noção geral de todos esses conhecimentos. Pode-se perceber um paradoxo na instituição da Educação Artística como paradigma do ensino de arte, visando uma formação tecnicista. Pois, se por um lado, é preciso formar para o mercado industrial, a polivalência retira a especialização das distintas linguagens e transforma a área em uma generalização de meras atividades artísticas.

> Desde a sua implementação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei [Lei 5692/71], ou seja, o Parecer nº 540/77: "não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses" (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 38-39)

Esse quadro, resultado de afrouxamento e fragilidade da área da arte no currículo, levou os profissionais do campo a organizarem-se como movimento – o

Movimento dos Arte-Educadores – no fim da década de 70. Sua proposta era de uma revalorização do profissional do ensino de arte, bem como, uma valorização da área de Arte como campo específico de conhecimento, tão legítimo quanto qualquer outra disciplina curricular.

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 torna obrigatório o ensino de artes na escola nos níveis da Educação Básica: "§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996). E esse é o ponto em que a arte é oficializada e torna-se obrigatória na educação básica. Em 1997 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Arte abrangendo a Dança, o Teatro, a Música e as Artes Visuais.

Atualmente o ensino de arte, correspondente ao ensino das artes plásticas, tem sido tratado pela terminologia de Artes Visuais. Essa nomenclatura deixa bastante claro que é o visual, os modos de olhar que estão sendo objetivados pela disciplina. A cultura visual é uma tendência do Ensino de Artes Visuais que procura atender tal proposição, atualmente. Segundo Fernando Hernández (2005), teórico espanhol que tem perspectivado os estudos da cultura visual no Brasil,

> a arte é uma manifestação cultural e os artistas realizam representações que são mediadoras de significados em cada época e cultura. A compreensão (em sua dupla dimensão de interpretação e produção) desses significados é o objetivo prioritário do ensino de arte para alguns docentes desde o início dos anos 90. Essa tendência está vinculada a alguns referenciais que, no contexto da denominada pós-modernidade cultural, revisam o atual status da arte e o papel que as imagens (reais e virtuais) exercem na construção de representações sociais (HERNÁNDEZ, 2005, p. 45)

O autor trata as diferentes tendências e pedagogias da arte como *racionalidades*. Define este termo como um "conjunto de argumentos e evidências que servem para sustentar um estado de opinião que avalie uma reforma ou uma inovação na educação" (HERNÁNDEZ, 2005, p.43). Tal entendimento do que é Arte e de sua finalidade na educação está afinada com o que ele chama de "racionalidade cultural". Hernández afirma que é essa a racionalidade presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais na área de arte. De fato, temos um currículo nacional para a área de arte que privilegia o ensino da arte para compreensão da cultura visual, quando afirma que objeto artístico é uma produção cultural. E ainda:

> Nessa perspectiva, a área de Arte tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico como fato e necessidade de humanizar o homem histórico, brasileiro, que conhece suas características tanto particulares, tal como se mostram na criação de uma arte brasileira, quanto universais, tal como se revelam no ponto de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexplicável. (BRASIL, 1997a, p. 45)

Ana Mae Barbosa, importante pesquisadora e uma das principais representações do movimento dos Arte-educadores no Brasil, tem dedicado sua produção à defesa da presença da Arte no currículo, buscando legitimar a área, de modo que tenha igual importância às outras disciplinas curriculares (matemática, português, ciências naturais). Para ela,

> A alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola. A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à analise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam. (BARBOSA, 2011, p. 18)

Assim, fica claro o posicionamento de defesa do papel formador de leitores críticos da cultura, que a Arte pode adquirir no contexto escolar, alinham-se suas finalidades com a perspectiva da Teoria Crítica em educação. A leitura de imagem tem por finalidade a libertação do olhar do sujeito. Em linhas gerais, segundo Tomaz Tadeu da Silva, pode-se dizer que:

> A teoria educacional, em geral, baseia-se na noção de que o conhecimento e o saber constituem fonte de libertação, esclarecimento e autonomia. A teoria educacional crítica, em particular, acredita que os presentes arranjos educacionais, afetados por objetivos de interesse e poder, transmitem saberes e conhecimentos contaminados de ideologia, mas que é possível, através de uma crítica ideológica, penetrá-los e chegar a um conhecimento não-mistificado do mundo social. (SILVA, 2010, p. 250)

Neste sentido, um ensino de arte comprometido com a compreensão cultural, sobretudo, a *compreensão da cultura visual*, necessita de uma alfabetização do olhar. Para isso, é preciso adquirir um conjunto de métodos, de uma pedagogia que possibilite “ler” os produtos artístico-culturais, bem como clarificar suas “verdadeiras” intenções. Assim, ainda perspectivado por Hernández, deve-se favorecer “a compreensão da cultura visual mediante aprendizagem de estratégias de interpretação diante dos objetos que configuram a cultura visual” (2005, p. 49). E ainda,

> tratariamos de considerar a arte, os artefatos que integram a cultura visual, como formas de pensamento, como um idioma que deva ser interpretado, como uma ciência, ou um processo diagnóstico, no qual se deva tentar encontrar o significado das coisas a partir da vida que os rodeia. (HERNÁNDEZ, 2005, p.53)

É possível falar, a partir desses fragmentos, de um ensino de arte instrumentalizado. Defendo que muito dessa instrumentalização se deve a uma busca pela legitimação da área de Arte. Para que sua importância e presença no currículo fossem respeitadas, houve um esforço por parte de muitos Arte-educadores de pedagogizar a arte. Para isso, criou-se um currículo bem estruturado com objetivos e finalidades fixadas, meios de avaliar o processo de ensino-aprendizagem, instrumentos e metodologias que possibilitam a aquisição do conhecimento que a arte oferece. Também foi necessário deixar bastante clara a contribuição da arte para a transformação social, reafirmando sua importância no sistema escolar.

Dentro do campo das práticas pedagógicas o Ensino de Artes Visuais, tal como está estruturado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, passa a utilizar-se da Metodologia Triangular como principal expressão do conhecimento da Arte, bem como meio que assegurasse sua instrumentalização pedagógica.

A Metodologia Triangular foi desenvolvida por Ana Mae Barbosa (1991). Consiste um método de leitura de imagem que tem sido amplamente utilizada para possibilitar a alfabetização visual no Ensino de Artes Visuais. Essa metodologia foi perspectivada pelo DBAE (Disciplined Based Art Education), que se configura em uma abordagem para o ensino de arte concebida nos Estados Unidos e na Inglaterra na década de 1960 (BIASOLI, 2007). Os quatro pilares ou as quatro disciplinas que compreendem o DBAE são a *produção*, a *crítica*, a *estética* e a *história da arte*. No Brasil, a abordagem foi deslocada e recebeu uma nova configuração, baseando-se em três disciplinas: o *fazer artístico*, a *fruição* (leitura de imagem) e a *contextualização* (história da arte).

Assim como os ingleses e norte-americanos, os pesquisadores e Arte-educadores brasileiros buscavam uma metodologia que pudesse dizer de um conhecimento da arte. Enquanto se organizavam e exigiam a obrigatoriedade da arte nos Parâmetros Curriculares, bem como a obrigatoriedade e oficialização da

disciplina, foi essa metodologia de leitura de imagem que os Arte-educadores defenderam para ser incorporada ao documento oficial. Sem nomeá-la claramente, o documento diz que o ensino de arte “tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica” (BRASIL, 1997a, p. 31). E, ainda, que o campo artístico no âmbito escolar deve ser investigado como atividade humana, delimitando o fenômeno artístico “como produto das culturas, como parte da história e como estrutura formal na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação” (BRASIL, 1997a, p. 43).

O documento sintetiza o conhecimento da arte em três dimensões, correlativas às proposições da Metodologia Triangular:

> - a experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;
> - a experiência de fruir formar artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;
> - a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos. (BRASIL, 1997a, p. 43-44)

A Metodologia Triangular permite que a arte tenha conteúdos fixados e verificáveis: a história da arte pode ser transmitida como qualquer outro conteúdo, de qualquer outra disciplina e, inclusive, possibilita, através de avaliações objetivas, a verificação do processo de retenção/ensino-aprendizagem. A leitura de imagem, a alfabetização visual e fruição também acabam requerendo a apreensão dos elementos gráficos visuais (linha, ponto, reta... linhas agudas sugerem tensão, linhas levemente onduladas sugerem suavidade e melodia...). O Ensino de Artes Visuais caracterizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais atende um projeto comprometido com a leitura e decodificação crítica da cultura. Valoriza o conjunto de conhecimentos objetivos que podem corresponder à área, mas deixam subsumida a dimensão de experienciação da arte.

2.2. O Ensino de Artes Visuais e sua dimensão moral do olhar

Entra-se, então, no átomo moral da substância sólida nomeada educação. E aqui se expressa a argumentação mais rígida do texto. Porém, julgo necessária.

Ao analisar os PCNs – Arte pode-se perceber o forte caráter moral que apresentam os objetivos propostos pelo documento. A moral entendida em um sentido amplo, como prescrição que conduz a conduta e, assim, transforma a relação do sujeito com ele mesmo, o encaminhando para um determinado modo de ser objetivado. No âmbito desta dissertação, tal objetivação do ser refere-se aos modos como este se relaciona com as imagens, mediado pelas proposições dos PCNs – Arte. Assim, a fim de realizar as aproximações e deslocamentos necessários, cabe um desdobramento e elaboração conceitual dessa compreensão de moral e de educação moral.

Para Michel Foucault (1984), há uma ambiguidade na concepção de moral. Ele diz que "por 'moral' entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as igrejas, etc." (FOUCAULT, 1984, p. 26). No entanto, essa compreensão mais geral do que é a moral não explicita um outro entendimento: há uma distinção entre código moral, como conjunto prescritivo de normas, e a ação do indivíduo dentro desse código, que pode também ser chamado de moral. Assim, também por moral pode entender-se

> o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetam mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores. (FOUCAULT, 1984, p. 26)

Há, ainda, uma outra relação com a moral: a maneira pela qual é preciso conduzir-se, ou seja, "a maneira pela qual se deve constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o

código" (FOUCAULT, 1984, p.27). É preciso, portanto, modificar uma porção de si para tornar-se um sujeito moral de determinada ação.

A partir desse desdobramento da concepção de moral procuro traçar alguns deslocamentos que me permitem dizer de uma educação moral, especificamente como se apresenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte.

Na conceituação de Foucault há três caracterizações imanentes ao conceito de moral, que podem ser re-criadas no contexto de uma educação moral. Estruturando de forma sintética o que já foi exposto e dando ênfase na relação com o território educacional, pode-se dizer que: a primeira delas diz respeito a um código moral, conjunto de proposições que agenciam a conduta dos indivíduos – neste caso, os PCNs – Arte; a segunda diz respeito à ação do indivíduo dentro e a partir do código – isso permite uma avaliação e, especialmente, uma auto-avaliação do indivíduo; o que dirige para a terceira caracterização: a determinação da substância ética, isto é, a maneira pela qual o indivíduo subjetiva-se, transformando em *ethos* determinada moral. Isso possibilita falar da construção de um sujeito pedagógico moral, que a partir de um conjunto de prescrições, modifica seu eu para atuar dentro e a partir de uma moral pedagógica.

Em consonância com o pensamento foucaultiano, Jorge Larrosa (1998) em seu texto *A construção pedagógica do domínio moral e do sujeito moral* desdobra o conceito de educação moral fazendo algumas análises de atividades educacionais. Essas atividades propunham produções textuais que, segundo Larrosa, possuíam forte sentindo moral. Assim, ao apreciar essas práticas, aponta para uma série de elementos constituintes da prática pedagógica, que culminam em práticas de educação moral.

É possível perceber três dimensões nessas práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento e/ou aquisição da moral. A primeira delas diz respeito a *como* ela é aprendida. O foco está na maneira como essas práticas de educação são administradas. Centra-se na observância dos procedimentos específicos que regulam, controlam a atividade. Pois, segundo Larrosa, "as coisas que são aprendidas dependem de como uma prática comunicativa específica é organizada e administrada" (LARROSA, 1998, p. 51). A segunda trata especificamente do caráter pedagógico: é preciso ter claro que algo é transmitido e adquirido nas práticas de

educação moral, não se trata de um momento que se limita a reflexão e diálogo. E, por fim, a terceira revela que essas práticas são práticas de significação. Há um significado, vários significados em jogo na educação moral. Esse significado precisa ser transmitido e adquirido. A própria significação do que vem a ser moral, o que é agir moralmente, deve ser construída. Assim,

> O que se aprende é a produzir significados. Ao aprender isso, ao aprender a significar no interior dessa ordem comunicativa específica, o/a aluno/a aprende simultaneamente as características essenciais dessa ordem moral pedagogicamente construída, aprendendo a constituir sua própria experiência em relação a essa ordem moral. As práticas pedagógicas circunscrevem a forma da ordem moral, mas também a forma e o conteúdo da experiência moral individual. (LARROSA, 1998, p. 52)

A última frase, na citação acima, encaminha para outra dimensão da educação moral, se não a mais importante para os fins da argumentação que venho tentando desenvolver. Até aqui, é possível gerir uma concepção ampla de educação moral: uma atividade, ou série delas, que está comprometida com a transmissão e aquisição de significados morais e, sobretudo, com a regulação dos procedimentos que garantem a compreensão e aquisição da concepção do que é uma ação moral. A transmissão da ordem moral, dos códigos que qualificam uma ação como moral, tem por finalidade última uma alteração nas atitudes dos alunos. Mas, sobretudo, e aqui está o cerne da argumentação, ela intenta uma mediação na experiência de si, ou seja, mediação na relação do sujeito com ele mesmo, com vistas em uma transformação desse sujeito.

Para assegurar essa transformação, as práticas de educação moral agem, assim, diretamente sobre a relação do sujeito com seu eu. Foucault (1990) chama essas práticas de si consigo mesmo de *tecnologias do eu*, que “permitem que os indivíduos realizem, por seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus próprios corpos e almas, pensamentos, condutas e forma de ser” (FOUCAULT, 2008, p. 48). O pensamento de Larrosa soma-se ao de Foucault, deslocando seu conceito para o campo educacional moral:

> As tecnologias do eu são apresentadas como mecanismos práticos que criam, regulam e modificam uma experiência subjetiva de si mesmo. Além disso, essa experiência subjetiva de si mesmo pode ser moldada a partir de um ponto de vista moral, na medida em que pode ser enquadrada por um código normativo de conduta ou por um conjunto axiológico de valores a serem alcançados. (LARROSA, 1998, p. 64)

O trabalho de si sobre si mesmo adquire caráter moralizador quando a mudança que o sujeito engendra sobre si mesmo tem uma finalidade fora dele. Em outras palavras, a transformação do eu, por meio das tecnologias do eu, orienta-se para uma determinada finalidade: como a construção de um sujeito capaz de relacionar-se harmonicamente, um trabalhador consciente de seus direitos e deveres, um cidadão capaz e responsável pelo desenvolvimento social, ou, nas palavras do próprio PCNs:

> Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, 1997a, p. 07)

Uma educação moral age, assim, sobre a conduta do sujeito e suas tecnologias do eu, ao lhe oferecer as significações do código moral: “ser tolerante é ser assim e não de outro jeito”; as formas pelas quais é possível mudar sua conduta: “para ser responsável é preciso que se proceda de determinada forma”; e, ainda, dizer como se deve ser: “é preciso ser responsável”, “é preciso ser tolerante”.

Larrosa afirma que mais do que significar uma ação moral, na educação moral trata-se mais de transmitir uma gramática, de garantir que os sujeitos apreendam os procedimentos que os permitam agir em conformidade com determinada moral. A aquisição dessa gramática media diretamente as tecnologias de relação do sujeito com ele mesmo. Tomando essa gramática como verdadeira, como conjunto prescritivo de normas de conduta, o sujeito interroga-se e transforma-se. Há, assim, uma parte, uma porção do sujeito que precisa ser transformada, sendo essa porção o material, a substância de sua conduta que deve ser alterada, em outras palavras, aquilo que precisa ser modificado no sujeito.

No âmbito da temática desta dissertação, a porção do sujeito que precisa ser alterada é sua relação com a imagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Artes (Ensino Fundamental) propõe a Metodologia Triangular, como já exposto, para mediar essa relação com imagem. Duas noções, desenvolvidas por Jorge Larrosa (2010b), contribuem conclusivamente para os deslocamentos que venho propondo: a de prática pedagógica como espaço de produção de sujeitos e

dispositivo pedagógico. Especificamente, Larrosa considera as práticas pedagógicas como espaço de possibilidades:

> entorno organizado ou oportunidades favoráveis para o desenvolvimento da autoconsciência, da autonomia ou da autodeterminação, mas como mecanismos de produção da experiência de si. Como dispositivos, em suma, nos quais se constitui uma vinculação entre certos domínios de atenção (que desenhariam o que é real de uma pessoa para si mesma) e certas modalidades de problematização (que estabeleceriam o modo como se estabelece a posição da pessoa consigo mesma). Em suma, prestar atenção às práticas pedagógicas nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constitui a experiência de si. (LARROSA, 2010b, p. 44)

A partir deste excerto, é possível dizer que a pedagogia opera como uma tecnologia do eu. Ela atua sobre a experiência de si, fornecendo os meios de interrogação do eu, uma gramática do eu e o próprio conjunto de valores validados pela sociedade. E com isso estabelece um tipo ideal de sujeito a ser formado. Larrosa coloca objetivo das práticas pedagógicas, conforme a citação, “o desenvolvimento da autoconsciência, da autonomia ou da autodeterminação”, pressupostos que estão afinados a uma certa concepção de sujeito. Este sujeito autônomo, racional, centrado e unitário é a base para a formação do sujeito pedagógico. E está firmado pelo projeto racionalista da Idade Moderna.

Analisando as relações entre verdade e subjetivação, Foucault (2010) aborda uma diferenciação que parece de extrema importância para pensarmos as práticas pedagógicas atuais. Pois, se somos herdeiros de uma moral da renuncia, nas quais o sujeito renuncia a si em favor do bem social; também somos herdeiros de um modelo racional de relação com o conhecimento.

A diferença traçada por Foucault, da qual me refiro, está expressa pela relação entre filosofia e espiritualidade. Mas, entendendo estes dois termos de formas bastante específicas. É preciso entender a filosofia como uma forma de interrogação que permite ao sujeito ter acesso a verdade (como ter acesso a verdade); já a espiritualidade é um conjunto de experiências, uma ascese, as transformações que o sujeito opera no seu ser para que tenha acesso a verdade (FOUCAULT, 2010).

Na antiguidade grega havia um trabalho sobre si a fim de alcançar a verdade. O acesso à verdade estava dado por um conjunto de práticas e exercícios,

que promoviam um movimento no ser mesmo do sujeito. Para Foucault a Idade Moderna começa no momento em que “o que dá acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade é o conhecimento e tão somente o conhecimento” (FOUCAULT, 2010, p. 17-18). Já não há uma modificação do eu, já não há trabalho de si sobre si para gerar alguma diferença no ser, no empreendimento de acesso à verdade. Passa-se, então, a um processo de racionalização no acesso ao conhecimento, esvaziando aquilo que Larrosa (2006, 2003, 2002) chama de experiência – conceito que dá respaldo a parte da discussão empreendida por esta dissertação.

> Na ciência moderna o que ocorre é que a experiência é objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida em experimento. A ciência captura a experiência e a constrói,a elabora e a expõe segundo seu ponto de vista, desde o ponto de vista objetivo, com pretensões de universalidade. (Larrosa, 2003, p. 03)

O pensamento educacional atual está matizado por esta separação. Está centrado em uma lógica de transmissão-aquisição de conhecimentos, objetivando as relações com este conhecimento. E, ainda, um conhecimento assentado nas bases da razão. Um conhecimento que seja mensurável e que, ainda, possa ser alcançado sem que para isso haja uma transformação no sujeito. Aprender e apreender são coisas distintas? Por hora deixo a pergunta em suspenso, na forma de uma provocação. Mas também lanço algum estilhaço: *aprender* é *criar* e criar é produzir alguma *diferença*, bem como *pensar*...

Pedagogizada, a Arte passa então a operar a partir da concepção objetivada do conhecimento. A Metodologia Triangular, assim, é o dispositivo que permite que a experiência de si seja modificada. E por dispositivo pedagógico pode-se entender que “será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (LARROSA, 2010b, p. 57). Assim, essa metodologia institui-se como um dispositivo pedagógico, que assegura que o conhecimento da arte seja trabalhado a partir dessa concepção de mediatização das experiências de si.

As afecções produzidas pela imagem não são suficientes. Seu caráter sensível, intenso e pulsante é aquilo que não pode ser medido e controlado, uma

vez que está fora das proposições das práticas pedagógicas, tais como se apresentam nos PCNs – Arte. Logo, é preciso adquirir um modo de se relacionar com essas imagens, garantindo que o sujeito experiencie a arte a partir das três determinações, que caracterizam o conhecimento da arte: um conjunto de informações, a priori consolidados acerca da imagem, deve ser apreendido (contextualização); isso, para que se possa dizer da imagem, ler como um texto, decodificá-la partindo dos elementos visuais que a compõem (apreciação); e por fim, um fazer e/ou refazer que seja engendrado dentro e a partir dessa gramática. A imagem é, assim, desmembrada em seus elementos gráficos visuais. O primordial dessa discussão está na problematização da aquisição de uma gramática. O sujeito tal como é, não é capaz de encontrar-se com a imagem. Este encontro é mediado por uma transformação dos modos de olhar-sentir uma imagem.

É preciso salientar que as provocações feitas por este estudo não se contrapõem ao caráter subjetivante e subjetivador da pedagogia. As formulações acerca de uma pedagogia menor não pretendem superar uma educação maior. Ela movimenta-se por meio de dissidência. O encontro com as imagens da arte suscitam questionamentos no espectador-aluno. Questionando-se, transforma-se, subjetiva-se. No entanto, essa subjetivação não está dada e premeditada. Uma pedagogia menor não busca resultados previamente estipulados, os acontecimentos em um espectador-aluno-sujeito estão por ser inventados por eles.

2.3. Pressupostos de uma despotencialização: utilitarismo e instrumentalização

A pedagogia é, portanto, um dispositivo moral. Ela orienta os processos de trans-formação dos sujeitos pedagógicos para determinada moralidade, para determinados modos de ação. Então, em que sentido digo de uma despotencialização?

Nos PCNs – Arte os objetivos da disciplina precedem verbos como compreender, conhecer, reconhecer, classificar, identificar, verificar, contextualizar, respeitar, humanizar, expressar, interpretar... tantos infinitivos: *er, er, er*... *ar, ar, ar*...

e com tanta impossibilidade de *Ar*. A perspectiva que defendo da Arte está poetizada pela sua potência de Ar. Não o *ar* dos imperativos, infinitivos que instrumentalizam e a relação com Arte na escola, mas o Ar que enche e esvazia, que dá espaço aos poros, cria nichos sem nada, vazios de interpretações dadas, classificações utilitaristas e inférteis, apenas Ar. *Bolsões de ar*...

Não se trata de defender que a arte esteve a serviço de alguma pretensão, que no contexto escolar foi utilizada para reproduzir o sistema. Descomprometo-me com qualquer visão que incite a uma Teoria Crítica... O que fiz foi traçar um sobrevôo nas finalidades do ensino de arte no Brasil até sua oficialização, buscando encontrar setas que me possibilitassem dizer em que sentido houve a despotencialização do sensível. Tal despotencialização relacionada diretamente a um processo de instrumentalização e pedagogização utilitarista da arte.

O *princípio de utilidade* é um conceito assinado. O utilitarismo foi uma escola filosófica, que surge na Inglaterra, no século XVIII. Sua expressão mais significativa teve respaldo nos pensamentos de Jeremy Bentham e de Stuart Mill.

O utilitarismo fundou-se a partir de preceitos éticos, interferindo na conduta individual e social. Tal ética pressupunha a *felicidade maior*. Esta entendida como o bem-estar da sociedade como um todo. Logo, os indivíduos de uma sociedade, assentados pelo princípio da utilidade, devem conduzir sua existência a fim de assegurar o bem-estar da totalidade social. Tal felicidade maior só pode ser assegurada através da razão e da lei (BENTHAM, 1984).

> Segundo o utilitarismo, o valor ou correção das ações de cada indivíduo depende das consequências que trazem consigo, do bem ou do mal que produzem. A marca desta lógica é o apelo ao bom senso que cada pessoa deve ter para saber calcular, com precisão, os custos e benefícios de suas ações. (VIEIRA, 2004, p. 42)

Tal pensamento alinha-se às proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que neles podemos perceber uma moralidade edificante de um sujeito-cidadão. Recorre à filosofia da consciência, que coloca a ação na mão dos atores sociais. Uma concepção de currículo que reafirma o papel do cidadão consciente de sua importância na sociedade, afirma a importância do cidadão na transformação da sociedade e o responsabiliza por tal transformação:

> a filosofia da consciência vê o mundo como constituído de estruturas vinculadas que funcionam em relação umas as outras numa sucessão; mas a filosofia da consciência concede a soberania aos atores e à agência humana nas explicações da mudança naquelas estruturas. O progresso (ou a negação) é um motivo central na epistemologia: o progresso é concebido como o resultado racional da razão e do pensamento humanos, aplicados a condições sociais ou como identificação de contradições das quais uma nova síntese pode ser organizada. (POPKEWITZ, 2010, p. 179)

O documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b) lança objetivos gerais para educação brasileira no ensino básico. Em uma das seções do texto, *princípios e fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais*, assume como vetor tal caracterização:

> O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. (BRASIL, 1997b, p. 27)

Ainda, trago alguns dos objetivos gerais propostos pelo documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997b), em que se pode perceber essa dimensão utilitarista:

> - Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
> - Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
> - Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
> - Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva. (BRASIL, 1997b, p. 69)

Os objetivos pretendem uma mediação nas relações do sujeito consigo mesmo – retomando os conceitos de Michel Foucault (2008) e Jorge Larrosa (2010), tais objetivos engendram-se como mecanismos de *tecnologias do eu* – na medida

em que objetivam consolidar o sentimento de pertinência à pátria brasileira, edificando determinada identidade. Pois, como defende Popkewitz (2010) “aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’” (p. 174).

Operam na relação do sujeito com seu corpo e sua saúde, reiterando que esses cuidados devem tender ao bem-estar próprio, mas também ao social, priorizando a coletividade. Os objetivos orientam-se para o bem-estar social. O sujeito pedagógico empreendido pelos PCNs é parte de um todo, sujeito responsável pelas suas ações, o que implicará em ser responsável pela sociedade em que está inserido. O sentimento de pertinência, assim, é indispensável.

Também se pode perceber que há uma instrumentalização na relação com o conhecimento. Destaco em especial um dos objetivos, por considerar que ele irá ressoar diretamente no Ensino de Artes Visuais:

> Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1997b, p. 69)

O saber e o saber da experiência pedagógica, assim, assumem uma finalidade instrumental: deve estar direcionado para solução de problemas, de forma racional e lógica. Forma-se, trans-forma-se para o bem agir. Para um estado de ser, uma identidade cultural, um aglutinamento de ações e experiências ideal.

> Pode-se afirmar que uma pessoa é partidária do princípio de utilidade quando a aprovação ou a desaprovação que dá a alguma ação, ou a alguma medida for determinada pela tendência que, no seu entender, tal ação ou medida tem a aumentar ou diminuir a felicidade da comunidade;ou, em outras palavras, pela sua conformidade ou não-conformidade com as leis ou ditames da utilidade. (BENTHAM, 1984, p.05)

São esses pressupostos que objetivam a educação e que despotencializam a dimensão sensível da arte. Uma vez que o processo educacional busca a formação de cidadãos comprometidos com o bom funcionamento da sociedade. Não poderá, então, haver lugar para a experimentação, para a inútil criação, para as fabulações que não levam a soluções objetivas e interferem no *real*.

A finalidade da arte na educação escolar, assim, compromete-se com os princípios de utilidade que procurei destacar nos PCNs. Nos PCNs – Arte pode-se verificar essa compatibilidade, em várias das seções do documento. A instrumentalização da qual falo está diretamente relacionada aos três eixos que dão norte à definição do conhecimento da arte; que estipulam o *como* desta pedagogia; e, que articulam os conteúdos de arte são: a produção, a fruição e a reflexão. No PCNs – Arte são definidos da seguinte forma:

> A *produção* refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A *fruição* refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A *reflexão* refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. [grifos meus] (BRASIL, 1997a, p.56)

Segundo Marly Meira (2003), essa dimensão instrumental e utilitarista do Ensino de Artes Visuais chega ao Brasil via metodologia DBAE (Disciplinas Básicas para Arte na Educação) – que dá as bases para Ana Mae Barbosa fundamentar as proposições da Metodologia Triangular – "onde a estética e a subjetividade são reduzidas ao que é verbalizável ou experimentável segundo programas formalistas." (MEIRA, 2003, p.27)

> Não podemos considerar a imagem como um objeto, nem como um espaço a ser descrito, analisado, julgado, fundado (...). A linguagem reduz a imagem a um objeto, e o olho a um sujeito. As análises da imagem prendem-se a seu percepcionismo e recognição, ao conteúdo da imagem, ao que se metaforiza sobre a sua forma. O geometral feito pela linguagem converte a imagem num signo-ideativo. (MEIRA, 2003, p. 39)

Nos critérios para a seleção de conteúdos, o documenta salienta que, considerando os três eixos articuladores, deve-se priorizar a: "valorização do ensino de conteúdos básicos de arte necessários à formação do cidadão, considerando, ao longo dos ciclos de escolaridade, manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade" (BRASIL, 1997a, p. 56).

Assim, os PCNs – Arte estão comprometidos com a formação de um sujeito-cidadão, empenhados com o bem-estar da sociedade. Além disso, com a constituição de um leitor/decodificador das imagens da arte.

Capítulo III

Pedagogia Menor: desdobrando conceitos

> Sempre sobrevêm períodos em que o Estado enquanto organismo se vê em apuros com seus próprios corpos, e em que esses, mesmo reivindicando privilégios, são forçados, contra a sua vontade, a abrir-se para algo que os transborda, em curto instante revolucionário, um impulso experimentador. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 33)

Uma educação menor não é menor em tamanho, nem menos do que uma suposta educação maior. O *menor* diz respeito a uma educação em nível micro, capilar, aquela que escapa de alguma forma, às grandes políticas públicas, às diretrizes e parâmetros. Ela é primordialmente ação e uma ação do cotidiano, desenhada dentro de *uma* escola, *uma* sala de aula, *uma* turma. Ela é, antes de tudo, uma ação singular que se inscreve em determinado contexto.

Não se trata de nenhum novo paradigma educacional. Pedagogias menores ocorrem todos os dias, toda vez que se faz de uma forma diferente daquela prescrita pelos padrões de uma educação maior, toda vez que se subverte os consensos educacionais. Como lembram Deleuze e Guattari, na citação acima, há sempre pontas de desterritorialização nas formas maiores, uma espécie de não-conformidade, que desencadeia micro-revoluções. Elas acontecem todos os dias, em todos os lugares. Não é possível falar das formas maiores, sem já pensar nos atravessamentos dos modos menores. Da mesma forma, o menor está vertendo-se ou desviando do maior.

O que faço nesta dissertação é aproximar alguns conceitos com a concepção de pedagogia menor, descomprometendo-me com alguma conceituação generalista ou que possa recortar estas práticas em algum modelo pedagógico.

Este capítulo constitui-se da porção teórica e conceitual mais central desta dissertação. Já na introdução estabeleço uma distinção entre educação maior e pedagogia menor. Os duplos conceitos acompanham toda esta porção do texto.

Vêem-se aqui as relações entre literatura maior e menor, máquina de guerra e aparelho de estado, ciência menor e ciência maior, rizoma e árvore, micropolítica e macropolítica. Todos esses conceitos parecem estabelecer uma relação de antagonismos – e neste momento acabo antecipando um pouco o que se verá na sequência da leitura. E em muitos momentos as dicotomias ficam marcadas. Mas se tais dicotomias parecem emergir no texto, isso se deve ao tom crítico e a certa passionalidade que a escritura desta dissertação assume no trato com o texto.

É preciso ressalvar ainda, que muito do antagonismo que aqui se esboça tem função uma função metodológica. Trata-se de desdobrar conceitos e aproximá-los do território educacional. Assim, é através do contraste entre tais concepções – como, por exemplo, ao abordar as noções de máquina de guerra e aparelho de estado – que se baliza o limite conceitual entre uma e outra. Trata-se apenas de um recurso metodológico conceitual.

Deleuze e Guattari, ao abordar tais conceitos, lembram que um sempre passa pelo outro, um está no outro. Há sempre uma tentativa de apropriação da máquina de guerra pelo aparelho de estado. Uma literatura menor pode verter-se em literatura menor. Um rizoma pode brotar de uma árvore. As micropolíticas também carregam densidades fascistas, podendo servir aos ideais de uma macropolítica.

Sempre que há modelização e/ou sempre que aquilo que se estabelece como menor serve aos interesses daquilo que se tem por maior, tem-se menor vertendo-se em maior. Estas duas dimensões, maior e menor, funcionam nesta dissertação como matizes conceituais. Apontam para generalizações nas suas concepções em vários pontos do texto, mas o fazem para demarcar uma postura epistemológica.

3.1. Literatura menor e pedagogia menor: desterritorialização, ramificação política e valor coletivo

A concepção de educação menor foi engendrada a partir da obra *Kafka – Por uma Literatura Menor*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977), que, como o próprio título já diz, trata do conceito de literatura menor. Deleuze e Guattari

conceituam a literatura menor a partir de três coeficientes: a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo. Sílvio Gallo, então, desloca estes três elementos, re-criando o conceito, sob a terminologia de *educação menor*. O meu movimento aqui é trazer a discussão acerca da noção literatura menor. Assim como, do conceito de educação menor, operando derivações e desdobramentos destes pensamentos para [re]criar a noção de pedagogia menor. Tomando como vetor que "menor não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda a literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida)" (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28). O menor, no sentido em que foi proposto, está matizado por uma potência revolucionária.

Destaco o primeiro coeficiente da concepção de literatura menor, a *desterritorialização*: uma literatura maior está ligada a uma territorialidade. Mantém um código oficial, que possibilita a legitimação dos usos da língua dentro e a partir de uma normativa, de um conjunto de regras. Assim, "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). Ou seja, não é a renúncia ao uso da língua maior/oficial e, conseqüentemente, a adoção da língua das minorias, que seriam estrangeiras à língua maior/padrão. É o que esta minoria faz com a língua oficial, a criação de uma *sub-versão* na língua maior. Trata-se de diferenciar a língua maior, fazendo dela um uso menor. É desterritorializar a língua maior, fugir, escapar do território oficializado, promovendo distorções dentro do código/norma. Criando torções, deslizamentos, ruídos, fazer com que uma língua seja veículo da própria desagregação (GALLO, 2002). Desagregar é abrir o território, abandoná-lo via desterritorialização.

A concepção de desterritorialização utilizada aqui faz parte do conceito de *ritornelo*, elaborado por Deleuze e Guattari. Desterritorialização, territorialização e reterritorialização são os três movimentos que compõem o ritornelo. Ele é todo este empreendimento, um movimento composto por três aspectos. Ele não é sucessivo, no sentido de uma linearidade. Ele é ao mesmo tempo todos os três aspectos:

> não são três momentos sucessivos numa mesma evolução. São três aspectos numa só e mesma coisa, o Ritornelo. (...) O Ritornelo tem os três aspectos, e os torna simultâneos ou os mistura: ora, ora, ora. Ora o caos é um imenso buraco negro, e nos esforçamos para fixar nele um ponto uma pose (mais do que uma forma) calma e estável: o buraco negro tornou-se

> um em-casa. Ora enxertamos uma escapada nessa pose, para fora do buraco negro. (DELEUZE, GUATTARI, 1997a, p. 117)

Frente ao caos, entoamos uma cançãozinha, marcamos um centro estável, marcamos a nossa própria existência perante as forças avassaladoras do caos. Assumimos uma postura afirmativa, para não nos deixarmos consumir por tais forças. E, entorno do frágil centro de estabilidade, traçamos um círculo, organizando um espaço limitado, algo como um estar *em-casa.* Mas acontece desse círculo entreabrir-se e saímos de casa. Deixamos o círculo, abrimo-nos, no fio de uma cançãozinha. O trajeto costumeiro se expressa por marcas expressivas, certas atitudes, gestos, movimentos, comportamentos. Mas linhas de errância parecem surgir, germinam ou enxertam-se. Outras sonoridades surgem. Outros gestos, outros modos de expressar o centro estável. Tal centro vai modificando-se, à medida que se encontra com as forças cósmicas, as forças do futuro. O centro de estabilidade não deixa de existir, assim como o círculo. O que acontece é a diferenciação deles quando se abrem para as forças cósmicas (DELEUZE; GUATTARI, 1997a).

O ritornelo é o movimento da vida e se dá tanto nas dimensões micro como macro. Ele tem que ver com a própria existência. A territorialização é a marcação de um território, através de funções específicas e modos de expressão, que asseguram certa percepção do território constituído. Mas, todo o território já possui pontas de desterritorialização, uma abertura para o mundo; e, então, abandona-se o território através de linhas de fuga. Uma reterritorialização é inseparável de uma desterritorialização. Ela ocorre sobre os elementos desterritorializados. Através deste movimento há produção de diferenças, criações e aberturas para o inusitado.

Mas acontece de nem sempre a des-reterritorialização se dar como produção do novo. Pode acontecer, como parece ser o movimento de uma educação maior e ao mesmo tempo de uma macropolítica, da reterritorialização acontecer sobre os elementos do antigo território. Assim, não há produção do novo, mas uma repetição que empreende a reprodução das velhas funções e marcas territoriais.

A desterritorialização, pensada no âmbito das práticas educativas, diz respeito a um movimento de constante criação. As práticas de educação menor não dizem respeito às prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como já havia

defendido. Elas se diferenciam, escapam e se desterritorializam através de ato criação. Criação de estilos, de modos de fazer/operar em educação, que resistem aos padrões estabelecidos.

Deleuze define estilo também através do uso da língua: “conseguir gaguejar em sua própria língua, é isso um estilo. É difícil porque é preciso que haja necessidade de tal gagueira. Ser gago não em sua fala, e sim, ser gago da própria linguagem. Ser como um estrangeiro em sua própria língua. Traçar uma linha de fuga” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 12). Criar um estilo, então, coincide com fazer um uso menor da língua. Pois, essa criação também está afinada com a produção de gagueira, com a produção de ruído na língua. Deleuze fala da necessidade de produção da gagueira: não basta gaguejar, é preciso que haja necessidade de gagueira. Pode-se entender, entre tantas outras nuances, que esta dissertação deriva de tal necessidade. O que objetiva, sobretudo, é produção de uma *anormalidade*, de uma disfunção, uma gagueira na educação e no Ensino de Artes Visuais.

> Devemos ser bilíngües mesmo em uma única língua, devemos ter uma língua menor no interior de nossa língua, devemos fazer de nossa própria língua um uso menor. O multilinguismo não é apenas a posse de vários sistemas, sendo cada um homogêneo em si mesmo; é, antes de tudo, a linha de fuga ou de variação que afeta cada sistema impedindo-o de ser homogêneo. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 12)

O segundo coeficiente de uma literatura menor é a *ramificação política*: “cada caso individual é ligado imediatamente à política. O caso individual se torna então mais necessário, indispensável, aumentado ao microscópio, na medida em que uma outra história se agita nele” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 26). Cada caso é uma particularidade, uma singularidade, que remete a um imediato político. Isso, porque desde seu espaço exíguo de expressão, que contraria e se põe à margem de uma literatura maior, engendra-se como ato de resistência:

> A literatura maior não se esforça por estabelecer elos, cadeias, agenciamentos, mas sim para desconectar os elos, para territorializar-se no sistema das tradições a qualquer preço e a toda força. Para a literatura menor, o próprio ato de existir é um ato político, revolucionário: um desafio ao sistema instituído. (GALLO, 2008, p. 63)

Há uma outra história agitando-se na literatura menor. Já não se trata de um caso particular de família, uma destas situações que podem ser generalizadas, mas

de conflitos singulares, específicos, de uma condição humana que ao mesmo tempo em que é singular, é também de todo um povo. No livro *Kafka, por uma literatura menor*, os autores tratam das diferenças produzidas na e pela escrita de Kafka: um judeu de Praga, que só pode escrever em alemão. Ou seja, sua produção está inserida na periferia da literatura maior. Suas histórias não dizem respeito somente às tensões familiares, casos de amor, um julgamento e uma condenação como quaisquer outras. Não, há outra história agitando-se dentro dessas histórias. Há uma condição de miséria, seja ela qual for, cultural, econômica, social entre outras. Há uma potencialidade política, uma literatura menor, quando aumentada no microscópio, não revela apenas casos universais, mas conflitos que envolvem toda a complexidade da determinação social que produz as relações entre sujeitos. Multiplicidades. Isso porque as singulares são atravessadas pelas multiplicidades.

Assim, uma educação menor afina-se com a literatura menor em sua ramificação política. Há outra história agitando-se na educação:

> se toda a educação é um ato político, no caso de uma educação menor isso é ainda mais evidente, por tratar-se de um empreendimento de revolta e de resistência. (...) A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. (GALLO, 2008, p.67-68)

Ao mesmo tempo em que se tornam gigantes pequenos artifícios, proposições menores e por que não inutilidades. O processo de singularização deriva de um todo e faz explodir sua multiplicidade quando aumentada. O que o menor pode? O que há em uma partícula das grandes listas de conteúdos e dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais? Uma educação menor é, sobretudo, uma composição. Reforço que não por soma, mas subtraindo em conexões múltiplas partículas que se agitam e intensificam a prática pedagógica. Não impõe modelos. Do modelo são retirados apenas pontos que viabilizam um movimento que não cessa, conecta e conecta. A cada conexão, novas possibilidades intensivas:

> Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos. (GALLO, 2008, p. 68)

O terceiro coeficiente é o *valor coletivo*. Em uma literatura menor não há enunciação individual, mas coletiva. O escritor fala pela sua comunidade. A expressão de um indivíduo fala pela coletividade menor. Na pedagogia menor, segundo Sílvio Gallo (2008), quando o professor faz uma escolha, está fazendo por ele e por todos aqueles com quem trabalha. Pois, “na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda a ação implicará muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva” (GALLO, 2008, p. 68).

Singularidades que quando aumentadas ao microscópio, possibilitam a visibilidade das complexas relações de coletividade. Em educação não é possível uma prática isolada, uma sala de aula, uma aula, aquele encontro no espaço-tempo sala de aula é um agenciamento coletivo: reúne desejos de alunos e alunas, intenções de currículos, atitudes dos outros docentes, as *intensões* provocadas pelo docente daquele presente... uma história-arte, uma matemática-arte, um português que atravessa, uma geografia que localiza, mas também expande... lugar de saber que não consegue manter-se particular. Lança uma duplicidade frutífera: é singular em experiência, coletivo em agenciamentos, uma vez que é múltipla e singular ao mesmo tempo.

Retomando o coeficiente político: há uma ou várias histórias agitando-se dentro da educação, há várias singularidades aumentadas ao microscópio. “(...) e se o escritor está à margem ou afastado de sua frágil comunidade, essa situação o coloca ainda mais em condição de exprimir uma outra comunidade potencial, de forjar os meios de uma outra consciência de uma outra sensibilidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.27). Desnaturalizada de uma educação maior, uma pedagogia menor cria outro modo de pensar a educação, que coexiste e é, ao mesmo tempo, dissidente de uma educação proposta pelos Parâmetros. Como o escritor que perde sua nacionalidade, hibridiza os códigos da educação oficializada, buscando uma outra sensibilidade. Age através de uma resistência criadora, que não desvia da reprodução e o arrebanhamento. Assim, cria dentro da norma, cria dentro do código oficial, cria nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Uma outra sensibilidade é o convite feito por uma pedagogia menor. Um arriscar-se em experimentar em educação. Buscar as potências singulares na educação. Demorar o olhar nas outras histórias que se agitam no território educacional e nas experiências que este território possibilita. Se a função da escola é direcionar a produção das subjetividades para um norte comum, para certa homogeneidade das experiências, como encontrar as brechas para que a educação possa escapar, desviar na direção das singularidades?

Sílvio Gallo (2010) propõe tal discussão, fazendo uma diferenciação entre processos de subjetivação e singularização em educação. Define a primeira concepção de forma ampla, associando à função da escola na produção de uma subjetividade específica, que está orientada para a construção homogênea e serial de sujeitos pedagógicos, enquanto a segunda, está voltada para a produção de singularidades. Com isso, procura “formar as pessoas segundo as potencialidades que elas vão revelando durante o próprio processo”, em vez de “formar os indivíduos de acordo com os padrões definidos socialmente de antemão” (GALLO, 2010, p. 230). Se a subjetividade é algo constituído na e pela cultura, formando-se no entrecruzamento das diferentes esferas do social, a singularidade será o modo mais particular do sujeito relacionar-se com a vida: suas experiências e experimentações, seus desejos, seus afetos, seu modo de perceber e sentir. Tudo isso está perpassado pelas instâncias culturais e sociais. No entanto, para Guattari e Rolnik (2011) a singularidade é uma potência criadora, que dimensiona e afirma ética e esteticamente as experiências com a vida. E uma atitude ética-estética em educação os pontos em que é possível escapar de qualquer predeterminação, lançando-se a uma experimentação que é da própria pedagogia. Concordo com Sílvio Gallo (2010) quando diz ser esta postura uma tanto quanto romântica, porém, necessária. Como uma brisa, algum frescor... ou ainda, com Foucault: *um pouco de possível, se não eu sufoco*.

Este momento do texto se propõe a apresentar o conceito de pedagogia menor, intentando levantar suspeitas, algumas indagações e provocações. A pretensão aqui é deixar algum sabor das problematizações suscitadas por esta dissertação e suas misturas e combinações com o conceito de pedagogia menor.

Uma pedagogia que pretende a des-totalização das experiências com educação, sobretudo com o Ensino de Artes Visuais, não irá privilegiar práticas reprodutivas, algo como que receitas que garantam bons resultados. Uma pedagogia menor é plural, múltipla. Ela não é única, é várias. Busca em lugares diferentes novas conexões e não se limita a uma definição única. Não é possível falar de uma única pedagogia menor, visto que ela não se pretende como modelo ou mega-paradigma. Não é possível falar de educação menor sob a perspectiva de uma totalidade, nem mesmo por mera transposição de algumas características do que possa vir a ser uma pedagogia menor, como receituário para a prática pedagógica. Trata-se de criar e colocar-se sobre uma linha de constante criação. Criar pela resistência. Criar e experimentar.

> Experimentar, mas nunca oficializar (uma *minoria*, uma vez oficializada, torna-se uma *maioria*) ou impor, como modelo esta ou aquela pedagogia, porém contaminar os processos pedagógicos com “costumes bárbaros”. Se a ideologia utilitária mapeia o dia-a-dia de cada um, tudo grava, cataloga, por que a educação seria diferente? Como pensar a produção do inútil nas escolas? Reuniões “inúteis”, “sem agenda”, encontros “inúteis”, oficinas “inúteis”, tudo isso são experimentos e “práticas bárbaras” no campo dos afectos não estruturados nem estruturáveis ou oficializados, conseqüentemente não fadados à repetição, ou ao tédio da experiência cooptada pela norma, pelo imaginário instituído. Tudo isso educa para o sensível, para se pensar fora do pensamento único. Tudo isso significa não um método, mas um pouco de ar fresco, uma diferença mínima, um afecto minimamente não-controlável, uma onda de alegria na arte de aprender e de coabitar. (LINS, 2005, p. 1239)

Quando Deleuze (1999) fala que a tarefa da filosofia é criar conceitos, o faz dizendo que não existe um céu de conceitos, onde eles estariam prontos e acabados, apenas esperando para que os filósofos os apanhem. Não há um mundo das Ideias, lugar platônico de entidades perfeitas, que aguardam por uma representação. Os conceitos não são atualizações de Ideias preexistentes.

No campo da educação a aprendizagem-transmissão-aquisição da qual venho tratando – de certo modo destratando – está alicerçada sobre esta lógica, a de uma atualização de formas de ensinar e aprender. Aquilo que se faz, no âmbito da pedagogia, aquilo que se aprende já está dado e somente precisa ser apanhado do céu de uma educação maior. Assim, não há criação, no sentido em que propõe Deleuze.

A criação aparece, acontece, não como premeditação, mas surge como necessidade: “um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade” (DELEUZE, 1999, p.03). A necessidade como impulso criador, dos casos que vão surgindo, das situações que aparecem exigindo outro modo de perceber, outros modos de fazer, que levam a criação a suscitar nos níveis micropolíticos. Naqueles lugares em que só se pode transgredir, diferenciar a norma, para que algo possa de fato acontecer.

Da mesma forma, não seria tarefa da filosofia refletir, contemplar ou mesmo comunicar. Isso porque comunicar é reproduzir certo conjunto de informações legitimadas, que funcionam como palavras de ordem: “quando nos informam, nos dizem o que julgam que devemos crer. Em outros termos, informar é fazer circular uma palavra de ordem” (DELEUZE, 1999, p.10).

Ao lado da arte, a criação resiste na forma de uma contra-informação. Nem a arte, nem a criação tem que ver com a informação, ambas resistem. Deleuze defende que a arte resiste à morte. O tempo passa, a arte persiste. Mas pensemos a morte de outra forma, não em decorrência do inevitável curso do tempo, mas como aquilo que sufoca a vida, que é o outro da vida. Ali onde todas as forças se esgotam, ficam suspensas e arrastam os fluxos de vitalidade para o nada. Resistir a morte com as forças da vida, tornando a própria vida intensa através das criações possíveis. Tornar a vida possível, não no campo exato das probabilidades, mas um possível que não tem uma objetivação anterior, um possível que se faz pelo acontecimento e pela criação no instante, em um presente imediato.

Verter a educação em arte é parte do título deste estudo. E diz respeito à aproximação da pedagogia menor com as práticas de criação e das artistagens (CORAZZA, 2006) em educação, nas quais se vertem em contra-informação, resistindo ao que está imposto, a tudo aquilo que apequena e mortifica a vida. Bem como, as formas de experimentar a vida.

Conservando os três coeficientes – desterritorialização, ramificação política e valor coletivo – propostos por Deleuze e Guattari na elaboração da concepção de pedagogia menor e, deslocados, por Sílvio Gallo para o conceito de pedagogia menor, proponho um desdobramento do conceito de pedagogia menor através de quatro proposições:

I. A pedagogia menor opera como Máquina de Guerra no território educacional;

II. A pedagogia menor é rizomática;

III. A pedagogia menor esboça-se sobre e através de uma micropolítica;

IV. Um saber de experiência é um saber menor.

3.2. Pedagogia menor como Máquina de Guerra

Primeira proposição: a pedagogia menor opera como a Máquina de Guerra.

Já não se pode falar em Máquina de Guerra e pedagogia menor separadamente, uma já está na outra; são indissociáveis. Isto porque a Máquina de Guerra é desmoronamento de tudo que se engrandece em forma maior e através do Aparelho de Estado. Ela desmantela tudo aquilo que se pretende maior: macropolítica, supereconomia, educação maior. A Máquina de Guerra está para o menor, assim como o Aparelho de Estado está para o maior.

As concepções de Máquina de Guerra e de Aparelho de Estado estabelecem-se através de uma relação antagônica. A Máquina de Guerra rompe com a formação do Aparelho de Estado. Já o Aparelho de Estado, por sua vez, tende a frear as investidas da Máquina de Guerra. Entretanto, tal antagonismo não pode ser considerado tão rigorosamente. Há sempre uma tentativa do Aparelho de Estado de capturar a Máquina de Guerra, de interiorizar suas finalidades em proveito da forma maior. Sua relação com a guerra se dá a partir da institucionalização: polícia, militarismos, planos de organização. A Guerra do Aparelho de Estado se faz através da violência e da acuação. A Máquina de Guerra não é máquina de violência. Não se define pela formação de batalhões, não se submete às formações. Antes, se engendra pela formação de bandos, focos de resistência, guerrilha improvisada. Há na Máquina de Guerra uma potência de experimentação, um lançar-se para o fora, desconhecido, de forma imprevista.

Deleuze e Guattari (1997b) tratam dessas concepções fazendo associações com dois tipos de jogos: o jogo de Xadrez e o jogo do Go[2]. Os filósofos defendem que o Xadrez é um jogo institucionalizado, em quanto o Go é um jogo de espaço aberto. No Xadrez cada peça desempenha uma função, tem uma finalidade e é crucial que sejam utilizadas para obter a vitória. Elas possuem uma codificação, que lhes confere uma interioridade relativa aos procedimentos do jogo. Cada movimento é operado a partir dessa interioridade, em conformidade com as funções que devem desempenhar. O objetivo do jogo é aniquilar o rei. Já no Go o objetivo não é extinguir nada, mas ampliar o território. As peças não estão subordinadas às regras e/ou funções anteriormente determinadas. Cada peça do Go é anônima, unidade não subjetivada. Elas ocupam o território indiscriminadamente.

O xadrez remete sempre a uma interioridade: “o xadrez é efetivamente uma guerra, porém uma guerra institucionalizada, regrada, codificada, com um fronte, uma retaguarda, batalhas.” O jogo de Go dá-se através de uma exterioridade, de um espaço aberto: “O próprio Go, ao contrário, é uma guerra sem linha de combate, sem afrontamento e retaguarda, no limite sem batalha: pura estratégia, enquanto o xadrez é uma semiologia” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 14). Interioridade e exterioridade. São palavras que marcam as finalidades e modos de operação do Aparelho de Estado e da Máquina de Guerra.

Assim como o jogo de Xadrez, o Aparelho de Estado cria uma jurisdição, um conjunto de leis, regras, convenções que estabelecem certas funcionalidades. Tudo isso está demarcado por um círculo, constitui um território, na qual o Estado é soberano: “O Estado é soberania. No entanto, a soberania só reina sobre aquilo que ela é capaz de interiorizar, de apropriar-se localmente” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 23). O Aparelho de Estado não necessita de chefes, sua interioridade se expressa e se constitui através das múltiplas instituições, da integração jurídica, de todo um sistema de codificação que valida e reproduz o Estado. Diz respeito a uma

[2] O jogo do Go tem origem na China, há aproximadamente 5 mil anos. O Go é jogado em um tabuleiro quadrado possuindo 19 linhas paralelas, que são cruzadas por 19 linhas perpendiculares. Nele confrontam-se peças pretas e brancas – em formato de disco ou pedra – que se distribuem sobre a intersecção das linhas. Não há distinção entre as pedras do Go, o valor atribuído às peças é o mesmo para todas. O tabuleiro é tomado como um espaço aberto, como uma Terra a ser povoada, aberta à conquista. Os jogadores do Go devem expandir seus territórios o máximo possível, ocupando o tabuleiro com as pedras. Disponível em: http://www.jogos.antigos.nom.br/go.asp

macropolítica, que se volta para o interior, com a intenção de mantê-lo e só se abre quando há necessidade de avigorar as próprias forças.

Assim, a gravidade é a força do Aparelho de Estado. Há constituição de um centro gravitacional, em torno da qual tudo se move. Mas, a própria força da gravidade só pode ser exercida como regime de verdade. O regime do verdadeiro estabelecido pelas instituições do Aparelho de Estado já é a própria força gravitacional, funciona como um centro de determinação e captura que garante ao Estado a funcionalidade esperada.

Segundo Michel Foucault, a verdade pode ser definida como “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeito específico de poder” (FOUCAULT, 1979, p. 13). O Aparelho de Estado é um aparelho de verdade, que legitima certos modos de fazer, de existir, de pensar através de uma força verdade-gravidade. Ainda com Foucault, diz-se que a verdade é deste mundo:

> ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p. 12)

Pensar a educação maior através da concepção de Aparelho de Estado pressupõe que se pense a funcionalidade de um centro gravidade, ou ainda, do estabelecimento de um conjunto de regras e modos de operar que estão afinados com certa verdade. Tendo-se o modelo da verdade é possível mensurar o quanto se aproxima ou afasta-se de tal modelo. Pensar a educação maior como mecanismo de transmissão-aquisição de conhecimentos já é pensá-la como força de gravidade, como um aparelho que está voltado para a sua interioridade, na qual transmissão-aquisição são avaliadas conforme sua distância a esse centro de gravidade. Ela estabelece procedimentos validados para transmitir e avaliar sua funcionalidade. Funda um *pacto,* uma aliança que procura reforçar e reproduzir o modelo constituído.

A Máquina de Guerra desconfia de tais verdades − com isso, não quer dizer que não crie suas próprias verdades. Não se trata de um julgamento acerca da verdade do Estado, mas de uma fuga da interioridade, da gravidade, de modo que, por um movimento que lhe é pertinente, acaba fugindo, atravessando, rasgando as verdades do Estado, no momento em que empreende na busca de outros modos de fazer.

É o movimento de deslizamento, de desvio da forma maior que confere a exterioridade à Máquina de Guerra. Um campo aberto, que está marcado pela itinerância. Não há uma apropriação dos ditames dos territórios, há um cruzamento, um atravessamento sobre o território, sem apossar ou deixar-se apossar por tal território. Não é o círculo, não é o território que define uma Máquina de Guerra, mas seu itinerário. É por isso que Deleuze e Guattari (1997b) conferem aos nômades a criação da Máquina de Guerra. E é por isso a conceituam através de um tratado acerca da nomadologia[3].

Segundo Deleuze e Guattari o nômade é aquele que estabelece uma relação de exterioridade com o território. O nômade está sempre voltado para o fora. Sua relação com o território não é de apropriação. Não se demarca um círculo na qual se faz valer como propriedade. É sempre de um ponto ao outro que se movem os nômades. Os trajetos são ao mesmo tempo definidos pelos pontos e definidores de tais pontos. E toda esta configuração é movediça, pois os próprios pontos não são fixos, eles estão sempre por inventar-se. Assim, o que se percebe é um modo extra-estatal, que se adere às linhas de errâncias, aquelas que se abrem para o fora, através das pontas de desterritorialização.

O nômade é considerado o desterritorializado por excelência. A reterritorialização não acontece depois, ou em outra coisa, mas ao mesmo tempo, na própria desterritorialização:

> para o nômade, ao contrário, é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra, por isso ele se reterritorializa na própria desterritorialização. É a terra que se desterritorializa ela mesma, de modo que o nômade aí encontra um território. A terra deixa de ser terra, e tende a tornar-se simples solo ou suporte (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 53).

[3] Na obra Mil Platôs, volume 5 da edição brasileira, Deleuze e Guattari discorrem acerca da Máquina de Guerra e da Nomadologia, estabelecendo a relação entre tais concepções. Como pode ser observado, esta obra foi utilizada como principal fonte para os desdobramentos conceituais que apresento nesta seção do texto.

Contrapondo-se à força gravitacional do Aparelho de Estado, a Máquina de Guerra nômade opera através da celeridade. Não é uma relação vertical com o solo, algo que criva, que segura, mas, antes, o atravessar. O que importa é a velocidade, uma lentidão ou uma rapidez, uma parada. Uma Máquina de Guerra seria:

> como uma multiplicidade pura e sem medida, a malta, a irrupção do efêmero e potência da metamorfose. Desata o liame assim como trai o pacto. Faz valer um furor contra a medida, uma celeridade contra a gravidade, um segredo público, uma potência contra a soberania, uma máquina contra o aparelho. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 12-13)

A Máquina de Guerra *trai o pacto*. Quando se decide sem tomar a convenção como vetor, quando o acordo é deixado, para agir-se pelo desacordo. Quando um território é rompido e o movimento vai em direção ao fora, ao desconhecido, aquilo que se pode chamar de forças do futuro. A pedagogia menor como Máquina de Guerra rompe com o pacto proposto por uma educação maior, entra em desacordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, entra em desavença com tudo aquilo que pretende tornar-se regra. Há regras e pactos em uma pedagogia menor, mas elas são tomadas sempre pela provisoriedade. O pacto de uma pedagogia menor é sempre localizado, ele é pensado a partir de cada situação e de cada problema que se apresenta.

A Máquina de Guerra *faz valer um furor contra a medida*. A localidade do pacto dá-se pelo furor. A ruptura com o pacto surge de uma despreocupação com a medida, quando irrompe um *afecto*.

> o regime da máquina de guerra é antes a dos afectos, que só remetem ao móvel em si mesmo, a velocidades e a composições de velocidade entre elementos. O afecto é a descarga rápida da emoção sempre deslocada, retardada, resistente. Os afectos são projéteis, tanto quanto as armas, ao passo que os sentimentos são introceptivos como as ferramentas. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 79)

Tudo isso está relacionado à certa passionalidade. O que motiva um professor a disparar, a estabelecer um fluxo diferente daquele que está expresso por uma educação maior? Pode-se pensar em uma atitude passional, nunca passiva. Uma espécie de revide. E o revide já é um descompasso, uma instabilidade criada naquilo que opera como instituído. O revide está prenhe de uma potência

revolucionária que tende ao desequilíbrio, que leva às desavenças com os pactos maiores.

Isso que chamo nesta dissertação de pedagogia menor são atos cotidianos de revide. Uma pedagogia menor, ou várias, acontece todos dos dias, a cada instante. A educação maior está povoada por Máquinas de Guerra, possuí pontas de desterritorialização, que estão a todo o tempo abandonando territórios. É que a Máquina de Guerra não se apropria do território, não o converte em um modelo. Coloca-se sobre uma linha de errância que remete a um movimento incessante: todos os dias há revides, mas isto não quer dizer que a forma de revidar precisa ser interiorizada em um modelo *pedagogia-menor*. Interiorizar é cortar o movimento, é transformar a celeridade em gravidade.

O revide da pedagogia menor, assim como o da Máquina de Guerra, organiza-se por bandos, maltas, matilhas. Ao contrário do que acontece na Educação maior, em que se prima por uma organização do tipo hierarquizada, com funções marcadas, como o jogo de Xadrez. Os bandos são irredutíveis ao Aparelho de Estado.

> As maltas, os bandos são grupos do tipo rizoma, por oposição ao tipo arborescente que se concentra em órgãos de poder. É por isso que os bandos em geral, mesmo de bandidagem, ou de mundanidade, são metamorfoses de uma máquina de guerra, que difere formalmente de qualquer aparelho de Estado, ou equivalente, o qual, ao contrário, estrutura as sociedades centralizadas. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 21)

Em que consistiria uma bandidagem em educação? Desconsiderar a hierarquia e agir pelo furor. Deixar afectar-se. Escavar, estilhaçar, pichar, desordenar, inflar os planos de conteúdos. Pular-experimentar em vez de ensinar-aprender. Deter-se às cores que refletem em uma janela. Desenho no chão, com sombras: coisa que não se pode medir, que não se pode avaliar... coisa que não está dada a ser comprovada. Romper com o espaço físico *sala-de-aula*. Fazer uso dos silêncios. Provocar o alvoroço. Dar-se tempo: fazer uso da velocidade no tempo. Parar. Não fazer. Desfazer.

De modo algum tudo isso consiste em uma receita para a elaboração de uma pedagogia menor como Máquina de Guerra. Ela não acontece a partir de uma série de medidas que configuram um modo determinado de agir. Grande parte das vezes, pedagogias menores acontecem sem saber-se Máquina de Guerra. Ali onde

tenta-se pegá-la, escapa pelos dedos, desliza. O que confere a ela tal estatuto é um pouco de tudo isso que vem sendo dito: uma atitude de revide, uma indisciplina.

> Não cabe dizer, pois, que a disciplina é o próprio da máquina de guerra: a disciplina torna-se a característica obrigatória dos exércitos quando o Estado se apodera deles; mas a máquina de guerra responde a outras regras, das quais não dizemos, por certo, que são melhores, porém que animam uma indisciplina fundamental do guerreiro, um questionamento da hierarquia, uma chantagem perpétua de abandono e traição, um sentido de honra muito suscetível, e que contraria, ainda uma vez, a formação do Estado. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 21)

Enquanto o Aparelho de Estado ocupa-se de um saber reprodutível, a máquina de guerra produz um saber problemático, que considera o afectivo. Não procura a fundamentação de teoremas que garantam a reprodução, validação e avaliação dos saberes, mas encontra-se em meio às forças afectivas, deixando-se contaminar pela ordem das intensidades. O que destaca a diferente relação que *maior* e *menor* estabelecem com o saber.

O modelo fluído de uma ciência menor contrapõe-se a teoria dos sólidos[4] de uma ciência maior. A ciência maior de modelo sólido tende à ordenação, à reprodução de elementos regulares e perfeitos. Há aí uma constante luta contra as forças do caos. Já em uma ciência menor, os fluídos colocam-se contrários a tudo que paralisa: “é um modelo de devir e de heterogeneidade que se opõe ao estável, ao eterno, ao idêntico, ao constante.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p.25).

Deleuze e Guattari também diferenciam o caráter problemático de uma ciência menor, do modelo teoremático da ciência maior, sendo que na ciência menor: “as figuras só são consideradas em função das afecções que lhes acontecem, secções, ablações, adjunções, projeções”, remete a um modo de fazer ciência que se inspira na instabilidade: “há aí toda sorte de deformações,

---

[4] No texto *Timeu* (360 a.C.) de Platão, o filósofo elabora um tratado sobre a natureza e o mundo inteligível. Nesta obra Platão apresenta uma espécie de *teoria dos sólidos*, fundando uma cosmologia. Em tal proposta os quatro elementos que compõem o mundo – água, ar, terra e fogo – apresentavam-se como agregados sólidos, correspondendo cada um deles uma forma geométrica regular, perfeita. Assim, a água era composta de minúsculos icosaedros, o ar de octaedros, a terra de cubos e o fogo de tetraedros. O cosmos estaria expresso pelo dodecaedro. O mundo estaria constituído por estes 4 elementos, por quatro formas perfeitas e regulares. Há, portanto, uma ordenação e regularidade na constituição do mundo, o que para Platão é a própria beleza do Cosmos, em contraposição à desordem do Caos. In: PLATÃO. *Timeu-Crítias*. Coleção Autores Gregos e Latinos. Universidade de Coimbra, 2012.

transmutações, passagens ao limite, operações onde cada figura designa um acontecimento muito mais que uma essência" (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p.25-26). O teorema como proposição lógica, está afinado com a ordem da razão. Ele é de uma ordem a ser repetidamente verificada; o problema, por sua vez, surge como contravenção, gera inquietude, é afectivo, não racional. O problema solicita desvio, metamorfoses e criações. O teorema é o esforço da ciência maior em transformar o problema em algo invariável, soluções que se tornam certezas. Mas o próprio problema já sofre alterações, cisões, transmutações em uma ciência menor, colocando sob o regime da constante variação das variáveis.

Os modos de operação destas duas ciências distinguem-se no uso de *estratégia* e de *método*. A ciência menor será aquela das *estratégias*, enquanto uma ciência maior edifica-se pelo *método*. Teria alguma diferença em pensar a educação como estratégia ou método? É preciso desdobrar as palavras.

O método procedimento, técnica, processo organizado, lógico e sistemático. Segundo Abbagnano (2012), a palavra método está associada à investigação orientada por certo número de procedimentos ou uma espécie de doutrina. Está relacionada a um procedimento de investigação organizada, de modo que seja possível repetir tais procedimentos, com vistas na garantia da obtenção de resultados válidos. Assim, considera-se um método o conjunto de regras e princípios normativos que regulam certas práticas.

A estratégia consiste em lidar com o que se tem. Procura explorar as condições favoráveis de certa situação. Ela realiza-se em um presente imediato, demanda um coeficiente de improvisação, de decisão e com fatores de risco. Ela não é teoremática, mas problemática. Estratégias não estão dadas, não são produtos de um cálculo anterior: *qual a melhor estratégia?* Ela comporta uma dimensão de imprevisibilidade e, por isso, solicita sempre uma nova medida, um novo movimento de pensamento, uma criação.

A pedagogia menor é de modelo fluído, opõe-se a estabilidade. Não pretende fundar uma teoria dos sólidos em educação, nas quais imperam o bom planejamento, há ordenação, a reprodução de sólidos perfeitos. Com isso, não se trata de fundar teoremas, nem de seguir os já existentes no campo educacional, mas de desagregar o sistema teoremático da verificação. Na educação maior parece

haver um histerismo com a avaliação. Tudo precisa passar pelo crivo de uma avaliação, tudo precisa ser medido e bem controlado.

Quando as pedagogias menores pipocam no território-maior educacional, propõem-se a uma rebelião, um motim contra todo um sistema que se funda na segurança de uma aprendizagem. Os teoremas educacionais empenham-se em assegurar a aprendizagem, enquanto uma pedagogia menor considera aquilo que disse Deleuze (2006): nunca se pode saber de antemão como e o que alguém vai aprender. E esta é uma das problematizações que vem pairando sobre esta dissertação, o inapreensível no contato com a arte, aquilo que o mensurável e a objetividade não podem dar conta, de modo que não se pode saber o que ali se aprendeu.

Então, o que se vê é um sistema problemático em pedagogia menor. São as inquietudes, o furor, a indagação, a instabilidade de um problema que tem por natureza uma constante metamorfose. Irrupção criativa frente ao problema. O problema suscita uma relação de proximidade, a situação é tomada pela sua singularidade e exige igual solução singular. Não será possível descer todo o conjunto de procedimentos do teorema. É preciso táticas. E tática é coisa de estrategista. Trata-se de uma sala de aula, um grupo de alunos, uma comunidade, um dia. Trata-se de uma espécie de abertura, de sensibilidade. Para escutar é preciso certa disponibilidade e atenção.

Jorge Larrosa (2008) aponta para um tipo de pessoa, os maníacos *da realidade*, ou *realidófilo*. Um maníaco da realidade é alguém que se relaciona com o mundo e com os outros “a partir do ponto de vista da contabilidade, do juízo, da vitória ou da derrota e da culpa” (LARROSA, 2008, p.190). Isso se aproxima bastante do teoremático-educacional-maior, aquele que está voltado para a reafirmação e reprodução de seu sistema gravitacional, em que tudo remete a interioridade de seu aparelho. Para ele, a realidade está dada previamente, como uma espécie de modelo ou idealização. Trata-se de um sujeito fechado, que faz ver e vê apenas conforme os próprios métodos. Não há chance aí para um giro nas formas de ver e de sentir. Há toda uma organização gravitacional que já estabeleceu modos de ver e de sentir, de modo que a experenciação do mundo – e neste caso

da educação e do Ensino de Artes Visuais – se dá através de um certo número de procedimentos, de algumas etapas a serem atingidas.

O maníaco da realidade pode ser contrastado com o sujeito atento, segundo Larrosa. Entendendo a *atenção* como “uma relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos, e que esta não passe pela intenção, nem pela tematização, nem pela contabilidade, nem pelo cálculo, nem pela guerra, em pela objetivação” (LARROSA, 2008, p.190). Aponta, ainda, para quatro princípios com as quais se relaciona tal atenção.

O primeiro deles é o estar presente. A atenção relaciona-se com um estado de conexão, com uma concentração naquilo que se está disposto a fazer. Em seguida, relaciona a atenção ao cuidado. O terceiro ponto é a escuta, como escuta do mundo, escuta dos outros. Remete a uma abertura para o mundo, deixá-lo chegar com mínimo de filtros possíveis, permitir-se senti-lo de outras maneiras. A última relação com a atenção é a espera, é o dar-se tempo, um pouco de paciência.

Tudo isso favorece uma reversão do maníaco da realidade em um sujeito de atenção. Tais princípios dizem respeito a um modo de estar e se relacionar com mundo. Não é somente o sujeito que abre para o mundo, mas o próprio mundo dilata-se em várias possibilidades. O modelo problemático, seguido de uma operação via estratégia está ligado à ciência nômade, como já exposto. Com isso, o modelo projeta-se para o fora, ao encontro. O regime de atenção liga-se a um regime da sensibilidade, isso que com Deleuze chega diretamente no sistema nervoso, sem a mediação do mundo-ordenado, do mundo-reprodução.

Aliás, ainda cabe uma nota acerca da diferença entre a reprodução e a intinerância. É que a ciência nômade segue, não reproduz. E seguir é coisa diferente de reproduzir. Como dito acima, a ciência menor segue ao encontro do mundo, buscando e engendrando possibilidades, atravessando os territórios secos, procurando aí alguma força de vitalidade. Enquanto isso, a ciência maior está às voltas com a reprodução de seus sistemas, valores e teoremas. Deleuze e Guattari (1997b) defendem que reproduzir é permanecer em um ponto de vista fixo. Reproduzir: produzir *de* novo, e não produzir *o* novo.

Em ciência menor e na pedagogia menor, pelo fluxo do pensamento deleuze-guattariano, “somos de fato forçados a seguir quando estamos à procura

das singularidades de uma matéria ou, de preferência, de um material, e não tentando descobrir uma forma" (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p.40).

A ciência nômade mantém uma relação diferente com o trabalho. A ciência régia esforça-se para manter um plano de formação e organização, com metas e objetivos descritos e prescritos pelo método. A finalidade é sempre a certeza. Mas cabe um pouco de arte e de poesia a uma ciência menor, que inverte, reverte as certezas de uma pretensa ciência maior: "Para ter mais certezas tenho que me saber de imperfeições" (BARROS, 1996, p.68).

Quando há ciência menor, ela rasga o plano das certezas de uma ciência maior, operando uma desqualificação do trabalho, ao modo de uma imperfeição, como inspira Manoel de Barros. Isso porque seguir, como faz a ciência menor de máquina de guerra, é improvisar, não adequar-se ao plano de organização da ciência maior. E só se pode falar de desqualificação quando se toma em conta o duplo movimento: o de fixação-organização e o de ruptura-fluxo. A desqualificação tem a ver com esse outro modo de fazer, da qual está empenhada a máquina de guerra, a ciência menor, bem como a pedagogia menor.

> Uma aula é um espaço sólido, pois há uma relação entre professor e aluna que sobressai. Trata-se de uma relação racional visando transmissão de conhecimento. Os pontos desse espaço sólido estão definidos: o professor em posição sobranceira, enquanto os ouvintes-alunos em posição de escuta e de atenção obediente. Essas posições parecem inamovíveis, sem sua hierarquia não haveria aula. Se alguns desses pontos ou posições se alteram, temos a impressão de que não se pode mais ter uma aula, por exemplo, se alguém conta uma piada ou canta uma ópera em sala de aula, se um gato ou cão entram no recinto inadvertidamente. Para manter-se unitária, apesar de todos os abalos que pode sofrer, seu equilíbrio deve ser forçado, temos de *manter* a aula por meio de em esforço. (CARDOSO, 2012, p.602)

Desqualifica-se a educação maior toda vez que seus grandes planos e diretrizes são rasgados. Toda vez que ocorre um escândalo educacional, uma vagabundagem, toda vez que se deixa de fazer, em todos aqueles momentos em que não se pode garantir o que de fato alguém aprendeu e se aprendeu alguma coisa. A desqualificação já é a própria diferenciação da educação maior em pedagogia menor, em que se estabelece como um coeficiente de criação. Desqualificar equivalendo-se ao desterritorializar.

Demasiado tarde, talvez, mas a este ponto da discussão, considero necessário demarcar a partir de qual postura falo de um Aparelho de Estado e de uma Máquina de Guerra. Não se trata de *tomar o poder e fazer a revolução*, através do levante da Máquina de Guerra. A Máquina de Guerra, no âmbito da discussão conceitual que empreendo, não está motivada pela instituição de um novo Estado. Uma vez que a Máquina de Guerra está interessada na não formação do Estado ou de seu desmantelamento. Também não trata de pensar o Aparelho de Estado como o grande inimigo, a qual se deve destruir. A relação Aparelho de Estado e Máquina de Guerra está intimamente ligada as concepções de *maior* e *menor*. O Aparelho de Estado é a imagem daquilo que pode ser considerado maior. É todo um conjunto de institucionalizações que são legitimados por um regime de verdade, seja de que espécie for, ocupando-se em manter e reproduzir tais convenções. Já a Máquina de Guerra é a expressão da potência do menor, aquilo que combate, que desvia, que se abre para as forças do novo, que revida... que re-vida. A Máquina de Guerra verte-se em menor, pois pretende um outro modo de fazer, tem vontade de uma outra sensibilidade.

E é assim que não cabe a essa dissertação defender a educação como um aparelho de reprodução do Estado. Mas, provocar uma cisão no pensamento educacional, no qual se pode perceber uma educação maior – jogo de Xadrez – Aparelho de Estado; e de outra forma, percebe-se uma pedagogia menor – jogo de Go – Máquina de Guerra.

Há certo contra-senso nas relações entre maior e menor. O Aparelho de Estado, como vetor da constituição do maior, cria uma interioridade e nela procura abarcar o máximo possível, funda um plano fechado. Mas em planos fechados, dentro de um círculo, tudo precisa ter um tamanho certo, é preciso que não haja desmedidas e, neste caso, o que acontece é sempre um apequenamento, uma falta de possibilidade de expansão das próprias possibilidades, uma vez que o espaço está circunscrito. Já a Máquina de Guerra, que se produz a partir do menor, remete a uma exterioridade, espaço aberto, buscando sempre as forças do fora. E, assim, tem horror a tudo que apequena. Procura a dilatação das possibilidades e já é, antes de tudo, a própria dilatação de possibilidades. É aí que penso em um contra-senso: uma educação que é adjetivada como maior, tende a minimização; enquanto uma pedagogia menor, busca o alargamento. Só é possível pensar assim, se tomar o

maior e menor pela medida, pela lógica da mensuração. Não se trata de uma escala, mas das relações que travam o maior e o menor.

3.3. Pedagogia menor rizomática

Estamos cansados da árvore.

Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito.

(DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.25)

A segunda proposição defende que a pedagogia menor é rizomática.

O rizoma tem que ver com seguir. Não reproduz, segue. O rizoma contrapõe-se a imagem da árvore, com toda a sua estrutura de ramificação hierarquizada. A árvore volta-se para uma interioridade, de certo modo. Ela reproduz através de uma hierarquia que vai das raízes até as folhas. Sempre na ação *um-dois*. É do Uno que parte uma outra ramificação, dois. De forma que isso cresce pela mesma lógica, reproduzindo arestas dicotomizadas.

Em uma folha pode perceber-se tal estrutura. De um filamento parte uma haste para um lado e outra para o outro. Tudo isso vai expandindo-se, mas sempre na lógica do um-dois. As raízes do tipo pivô aumentam a partir de um centro e crescem também respeitando tal binarismo. Ainda têm-se as raízes-fasciculadas, que abortam a raiz principal, constituindo-se de múltiplas hastes. No entanto, remetem ainda a uma unidade superior.

> Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas. Acontece que os modelos correspondentes são tais que um elemento só recebe suas informações de uma unidade superior e uma atribuição subjetiva de ligações preestabelecidas (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.26)

Deleuze e Guattari defendem que o pensamento não é arborescente, pois o cérebro não é enraizado. Remetendo-se à estrutura dos dentritos, procuram demonstrar que os neurônios não formam um tecido homogêneo e contínuo. O cérebro e a própria estruturação do pensamento são multiplicidades,

fisiologicamente falando. “muitas pessoas tem uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.25).

No rizoma, o sistema é a-centrado. Não há General. Não há predeterminação de hastes e canais, é sempre um arranjo inusitado, de constituição intercambiável. Há proliferação do conjunto. É neste sentido que se pode dizer que o rizoma remete a exterioridade, pois cresce, ligando-se e diferenciando-se sempre. E é pelo meio que cresce o rizoma, *entre*:

> É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para a outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37)

Deleuze e Guattari empenham-se em enumerar algumas características do rizoma e, assim, apresentam 6 princípios.

Os dois primeiros princípios são da *conexão* e da *heterogeneidade*. Um ponto de um rizoma conecta-se a qualquer outro ponto, indiscriminadamente. No rizoma, as ramificações dos brotos acontecem em qualquer ponto. Não estabelece nenhuma hierarquia. Não tem vistas em uma homogeneização, uma fez que constitui e engendra-se a partir da heterogeneidade de suas matérias e movimentos.

O terceiro princípio é o da *multiplicidade*. Não se trata de somar, mas de subtrair. Diferenciar-se está para *n-1*. Contraria o Uno e o falso múltiplo. O rizoma é multiplicidade, contrariando a unidade do sistema arborescente, na qual parte-se de uma unidade ou pivô, que reproduz o próprio sistema-árvore.

> A multiplicidade não deve designar uma combinação de múltiplo e de uno, mas, ao contrário, uma organização própria do múltiplo como tal, que de modo algum tem necessidade da unidade para formar um sistema. O uno e o múltiplo são conceitos do entendimento que formam as malhas frouxas demais de uma dialética desnaturada, dialética que procede por oposição. (DELEUZE, 2006, p.260)

O que Deleuze e Guattari disseram acerca da escrita do literato Kleist vale também para pensar o rizoma como multiplicidade: “um encadeamento quebradiço de afetos com velocidades variáveis, precipitações e transformações, sempre em correlação com o fora” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18). As multiplicidades são

definidas pelo fora, pelo movimento de desterritorialização, a partir da qual mudam de natureza, ao conectarem-se com outras. As multiplicidades só crescem se mudam de natureza. São conjuntos de variáveis postas em variação.

Para François Zourabichvili, em uma leitura de compreensão deleuziana, uma multiplicidade "é composta de dimensões que se englobam umas às outras, cada uma recapturando todas as outras em um outro grau, segundo uma lista aberta que pode ser acrescida de novas dimensões" (ZOURABICHVILI, 2004, p.38). Uma multiplicidade remete ao mesmo tempo às conexões que viabiliza que diferem sua natureza, constituindo uma heterogeneidade variante. O movimento que realiza já lança os pressupostos para pensar-se o próximo princípio: *a ruptura a-significante*.

Segundo este princípio: "há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de remeter a outras" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.18). As rupturas do rizoma remetem às multiplicidades, constituem-se da própria multiplicidade. O rizoma cresce em função desta ruptura, que já o movimento de diferenciação de natureza das multiplicidades. As multiplicidades crescem pelo movimento de *e... e... e...*, contrariando a binaridade que impõe o *ou:* ou isso, ou aquilo. No rizoma é isso *e* aquilo, *e* mais aquilo...

O rizoma rompido, quebrado pode ser territorializado, organizado, estratificado, mas dele são próprias as linhas de fuga, que fazem escapar e desviar por diferentes lados e em diferentes direções. O rizoma não se presta à hierarquização. O movimento de fuga o retira do compasso um-dois, para rompê-lo e dilatá-lo em múltiplos caminhos: "seguir sempre o rizoma por ruptura, alongar, prolongar, revezar a linha de fuga, fazê-la variar, até produzir a linha mais abstrata e a mais tortuosa, com *n* dimensões, com direções rompidas. Conjugar os fluxos desterritorializados" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.20).

Deleuze e Guattari trazem as palavras de Carlos Castañeda para tratar de rizoma. Acredito que tais palavras oferecem a sensação daquilo que é ou pode ser um rizoma:

> Primeiro, caminhe até a tua primeira planta e lá observe atentamente como escoa a água de torrente a partir deste ponto. A chuva deve ter transportado os grãos para longe. Siga as valas que a água escavou, e assim conhecerá a direção do escoamento. Busque então a planta que, nesta direção, encontra-se o mais afastado da tua. Todas aquelas que crescem entre estas

> duas são para ti. Mais tarde, quando estas últimas derem por sua vez grãos, tu poderás, seguindo o curso das águas, a partir de cada uma destas plantas, aumentar teu território. (CASTAÑEDA, 1998, p. 60)

A plantação não será somente produto daquilo que se planeja, do projeto da qual faz parte. A enxurrada pode mudar o curso de tal organização, arrastando e fazendo escoar para outros lugares as sementes plantadas. Os pássaros também recolhem e fazem desviar as sementes. Há sempre uma imprevisibilidade nas formações, rupturas e escoamentos. Faz germinar onde não se esperava. Isso é o fora, isso já o território abrindo-se e expandindo. São incontroláveis. Assim, o que se pode ainda é seguir o curso desta nova [de]formação, do território expandido. Pode-se cartografar.

E cartografar, junto com decalcar, constituem o próximo princípio do rizoma enumerado por Deleuze e Guattari. É que o rizoma não é decalque, mas mapa. O mapa é o próprio movimento do rizoma, ele constitui-se como uma experimentação, abrindo, expandindo. Ele tem múltiplas entradas, não determina um caminho correto, um acesso válido. Entra-se em um rizoma a partir de qualquer um de seus pontos.

> O mapa é aberto e conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.22)

O decalque é a cópia, a imitação do movimento. O que remete a uma reprodutibilidade infinita dos caminhos. O decalque é a transferência de uma imagem, de uma forma, de um modelo para uma superfície. E esta superfície pode – talvez deva – ser entendida como a superfície das ações. Decalcar é interiorizar, e não abrir. É reproduzir algo que já foi e que se mantém pelo próprio ato do decalque.

> O decalque já traduziu o mapa em imagem, já transformou o rizoma em raízes e radículas. Organizou, estabilizou, neutralizou as multiplicidades segundo eixos de significância de subjetivação que são os seus. Ele gerou, estruturalizou o rizoma, e o decalque já não reproduz senão ele mesmo quando crê reproduzir outra coisa. Por isto ele é tão perigoso. Ele injeta redundâncias e as propaga. O que o decalque reproduz do mapa ou do rizoma são somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de estruturação. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.23)

O próprio rizoma pode ser decalcado. Mas há sempre um descompasso, uma irregularidade na projeção do decalque sobre o mapa. O mapa não assegura

uma localização. Há sempre modos diferentes de ler-se um mapa, de modo que as entradas diferenciam-se, diferenciando-se os pontos de itinerância. Se o decalque é cópia, então só possibilidade única. O mapa está para busca e para a improvisação, uma experimentação: “lançamo-nos, arriscamos uma improvisação. Mas improvisar é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele” (DELEUZE, GUATTARI, 1997a, p. 117).

Acontece de o decalque sobrepor-se ao rizoma, ou tentar sobrepor-se. O mesmo que acontece quando uma ciência maior apropria-se das criações e da inventividade da ciência menor. Ou, ainda, quando o Aparelho de Estado institucionaliza os empreendimentos da Máquina de Guerra. Isso porque não se pode dissociar uma coisa da outra – o que fica mais claro na seção seguinte, quando abordo a micropolítica. Uma coisa passa pela outra, assim como uma pedagogia menor está em uma pedagogia maior. E haverá sempre a tentativa de decalcar em métodos, em teoremas educacionais, as práticas de pedagogia menor.

Mas, e se a relação mapa-decalque fosse pensada ao contrário, o mapa sobre o decalque: “o inverso é a novidade: colocar o mapa sobre as cópias, os rizomas sobre as árvores, possibilitando o surgimento de novos territórios, novas multiplicidades. A árvore paralisa, copia, torna estático; o rizoma degenera, faz florescer, desmancha, prolifera” (GALLO, 2008, p. 78)

Pensar a pedagogia menor como práticas menores, é pensá-la como pedagogia rizomática. A despeito de toda a hierarquização, pensá-la, como fragmentos, estilhaços, micro-movimentos que se rebelam contra o modelo árvore e buscam, assim, fugir dos próprios modelos. Ação sob a fórmula *n-1*. Encadeando multiplicidades.

A sala de aula é uma multiplicidade, assim como o currículo. E, retomando o que anteriormente foi dito, trata-se de estar atenta para esta multiplicidade, de colocar-se em disponibilidade, em escuta. *Viabilizar conexões* foi o que disse Sílvio Gallo (2008). Quando se trata de pensar a educação em suas relações micro, no dia a dia, ação cotidiana, fazer saltar as conexões e a heterogeneidade, buscando ligações inusitadas, nas quais as próprias multiplicidades possam se expandir, mudar de natureza e dilatar territórios. A cada novo modo de fazer, a cada novo

modo de saber ou, ainda, a cada vez que algo é novo no campo do saber, rompe-se em rizoma, pratica-se uma pedagogia menor.

> Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa. (PARAISO, 2010, 588)

A relação entre o rizoma e a árvore ou as estruturas de raízes constituem-se de uma pragmática que não deve ser encerrada a partir de uma dupla-oposição, remetendo a um antagonismo binário. Os rizomas contêm estruturas de árvores, assim como nas raízes pivotantes ou radículas brotam rizomas.

A pedagogia menor como rizoma considera este embate. E por isso, não se coloca como par de oposição-binária a uma educação maior: “não se trata de tal ou qual lugar sobre a terra, nem de tal momento da história, ainda menos de tal ou qual categoria no espírito. Trata-se do modelo que não pára de se erigir e de se entranhar, e do processo que não pára de se alongar, de romper-se e de retomar. Nem outro, nem novo dualismo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32).

Em uma educação maior, regida pelo sistema arbóreo, há um sortimento de binaridades. Elas apresentam-se por oposições: aprender – não-aprender, acertar-errar, disciplina-indisciplina. Duplamente polarizadas, cada lado é valorado positiva ou negativamente, retrancando o processo educacional, quando ele movimenta-se na direção do pólo valorado positivamente.

Ao modo de um rizoma, a pedagogia menor cresce pelo meio. No tecido sólido da educação maior, encontram-se bolsões de ar, nas quais as partículas da multiplicidade o tornam maleável. É pelas brechas que se desvia, desliza-se. E é através da partícula que uma pedagogia faz proliferar os seus rizomas, subtraindo-se do encarceramento do ou. “O *E* já não é nem mesmo uma conjunção ou uma relação particular, ele arrasta todas as relações; existem tantas relações quantos *E*, o *E* não só desequilibra todas as relações, ele desequilibra o ser, o verbo..., etc.” Desequilibra o verbo ser, pois não *é*. Ele revida contra a identificação restritiva do verbo ser, para colocar-se em expansão através do *e*.

> O E, ‘e... e... e...’. é exatamente a gagueira criadora, o uso estrangeiro da língua, em oposição a seu uso conforme e dominante fundado sobre o verbo ser. Certamente, o E é a diversidade, a multiplicidade, a destruição

> das identidades. (...) Pois a multiplicidade está precisamente no E, que não tem a mesma natureza dos elementos nem dos conjuntos. (DELEUZE, 1992, p. 60)

Frear os decalques, potencializar a vida, fazer vibrá-la como arte! Eis aí um bom slogan para as pedagogias menores.

3.4. Micropolítica e pedagogia menor

> Somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções. O homem é um animal segmentário. A segmentaridade pertence a todos os estratos que nos compõem. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.92)

A terceira proposição defende que pedagogia menor esboça-se sobre e através de uma micropolítica.

Somos segmentados e cada segmento determina o que fazemos, como agimos, como operamos. Habitar, brincar, amar, aprender. A segmentaridade se dá no social e espacialmente: funções que cumprimos e modos pelas quais nos subjetivamos; lugares de ação, de visibilidade, de enunciação, lugares, no sentido extensivo da palavra. Somos segmentarizados binariamente: professor-aluno, homem-mulher, patrão-empregado. Tais segmentaridades exercem forças sobre as relações e designam, pela binaridade, lugares de ser e estar. Somos segmentarizados por linhas mais flexíveis, que fogem de toda uma organização premeditada, afrouxando e desviando, ali onde algo *maior* parece prender.

A vida é a multiplicidade destas linhas, que se encadeiam, bifurcam, recortam... e conectam-se. A cada ponto germina uma linha que pode estar condenada à extinção ou à rigidez, faz fugir ou faz condensar em microfascismos. Pontos de arborescência e proliferações rizomáticas, uma na outra, uma pela outra. A política não só é o estudo destas linhas, como a própria constituição do movimento de tais linhas. A política em Deleuze é possibilidade de criação. Ela não será a atualização de um plano traçado previamente, mas a possibilidade de invenção mesma: “A política é uma experimentação ativa, porque não se sabe de antemão o que vai acontecer com uma linha. Fazer a linha passar, diz o contador, mas

justamente pode-se fazê-la passar em qualquer lugar" (DELEUZE; PARNET, 1998, p.159).

Segundo Deleuze e Parnet (1998) são três os tipos de linhas que segmentarizam a vida: a primeira delas é a de segmentaridade dura. Ela corresponde às passagens sucessivas e aos jogos binários que objetivam a vida: escola-profissão, criança-adulto, trabalho-férias. Está relacionada às passagens sucessivas da vida, inscrevendo sobre e pelo indivíduo uma linearidade, que se distribui de um ponto a outro. Um ponto de saída e um ponto de chegada. Operam um recorte sobre a vida, significando cada porção de vida, de acordo com um conjunto válido de modos de agir.

O segundo tipo de linha é a segmentaridade mais flexível. Embora tenha alguma maleabilidade, não por isso é mais individual. Opera recortes sobre o individual e o social. Ela opera pequenas variações, alguns desvios, sob as linhas de segmentaridade dura, tornando imperceptíveis alguns movimentos, expressam-se pela sua imprecisão.

O terceiro tipo de linha são as linhas de fuga: "como se alguma coisa nos levasse, através dos segmentos, mas também através de nossos limiares, em direção de uma destinação desconhecida, não previsível, não preexistente" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 146). Esta linha parece surgir depois de apartar-se das outras, mas, segundo Deleuze, ela pode surgir antes, sendo a primeira de todas as outras. Isso porque ela não corresponde a nenhuma destinação, não tem a obrigação de disparar das outras linhas. Ao contrário, como ponta de desterritorialização, é ela quem poderá possibilitar as reterritorializações nos outros e sobre os outros dois tipos de linhas.

Deleuze e Guattari (2012) destacam formas pelas quais se expressam tais linhas. Trata-se das configurações das linhas e entre as linhas. Segundo eles, somos segmentarizados *binariamente*, *circularmente* e *linearmente*. Tais figuras possibilitam vislumbrar a organização da vida no social e mesmo na individualidade.

Acerca das binaridades, mais ou menos já foi explicitado quando tratei da concepção de rizoma. A segmentaridade dura afina-se com a binaridade, pois esta configuração estabelece pólos antagônicos, nas quais se é uma coisa ou outra, faz-se uma coisa ou outra. O que está em jogo nesta figura é assumir certas posições já

fixadas, identificar-se segundo classificações já determinadas. O jogo duplo da binaridade não compreende os desvios de um encadeamento *e, e, e, e*... ela segue pela lógica *ou, ou, ou*... um e dois, o terceiro pode aparecer, mas como unidade fechada, número inteiro. Nas binaridades, os números fracionários não encontram vez.

As segmentaridades de círculo parecem exercer uma força de gravitação e ao mesmo tempo circunscrevem espaços e ocupações. A segmentaridade circular pode se dar por centros de emanações – ou de gravidade – que estabelecem uma concentricidade, um poder ou mesmo uma força pivotante que interioriza certos espaços.

A configuração linear das segmentaridades obedece ao que o próprio o termo já expressa: uma linha, sobretudo, uma linha reta, em cada um dos segmentos estabelece-se como um processo. Trata-se de passar de um ponto ao outro, como já foi dito na segmentaridade dura, cumprir etapas, atingir demandas. Não por acaso, recordo o que foi dito por Mário Quintana: “a reta é o caminho mais chato entre dois pontos”. O poeta ainda a condena como uma linha sem imaginação.

Talvez seja preciso um pouco mais de leveza para pensar a vida. De fato, a sensação de uma linha reta parece pouco imaginativa, um tanto quanto chata. Mas trata-se de pensá-la como a própria vida, com todos os segmentos que correm pela linearidade dos fatos, das ações, dos modos de pensar, fazer, sentir... E trata-se, sobretudo, de pensar a constituição de uma política em meio a estas segmentaridades. A vida não é feita só de linhas retas, que cumprem demandas.

Deleuze e Guattari (2012) a todo tempo procuram mostrar que essas figuras de segmentaridade passam umas pelas outras, umas nas outras, contaminam, vazam, binarizam, flexibilizam, enrijecem. Transformam umas às outras. Tudo isso tem que ver com o próprio fluxo da vida, tem que ver os movimentos de sístole e diástole, de fechamento e abertura, de fazer circular o sangue, de fazer correr o fluxo vital. O pensamento de Deleuze acerca da política não se encontra com a concepção de vida, pois já é a própria vida, o movimento de toda uma vida.

“Tudo é político, mas toda a política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.99). Todos esses tipos de segmentaridades encontram-se tanto na macropolítica, como na micropolítica. E isso

nada tem que ver com o tamanho ou a escala. Macro e micro diferem-se pelo tipo de natureza de cada dimensão. São tomadas pelos tipos de conexões que estabelecem, pelas proliferações que promovem, pela política que exercem. Assim, certas linhas emparelham-se mais com uma política ou outra.

O fluxo molecular, predominante na micropolítica, procura escapar a toda configuração, a toda a restrição. Vaza, abre-se, conecta-se e desconecta-se. Trata-se de microgestos, micropercepções, de uma relação mais afectiva. Na micropolítica os acontecimentos não são precedidos por planos ou modelos que devem atualizar. Seus segmentos e linha são remanejados e encontra-se em constante agitação. Ela engendra-se pela abertura ao possível, assume o desconhecido como ponto de chegada, buscando uma improvisação. Ele traça uma linha de pecabilidade. Parece impregnar-se de certo desrespeito. Ou mesmo de uma desprofissionalização, como apontado pela ciência menor da Máquina de Guerra.

A pedagogia menor, operada em meio e por uma micropolítica, inventa-se pela experimentação e procura abrir a educação para a criação de mundos possíveis. Se o Ensino de Artes Visuais parece ter enraizado os PCNs – Arte, fazendo germinar uma bela e grande árvore, as práticas de pedagogia menor surgem como rizomas, proliferando suas loucas linhas de fuga, criando e diferenciando as duras bifurcações da educação em práticas de artistagem em educação.

Rasgando toda a polaridade *aprender-transmitir-informar* de uma educação maior, a pedagogia menor aposta nos microgestos, nas afecções, descomprometendo-se – e assim desprofissonalizando-se – com as experiências pragmáticas dos PCNs, indo ao encontro de experiências singulares, daquilo que não pode ser homogeneizado em volume de conhecimento-verdade.

> Uma fuga é uma espécie de delírio. Delirar é exatamente sair dos eixos (como “pirar”). Há algo de demoníaco, ou demônico, em uma linha de fuga. Os demônios distinguem-se dos deuses, porque os deuses têm atributos, propriedades e funções fixas, territórios e códigos: eles tem a ver com os eixos, com os limites e com cadastros. É próprio do demônio saltar os intervalos, e de um intervalo a outro. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 51)

Na macropolítica predominam as segmentaridades duras e molares. As segmentaridades molares tendem às totalidades, à instituição de uma organização pouco flexível – e que só flexibiliza-se para manter a própria configuração. Nesta

dimensão, tudo está pré-configurado e os eventos que sucedem são regulados por tal configuração. Tais segmentaridades concentram e internalizam modos de operação, centralizando os movimentos que aí ocorrem.

A macropolítica é a política do Aparelho de Estado, ou seja, está alinhada com o maior, com as segmentaridades molares. Nela os círculos são concêntricos, emanam uma força que faz ressoar determinações sobre os corpos ou estabelece um centro de gravitação, na qual orbitam vidas. As segmentaridades são duras e binárias, enrijeceram os territórios. Aí há sempre um movimento de captura: captura-se o imprevisto, as proliferações desmedidas – afinal, o que há são medidas – as fabulações. Há uma organização que precede todo o possível. O possível, aliás, não é tomado como inusitado, ele transita mais pela ordem das probabilidades. Assim, a macropolítica procura regular o possível – e o impossível – por meio das probabilidades mais acertadas, através de uma teoremática.

Uma educação maior não se distancia da concepção de macropolítica. O projeto educacional emparelhado com a lógica-maior igualmente opera por planos, diretrizes e teoremas educacionais que procuram trabalhar o possível, direcionando-o para aquele pólo valorado positivamente. A macropolítica educacional não conta com a produção do inusitado, justamente porque antecede as possibilidades. É sempre de um modelo ou de um plano previamente traçado que partem e para qual partem as ações da macro-educação.

Criam-se, assim, concentricidades, nas quais forças regulatórias e ressonâncias operam sobre as práticas educacionais. No entanto, não se deve compreender que somente as leis e modelizações escritas – os Parâmetros Curriculares, as Diretrizes e Bases, as Políticas Curriculares, os Planos Políticos Pedagógicos, as listas de conteúdos – são os criadores dos centros de determinações. Impera na educação maior, e também na operação de uma macropolítica educacional, o *consenso*.

Acordos mais ou menos velados, convenções cristalizadas, concordâncias que prevalecem tanto quanto leis e que se fazem valer como tais. O consenso não necessariamente é produto de uma votação ou de uma consulta, que objetive um mínimo múltiplo comum. Ele está aí e tem uma potência de efetuação que as leis e os documentos escritos nem sempre conseguem atingir. No território educacional, os

consensos são reis e, como tais, encabeçam a macropolítica educacional, bem como se internalizam nas práticas de educação maior. As filas, as brincadeiras, os modos de organizar a sala de aula, as táticas para controle disciplinamento, os modos que cada parte deste território binário deve dirigir-se a outra parte. Levantar a mão para falar. Um de cada vez no banheiro. Meninas nesta fila, meninos na outra. A mão direita é a de escrever. Ou ainda... canetinha para contornar, lápis de cor para pintar. Desenho mimeografado. Papai Noel feito de rolinho de papel higiênico e algodão.

Muito de tudo isso citado está plenamente esvaziado de sentido. O sentido mesmo está enrrijecido pelas duras segmentaridades de práticas consensuais, que nada mais fazem do que preservar práticas maiores em educação.

É perceptível que se trata de pequenas atitudes, de micro-ações acompanhadas de justificativas ainda menores. Mas é que o molar está sendo constantemente atravessado pelos gestos menores do molecular. E sempre há perigo. Não há o bom rapaz e o vilão. Uma *molecularização* não assegura a derrota dos fascismos, tampouco assegura a total desarticulação de uma educação maior.

Não é tudo tão um-dois, tudo tão duro, tudo tão dissecado. A vida não é feita de ou, ou... E sendo a educação coisa que tem que ver com a vida, ela tampouco é feita de imagens estanques, de uma tirania perversa. Há sempre um fluxo de revides, de movimentos criativos, de linhas que fogem. Há constantemente a intervenção do menor. Não importa se são linhas de segmentaridades duras, ou ainda mais ou menos flexíveis, as linhas estão sempre se movimentando, viabilizando conexões na pedagogia e no currículo.

> Cada vez que se pode assinalar uma linha de segmentos bem determinados, percebe-se que ela se prolonga de outra forma, um fluxo de quanta. E a cada vez pode-se situar um ‘centro de poder’ como estando na fronteira dos dois, e defini-lo não por seu exercício absoluto num campo, mas pelas adaptações e conversões relativas que ele opera entre a linha e o fluxo. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.104)

Micro e macro são ao mesmo tempo. Não há tomada de poder pelo maior, depois uma retomada pelo menor. Deleuze e Guattari estão a todo tempo mostrando que há o duplo, mas não necessariamente em uma relação de antagonismos, é de uma coexistência dos fluxos moleculares e das segmentaridades molares que se pode falar em política.

Mesmo quando as segmentaridades mais duras parecem prevalecer, irrompem pontas de desterritorialização, um estranhamento nos territórios rígidos da educação que se desencadeia em outras práticas, em outros modos de perceber o objeto mesmo da educação. Pedagogias menores.

3.5. Um saber menor: saber de experiência e pedagogia menor

A quarta proposição considera o saber de experiência como um saber menor.

Cabe ressaltar – uma vez que esta dissertação desenrola-se com o pensamento de Gilles Deleuze – que o filósofo da diferença não aborda a temática da experiência. Mas, tal aproximação não é impossível.

A concepção de saber de experiência sintoniza-se com o conceito de pedagogia menor pela dimensão afectiva, pela sua inadequabilidade em uma educação maior, pelo seu caráter despretensioso, desinteressado e pela disponibilidade e exposição que solicita do sujeito de experiência. Quando acontece, assemelha-se a uma Máquina de Guerra, que atravessa desdenhosamente o território dos conhecimentos instituídos como legítimos.

Jorge Larrosa (2006, 2002) define a experiência como *aquilo que me passa*, *isso que me acontece*, *isso* que *me afecta*, *isso* que *me* faz *padecer*. Aquilo que chega até mim e provoca, desestabiliza, inquieta, agrada, sacode de alguma maneira, aquilo que faz com que algumas coisas mudem de lugar em mim.

> Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão,“was mir passiert”. (LARROSA, 2002, p.21)

No espanhol a experiência é aquilo que nos atravessa, aquilo da qual sofremos. No português e no inglês, aquilo que nos acontece. No francês, aquilo que chega até nós. No italiano, reserva os mesmos significados do português e do espanhol. E, por fim, no alemão trata-se igualmente daquilo que se passou, aconteceu ou ocorreu. Em qualquer um destas línguas é possível perceber que a

experiência não reside no objeto ou acontecimento que causa a experiência. Ela é um atravessamento, um acontecer, um ocorrer, um chegar, um sofrer no sujeito da experiência, que chega de fora do sujeito e faz alguma coisa com ele.

Acerca do *isso* que me passa, Larrosa explora três elementos constitutivos da experiência: a exterioridade, a alteridade e a alienação. *Isso* que me passa é um acontecimento do fora que chega até mim, pois não há experiência sem que algo exterior – pessoa, evento, objeto, música, poesia, etc. – chegue até mim. Trata-se da aparição de algo estrangeiro e/ou estranho. Algo que não me pertence e para o qual não tenho lugar, trata-se de algo que está fora de lugar para mim.

Isso que me passa é outra coisa que não sou eu e, tampouco, me pertence. Este é o princípio da alteridade. *Isso* não sou eu, não é meu, trata-se de outra coisa que é alheia a mim. Larrosa chama isso de *princípio de alienação*: "não pode ser de minha propriedade, não pode estar previamente capturado ou previamente apropriado nem por minhas palavras, nem por minhas ideias, nem por meus sentimentos, nem por meu saber (...)" (LARROSA, 2006, p.89). E, por aí, a experiência já se emparelha com um *não saber*, com ser afetado por aquilo que se desconhece.

Mas, isso que *me* passa também tem uma dimensão subjetiva, a qual Larrosa soma os princípios de reflexividade e de transformação. Estes três princípios dizem respeito ao *me*, ao eu, aquilo que acontece comigo. O lugar da experiência é o sujeito, uma vez que a experiência é sempre subjetiva. E, por tratar-se de uma instância subjetiva, ela é sempre experiência de alguém, não havendo generalidades. A experiência é sempre singular e diz respeito a uma pessoa em específico. Não se pode garantir que as pessoas que tenham contato com a mesma obra de arte, serão afectadas das mesmas formas. Nem se pode garantir que ocorra alguma experiência com qualquer uma destas pessoas.

Também, não é uma experiência da arte, senão com a arte. De uma pessoa com a arte. Não há experiência de alguma coisa, mas experiência de alguém com alguma coisa. O sujeito da experiência é como um território de passagem, exposto e aberto, permitindo que algo ocorra ali. Isso porque na experiência há sempre transformação. Alteram-se os modos de pensar, de sentir, de perceber. Há uma interferência no sujeito mesmo, conferindo à experiência uma dimensão formativa.

Não uma *en-formação*, mas um movimento de desestabilização e inquietude no próprio potencial sensível do sujeito.

O princípio da *reflexividade* da experiência opera certa reciprocidade, uma ida e volta do sujeito. Uma ida − ou ainda um direcionamento − ao acontecimento que desencadeia a experiência; e uma volta sobre si mesmo, uma vez que a experiência "supõe que o acontecimento me afecta, que tem efeitos sobre mim, no que sou eu, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc. Poderíamos dizer que o sujeito da experiência se exterioriza em relação ao acontecimento, que se altera, que se aliena" (LARROSA, 2006, p. 90).

Falta ainda discorrer sobre o *passar* da experiência, isso que me *passa*. E o passar tem que ver com travessia, caminho, viagem. É essa saída de si até outra coisa, pondo-se aberto à exterioridade; e ao mesmo tempo deixando que o acontecimento chegue até si. E isso acontece pela incerteza, assumindo alguns riscos, pois não se sabe de previamente onde se vai chegar ou o que e como vai acontecer.

O sujeito da experiência é arrastado pela paixão e pelo padecimento, sendo o ele um ser vulnerável e passional. Como já dito – e ainda será retomado várias vezes – tal sujeito é um território de passagem, está exposto e deixa-se arrebatar pelo furor das sensações desencadeadas pelo acontecimento. A experiência não devém de uma afecção, ela mesma já é em ato a afecção.

> Não se pode captar a experiência a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. (...) O sujeito passional não é agente, mas paciente, mas há na paixão um assumir os padecimentos, como um viver, ou experimentar, ou suportar, ou aceitar, ou assumir o padecer que não tem nada que ver com a mera passividade, como se o sujeito passional fizesse algo ao assumir sua paixão. (LARROSA, 2002, p. 26)

A passividade do sujeito de experiência o remete a uma dimensão experimental. Estando aberto, em escuta... A espreita, abre-se para uma espécie de aventura, onde não se tem segurança de nada. Nada está dado de antemão, tampouco a possibilidade de que ocorra uma experiência, mas, ainda assim, o sujeito de experiência assume a passionalidade como princípio ético-estético, em

uma condição de disponibilidade, assumindo-se como território de passagem e ponto de chegada.

Trata-se de um sujeito na qual os acontecimentos tem lugar e para a qual ele está aberto. Ele está aberto para os encontros e para o inusitado. Aberto ao não-saber: não saber lugar daquilo se passa com ele, não saber por não encontrar as palavras que possam dar sentido a tal experiência, não saber o que faz com o silêncio que produz uma experiência. Mas, uma coisa este sujeito sabe, que algo lhe aconteceu, que algo o inquieta e o faz estremecer em seu próprio ser. Pois, não se trata tanto de estar disponível para o acontecimento, mas de abrir-se para aquilo os efeitos do acontecimento no próprio eu.

> Por isso é incapaz de experiência aquele se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe". É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p.25)

O sujeito a qual nada acontece, nada lhe passa ou lhe ocorre, contrapõe-se ao sujeito da experiência. Ele é o sujeito da informação. Está sempre procurando conhecer mais e buscar mais informações. É um sujeito que não tem tempo e que não se dá tempo, que não se permite uma condição de disponibilidade e vulnerabilidade. Para tal sujeito o tempo converteu-se em valor monetário e é preciso aproveitá-lo como o máximo de instrumentação possível. É um sujeito que está sempre se atualizando.

Para Larrosa (2002) a informação não é experiência. Ela é quase o inverso da experiência, uma *anti-experiência*. Esta busca compulsiva pela informação não dá espaço para a experiência. Assim, um saber de experiência não se confunde com a informação. A informação é uma despotencialização da experiência.

Informação e opinião formam, assim, um par objetivo-subjetivo. Somos informados ou nos informamos (objetivo) e nos é solicitado que opinemos (subjetivo) acerca de tais informações. E educação está alicerçada sobre esta lógica. A verificação da aprendizagem se dá pela linguagem. É através dos signos escritos e/ou falados que é possível mensurar a aprendizagem. O silêncio e o tempo necessário que é preciso dar ao silêncio ficam subsumidos a uma lógica do fazer

falar, ter que dizer, onde, muitas vezes, não há o que dizer. Falar é apenas cumprir um procedimento.

> Anulação do silêncio é também um efeito do poder. O poder não funciona apenas intimidando e fazendo calar. A presença do poder não se mostra apenas no silêncio submetido que ele produz. O poder está também nesse burburinho que não nos deixa respirar. E, muitas vezes, até mesmo na maioria das vezes, o poder está em todas essas incitações que nos fazem falar. Mas que nos exigem falar como está ordenado, segundo critérios de legitimidade. (LARROSA, 2010a, p.48)

No âmbito da educação, sobre tudo de uma educação maior, não se trata, ainda, de simplesmente incitar à fala, à verbalização daquilo que nos passa, que nos acontece, mas de seguir um roteiro que organiza e legitima esta fala enquanto objeto aprendido e de aprendizagem.

A tripartição do conhecimento, expressa pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, intenta uma legitimação e ordenação da experiência com o território visual por meio de um plano, de passos a serem seguidos, coordenados por uma determinada visão do que seria arte e de quais seriam as especificidades de seus conhecimentos.

> 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, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir 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 nos 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)

Foi Walter Benjamin (1994) quem diagnosticou a pobreza da experiência no século passado. Tal pobreza parece arrastar-se aos dias atuais, quando tudo passa escandalosamente, de forma barulhenta e rápida. Muitas coisas se passam, mas parece que tudo está organizado para que nada nos passe (LARROSA, 2002).

> Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem novas experiências. Não, eles aspiram a liberdade de toda a experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles “devoram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficaram saciados e exaustos. (BENJAMIN, 1994, p.118)

O sujeito da informação surge, com o advento da modernidade. Retomo Michel Foucault (2010), quando defende que a modernidade dissolve a relação entre o ato de conhecimento e a experiência como transformação e padecimento até o conhecimento. Segundo o filósofo – e como já exposto – a ascese é eliminada do processo de aquisição dos saberes. O acesso à verdade e ao conhecimento verdadeiro já não coloca mais o sujeito em jogo, eliminando-se a espiritualidade do processo formativo.

> Para a espiritualidade, um ato de conhecimento, em si mesmo e por si mesmo, jamais conseguiria dar acesso à verdade se não fosse preparado, acompanhado, duplicado, consumado por certa transformação do sujeito, não do indivíduo, mas do próprio sujeito. (FOUCAULT, 2010, p.18)

Larrosa (2003) defende que a educação seguiu os passos da ciência moderna, legitimou o conhecimento racional, de cunho científico, menosprezando o conhecimento sensível, derivado da experiência:

> A experiência tem sido entendida como modo de conhecimento inferior, talvez necessária como ponto de partida, mas inferior: a experiência é só o início do verdadeiro conhecimento ou mesmo, em alguns autores clássicos, a experiência é um obstáculo para o verdadeiro conhecimento, para a verdadeira ciência. (LARROSA, 2003, p.03)

O conhecimento científico-objetivo é transmitido-ensinado através de um conjunto de procedimentos e métodos que garantem sua efetuação naquele que aprende. Esta lógica torna a aprendizagem mensurável e avaliável. Na contramão deste pensamento, um saber de experiência não pode ser calculado, nem medido. Tampouco se pode afirmar o que de fato se passa ou se passou com o sujeito da experiência.

> A razão tem que ser pura, tem que produzir ideias claras e distintas, e a experiência é sempre impura, confusa, demasiado ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, demasiado ligada a situações concretas, particulares, contextuais, demasiado vinculada ao nosso corpo, às nossas paixões, aos nossos amores e aos nossos ódios. Por isso, tem-se que desconfiar da experiência quando se trata de fazer uso da razão, quando se trata de pensar e falar e atuar racionalmente. (LARROSA, 2003, p.03)

A educação maior trata de estipular os objetivos, os critérios da avaliação, os graus e as qualificações das mensurações, bem como o conjunto de procedimentos que garantem as experimentações válidas como educativas. É sua tarefa

estabelecer as segmentaridades duras que operam no território educacional, instituindo pontos de inicialização e pontos de chegada. A lógica de uma educação maior, portanto, é esta da experiência como experimento, que desemboca no conhecimento verdadeiro, objetivado e de cunho científico.

Ganham tonicidade o *experienciar* e o *experimentar*. Larrosa (2006, 2005) defende a *des-emperização* da experiência – argumenta que a experiência não é um experimento, como as ciências experimentais, ou dito nos termos desta dissertação, uma ciência maior. É preciso distinguir experiência de experimento. O experimento tem que ver as formas maiores e as pretensões da ciência. Experienciar e experimentar não se relacionam, igualmente, com o experimentar cientifico. O experimento tem um resultado que antecede sua aplicação. Ele se dá através de um número de procedimentos mais ou menos calculados, reforça-se pelos teoremas, contatando a invariabilidade das variáveis. A experiência, assim, torna-se um primeiro passo do método científico,

O que pode acontecer é a tentativa de recortar a experiência como um ideal educacional. Ou ainda, modular a experiência como processo para que se alcance o conhecimento verdadeiro. E, então, ela é controlada, objetivada, modelizada e fabricada. Mas neste contexto deixa de ser experiência, no sentido em que é proposto por Larrosa, para torna-se experimento.

Se o experimento tende a generalização e universalização das experimentações, a experiência é imprecisa, imprevista. Ela impossibilita a objetivação e a representação, impossibilita, igualmente, a universalização, uma vez que a experiência é singular.

A singularidade, ou o ser da singularidade, não é diferente de alguma coisa, não se difere em relação a alguma coisa. Subtrai-se da generalidade, uma vez que não apresenta ou reúne semelhanças (DELEUZE, 2006). Trata-se de uma diferença é que interna, diferencia-se em si mesmo. As singularidades não se restringem à fixidez de uma identidade. A singularidade distingue-se da identidade, da representação, justamente por não equivaler-se a algo, ou por parecer com algo, ou, ainda, poder ser identificada. O insólito da experiência centra-se na sua potência de singularização.

Larrosa (2006) sintetiza a singularização na experiência como o que:

> - não sabe, nem pode, nem quer identificar-la (o singular é o que desborda qualquer identidade, qualquer identificação, o singular é precisamente o não-identificável;
> - não sabe, não pode, nem quer representá-la (o singular não é mais do que sua presença, que sua apresentação, quer dizer, o que desborda qualquer representação, o que não representa nada, o singular é precisamente o irrepresentável);
> - não sabe, não pode, nem quer compreende-lo (o singular é o que desborda qualquer inteligibilidade, o que está sempre mais adiante de qualquer compreensão, o incompreensível). (LARROSA, 2006, p.103)

Não há métodos para se chegar a uma experiência, tendo em vista sua dimensão de singularização. E isso Larrosa (2006) sugere como uma *des-pragmatização* da experiência. Assim como em uma pedagogia menor, os métodos não são dados, mas estão aí para serem inventados. Na experiência, já não se pensa em métodos, mas em acontecimentos e encontros. Não há garantias, apenas possibilidades e convites.

Para Deleuze (2006), o ato de aprender pode ser entendido como uma passagem, um acontecimento, em que aprender é passar de um não-saber a um saber. Aprender é um movimento, algo que acontece, mas acontece longe das premeditações e objetivação que antecipam a aprendizagem. Assim como no campo da experiência, não se sabe quando e se de fato ocorre aprendizagem: “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. (...) Não há métodos para encontrar tesouros, nem para aprender.” (DELEUZE, 2006, p. 237).

Trata-se, assim, de pensar a aprendizagem de uma forma que se diferencia daquela em que a aprendizagem exerce-se através de métodos e teoremas, de um controle avaliativo e de objetivos predeterminados. No sentido em que propõe Deleuze, aprender aproxima-se disso que Larrosa chama de saber de experiência. Algo que se passa desinteressadamente, que acontece. A avaliação e a mensuração da aprendizagem, em uma lógica de educação maior, dizem daquilo que é retido, mas não daquilo que acontece, que ocorre e se passa no sujeito. “Aprender não é reproduzir, mas inaugurar; inventar o que ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber” (SCHÉRER, 2005, p.1188).

O aprender, motivado por uma saber de experiência, se dá pela desmedida. Ocorre no território das paixões, a partir de encontros, em que os movimentos se dão na direção da singularização e não da produção de homogeneidades. Tende aos saberes menores, aquilo que é imperceptível, aquilo que parece qualquer coisa de não-saber. Tende a uma desmedida, em que os modelos não dão conta de classificar e por aí parece fundar-se qualquer coisa de inutilidade. E, como salienta René Schérer, isso "é o pesadelo dos pedagogos: esses deveres tecidos de banalidades, de não-sensos, de problemas mal postos, inclassificáveis segundo a escala do erro ou do falso, mantendo-se para além de toda a decibilidade" (SCHÉRER, 2005, p.1189).

A experiência se passa como algo inapreensível. Ela desvia-se da toda a vontade de verdade e de realidade como verdade, pelas quais somos compelidos em uma educação maior. A abertura da própria realidade ao singular é abordada também por Larrosa (2008). E corresponde ao que já foi esboçado aqui neste texto acerca dos *maníacos da realidade*.

Larrosa (2008) coloca em tensão a concepção de realidade, relacionando-a a experiência. O real da qual trata Larrosa desvia-se de seu sentido corriqueiro. Ele nada tem que ver com uma busca pela realidade mais verdadeira, aquela que já está previamente construída fora de nós. O que valida a realidade, ou o que a torna uma realidade mais real, nas palavras do próprio Larrosa, é a sua experimentação, aquilo que passa pela experiência.

> de vez em quando, com a literatura, com as artes, com o cinema ou com a filosofia, essa vitalidade, essa força, essa presença, essa intensidade e esse brilho do real me comovem ou me arrebatam. 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. (LARROSA, 2008, p. 186)

O filósofo argumenta que a essa experimentação com e da realidade é possível, talvez, porque nem a filosofia, a literatura ou as artes estão voltadas para aquilo que chamamos de conhecimento do real, aquele conhecimento objetivo e verdadeiro de uma educação maior, da qual se tenta fugir com as proposições desta dissertação.

O que é a arte senão um alargamento da realidade e da própria vida? Ela lida com os perceptos, com os afectos, cria sensações, nos arrebata, chegando

diretamente no sistema nervoso, como disse Deleuze (2007). O movimento empreendido até agora flui nesta direção, do real como experimentação, da arte como experimentação e de uma educação que passa pela experiência, a despeito de todo um conjunto de conhecimentos objetivados.

> O real só acontece na medida em escapa ao que já sabemos, ao que já pensamos, ao que já queremos. O real da experiência supõe uma dimensão de estranheza, de exterioridade, de alteridade. Mas de uma alteridade que não tenha sido anteriormente capturada pelas regras da razão edificante e identificadora. Uma alteridade que se mantenha como tal, sem identificar, em sua dimensão de surpresa. (LARROSA, 2008, p.187)

O convite que faço com este texto é para que pensemos a arte – e, logo, o próprio Ensino das Artes Visuais – como campo de constituição do real. Não como um real objetivado, que já está pronto e bastam apenas alguns procedimentos formativo-educacionais para que o desvendemos. Mas, como este real que passa pela experiência, pela qual se experimenta a vida e a si mesmo. Ainda com as palavras de Manoel de Barros: “tudo que não invento é falso” (BARROS, 1996, p.67).

Um saber de experiência no Ensino de Artes Visuais é a potenciação daquilo que é próprio da arte, a experimentação com o sensível e o desencadear de processos de singularização na qual a realidade devém pela paixão e pela afecção. Há algo que se passa, algo que acontece ou que perturba na arte, uma inquietação que muitas vezes não ganha palavras, que não é possível haver palavras para tais sensações. Então... o silêncio. Um silêncio sofrido, muitas vezes, porque afinal, alguma coisa precisa concretizar-se. Mas, não há solidificação, não há nada mensurável. Há uma intensidade que percorre o corpo, desencadeando alguma desacomodação, coisas que mudam de lugar em mim, que não tinham ou ainda não tem lugar em mim.

Algumas problematizações me parecem pertinentes, tais como: mas e o conteúdo, a própria história da arte? Trata-se de solicitar informações sobre as obras, todos *comos* e os *porquês*... Tudo aquilo que faria parte de um conjunto de conhecimentos objetivos do Ensino de Artes Visuais.

Mas, reforço, trata-se de um convite esta dissertação. Um convite para pensar a educação e o Ensino de Arte diferentemente daquilo que pensa a educação maior. É certo dizer que pelos parâmetros de uma educação maior há

alguns procedimentos para experimentar – e digo, então, no sentido de um experimento – a arte. Alguns modos mais ou menos legítimos, seja pelos Parâmetros Curriculares Nacionais ou pelos consensos educacionais que pairam sobre nós, tornam-se imperativos nesta experienciação.

O convite é no sentido de experimentar modos menores de entrar em contato com a arte. Os conteúdos da arte, as técnicas, a história, podem elas mesmas ser os objetos de experiência, aquele isso, da expressão isso que me passa. Nada é garantido, nada é previsível. O trato sensível que reivindico está nos modos de fazer, nos modos de considerar os silêncios, de subverter a lógica transmissão-aquisição, invocando algum tipo de desprofissionalização. Não o dia de estudar as cores, de fazer um experimento, mas de pôr-se em disponibilidade, buscando cores, inventando cores, experienciando sensações-cores. Dia de não fazer, dia de não dizer, dia de se deixar fazer. Dia de pular em educação.

Seria demasiado cedo, talvez leviano, provavelmente equivocado – coisas que me parecem não combinar com pesquisas acadêmicas. Mas ao mesmo tempo, inevitável, defender que a arte e seu ensino aproximam-se muito mais de um saber de experiência, do que daquele conjunto de conhecimentos objetivos. Há que se considerar que, e reforço, que não se pode saber quando ocorre uma experiência. Ela é tão impalpável, que fazer qualquer coisa coincidir com ela é, no mínimo, perigoso, no máximo inadequado. Sendo assim, ainda defendo a aproximação da arte de um saber que é de experiência, que lida com irrepresentável, o indizível, o inclassificável. Tudo isso que não tem vez em uma educação maior. Mas que se faz brotar em práticas menores de educação.

Cap. IV

Contaminações: O Ensino de Artes Visuais depois de uma pedagogia menor

A Arte parece estar entre dois mundos: um tomado como disciplina curricular, com objetivos, estrutura e uma lista de conteúdos que asseguram sua postura de matéria escolar respeitável; noutro, a disciplina frouxa do currículo, hora de lazer e recreação, lugar de desenvolver temas "transversais", ou mesmo, é vista como suporte para outras disciplinas. E, além disso, é lugar de produção da decoração da escola. Irene Tourinho aponta para os argumentos mais conhecidos para defesa do ensino de arte na escola, alinhados com esta última perspectiva, são eles:

> 1. Aprendizagem da Arte para o desenvolvimento moral, da sensibilidade e da criatividade dos indivíduos; 2. Ensino da Arte como forma de recreação, de lazer e de divertimento; 3. Arte-Educação como artifício para a ornamentação da escola e como veículo para a animação de celebrações cívicas ou familiares naquele ambiente; 4. Arte como apoio da aprendizagem e memorização de conteúdos de outras disciplinas, e, finalmente; 5. Arte como benefício ou compensação oferecida para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas 'sérias' importantes e difíceis. (TOURINHO, 2011, p. 31)

A autora, ao analisar as tendências do ensino de arte das últimas décadas, diz que constantemente criamos dicotomias para analisar as metodologias do ensino de arte, oscilando entre a *magia* e a *escravidão* do conhecimento da arte, sintonizando-se com a percepção que problematizo. Diz ela:

> Ainda ficamos, muitas vezes, como que impelidos a escolher entre um dos dois elementos do mundo do ensino da Arte (expressividade X técnica?; tradição X inovação?; diversão X aprendizagem?; mito X profanidade?; mágica X estrutura?...) como se na arte, um fosse asséptico ao outro, como se não existissem equilíbrios insustentáveis ou apenas um desses elementos fosse potencialmente educativo. (TOURINHO, 2011, p. 32)

Uma faceta não excluí a outra: a primeira é uma reação oficializada à segunda; a segunda, por sua vez, um *não* e tentativa de fuga da austeridade imposta pela primeira. Isso pela incompreensão de que a Arte é lugar de produção

de pensamento, mas não por isso precisa assumir a rigidez das outras disciplinas escolares, assentadas nos princípios de recognição. Ela é também lugar de criação de mundos, de potenciação do riso, lugar do absurdo, do fantástico, da invenção de realidades [im]possíveis, que se renova a cada sentido criado.

A educação maior, apontada para o Ensino de Artes Visuais nesta dissertação, afina-se com aquilo que Irene Tourinho chamou de escravidão do conhecimento da arte.

A concepção triangular do conhecimento da arte, proposta pelos PCNs – Arte, considera as obras de arte como representações do mundo. Como realidades a serem decodificadas. Isso está expresso pelo caráter histórico-contextual: toda a imagem tem uma história; pelo eixo da fruição ou apreciação significativa: toda imagem tem um código significativo e gráfico, que precisa ser decodificado e apreendido, cumprindo funções de reconhecimento; e, o terceiro eixo, a produção artística: arte é comunicação. As três dimensões que caracterizam e classificam os conhecimentos da arte – e com isso uma concepção particular de arte – a colocam no campo das intenções. E não das *intensões*. É preciso conhecer, reconhecer, expressar-falar, classificar, identificar, observar... Mas não sentir, tampouco silenciar.

Tomando o coeficiente da desterritorialização, o Ensino de Artes Visuais torna-se expatriado da sua forma de educação maior – os PCNs. Não se limita, portanto, à cópia e/ou reprodução dos objetivos e finalidades propostos pelo documento. Passa ao âmbito da invenção-criação das práticas pedagógicas, que irão desembocar em ações e reações indeterminadas, suscitadas pelo potencial afectante da experiência com a arte.

Matizada por essas discussões a arte subtrai-se ao seu triângulo. A primeira ressalva, e muitas delas, é lembrar o que disse Deleuze (1999): a arte não é comunicação. Não está ela querendo informar – tampouco *en-formar* coisa alguma – se por informação considerar-se, como já exposto, um conjunto de palavras de ordem, que nos dizem aquilo que devemos crer.

E informar é coisa que faz a educação maior. Informar também é coisa que despotencializa a experiência. Este encadeamento está em sintonia com a percepção tradicional de educação. E supondo que a informação seja o sistema

controlado dessas palavras de ordem, que dão curso à sociedade, Deleuze pergunta “o que a obra de arte pode ter a ver com isso?”

O filósofo responde à própria pergunta dizendo que “a obra de arte não é instrumento de comunicação. A obra de arte não tem nada a ver com a comunicação. A obra de arte não contém, estritamente, a mínima informação” (DELEUZE, 1999, p.13). E a arte só terá algo que ver com informação porque é resistência. Sendo que resistência é uma contra-informação, para Deleuze. A arte resiste ao tempo. Tudo passa, morre, mas a arte tem a potência de permanência. Conserva-se na mesma medida em que dura seu suporte. E então, surge uma concepção de arte que se afina com uma pedagogia menor:

> A coisa tornou-se, desde o início, independente de seu modelo, mas ela é independente também de outros personagens eventuais, que são eles próprios coisas-artistas, personagens de pintura respirando este ar de pintura. Ela não é dependente do espectador ou do auditor atuais, que se limitam a experimentá-la, nem segundo momento, se tem força suficiente. E o criador, então? Ela é independente do criador, pela autoposição do criado, que se conserva em si. O que se conserva, a coisa ou obra de arte, é um bloco de sensações, isto é um composto de perceptos e afectos. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 193)

O modelo já não diz da arte, portanto, é irrelevante. Não há representação. Independe de personagens eventuais, não é o contexto que fala da e pela arte. Conserva-se em si, subtraída a elementos que possam reduzi-la à caracterização de informação e comunicação. Tampouco está sujeita a figura do artista. Menos ainda ao julgo do espectador. Existe em si e só em si. Resiste no tempo e ao tempo. E, então, se conserva como bloco de sensações – um composto de perceptos e afectos. A arte, a partir dessa concepção, não é passível de leitura instrumental. Antes, mostra que a arte pode outra coisa além da leitura de imagem ou, nos termos dos PCNs, *apreciação significativa*.

Trazer algo de insuportável para educação, na tentativa de reverter o sedentarismo, a normalidade, a normatividade, os modelos prontos e a lógica da reprodução. Romper com a decodificação. O que há de mais insuportável do que aquele que vê nas regras a possibilidade de transgressão, de fazer sua sub-versão, quando tudo orienta-se para uma organização padronizada? Avessa a esta perspectiva, a Arte é impossibilidade e criação de possibilidades. Quer mesmo a arte ter que ver com comunicação, informação e conhecimento racional? Quer mesmo a

arte ser tal qual a matemática com toda a sua sensata lógica calculável? Quer mesmo a arte ser uma história de vitoriosos, uma história bem contada? Quer mesmo a arte ser uma gramática, dominada pelas regras: acentos, vírgulas, crases? Defendo que não. E por pensar a Arte como *in*-disciplina é que é possível colocá-la como seta para pensar/problematizar a educação. E por reversão de movimento contaminado, problematizar seu próprio lugar na educação.

A arte como intensidade e não como representação da realidade traz algum inferno à educação maior. Uma pedagogia que artista, cria e sub-verte não é da ordem do conhecimento racional. Não no sentido de superação, mas de transbordamento. Não se realiza sobre as pretensões paralisantes de reprodução, tampouco a partir de um conhecimento-verdade-fixo: “um pensamento imóvel é uma filosofia morta, isto é, uma doutrina, uma crença, uma teologia. Um pensamento imóvel não pertence ao campo do *pensar*, pois o que move a arte e o pensar é a mobilidade, o movimento” (LINS, 2011, p. 102).

A arte não *se limita* a instruir, fazer conhecer, clarificar. A arte é *in*-tensão, não intenção. Não quer repetir e incutir modelos, apenas diferenciar-se em *sensações*, *perceptos* e *afectos*, se colocando em uma dimensão sensível, subtraindo-se a instrumentalização dos PCNs. Nas palavras de Paola Zordan: “a questão é que a arte, embora faça pensar, não significa nem representa nada, não serve para nada e pouco dá a conhecer” (ZORDAN, 2007, p. 04).

Roubo do pensamento deleuziano alguns vetores, algumas ideias-força, que entram em sintonia com a concepção de pedagogia menor. Os deslocamentos são mais intensivos do que extensivos. Não é intenção desdobrar minuciosamente como Gilles Deleuze conceituou a arte. Mas como ele mesmo indica, trata-se de uma ação por *pick-up*[5], da ordem das conveniências, das subtrações, extração daquilo que dá a pensar e/ou entra em vibração com aquilo que se está criando e produzindo.

[5] “Pick-up é uma gagueira. Ela só vale em oposição ao cut-up de Burroughs: nada de corte, nem de dobra e de rebatimento, mas multiplicações segundo dimensões crescentes. O pick-up ou o duplo roubo, a evolução a-paralela não se faz entre duas pessoas, ele se faz entre ideias, cada uma se desterritorializando na outra, segundo uma linha ou linhas que não estão nem em uma nem na outra, e que carregam um ‘bloco’” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.26)

Assim, utilizando-me de alguns estilhaços do pensamento do filósofo, tomo a concepção de arte como bloco de sensações; como ser de sensações, composta por perceptos e afectos.

> Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.193-194)

Perceptos não tem que ver com percepções, assim como afectos não estão para as afecções. Não se trata das percepções codificadas e re-codificadas. Não se trata de re-cognição, de objeto-referência. Não trata, igualmente, de rememorar o vivido, voltar a lembranças, sentir o que já foi sentido. Trata-se de uma materialidade pulsante, vibrátil, que transborda vivências, para verter-se em um bloco de sensações.

A obra de arte, para Deleuze e Guattari, independem do expectador e de seu criador. Ela mantém-se em pé sozinha, dizem eles: “conserva-se em si”. É o suporte, ou seja, a materialidade da obra – ou ainda formas pelas quais a obra de arte torna-se experimentável – que possibilitam sua conservação: A sensação é eterna, enquanto o suporte dura: “como a sensação poderia conservar-se, sem um material capaz de durar, e, por mais curto que seja o tempo, este tempo é considerado como uma duração” (DELEUZE;GUATTARI, 1992, p.196).

No entanto, a sensação não se confunde com o material. Ela é formada por perceptos e afectos, que vertem do material. São imanentes ao material. Ao pintar, ao esculpir, os artistas estão sensíveis à expressividade do material: “a sensação não se realiza no material, sem que o material entre inteiramente na sensação, no percepto ou no afecto. Toda a matéria se torna expressiva” (DELEUZE;GUATTARI, 1992, p.197).

Os perceptos são arrancados das percepções na medida em que não coincidem com um objeto-referência. As imagens da arte, logo, independem do espectador percipiente, que com sua luz dá significado ao mundo. Pois, os perceptos estão nas coisas, não no sujeito que o percebe. O percepto é aquilo que se dá a perceber, que é intrínseco ao material. Utilizando os exemplos de Deleuze e Guattari: um sorriso a óleo, o gesto de terra cozida, o acocorado da pedra. O produto

da arte, o composto, assim, é percepto e afecto, na medida em que se torna na sensação e age sobre a sensação: um pelo outro, um no outro.

Os afectos, por sua vez, excedem os estados de coisas. Engendra-se pelas zonas de indiscernibilidade entre aquilo que se dá a sentir e àquele que sente. Resultado da ação de um corpo sobre outro corpo. A afecção seria aquilo que se passa, que atravessa, que acontece ao sujeito. O afecto seria um disparador da afecção, embora subtraído a ela: “ao mesmo tempo eu me torno na sensação e alguma coisa acontece pela sensação, um pelo outro, um no outro” (DELEUZE, 2007, p.42).

Deleuze defende que o objetivo da arte é tornar visíveis, sensíveis, forças invisíveis: “em arte, tanto em pintura quanto em música, não se trata de reproduzir ou inventar formas, mas de captar forças. É por isso que nenhuma arte é figurativa” (DELEUZE, 2007, p.62). Ao dizer que nenhuma arte é figurativa, pretende extraí-la da narração, da ilustração, da descrição. Não que a arte que mantém vínculo com a figuração não seja arte, não é isso que defende. Antes, que qualquer obra de arte, até mesmo as filiadas ao mais alto *hiperrealismo*, até mesmo estas obras não são figurativas.

A sensação está desvinculada da figuração, da ilustração, da narrativa, do campo das intenções. Sensação é intensidade, vibração. A figuração, a ilustração e a narração estão afinadas com a comunicação e, por isso, estão para o cérebro, para a inteligência racional. Já a sensação atinge o sistema nervoso diretamente, em sintonia com a emoção. Pois, “ela possui apenas uma realidade intensiva que nela não determina mais dados representativos, mas variações alotrópicas. A sensação é vibração” (DELUZE, 2007, p. 51).

Cada sensação possui uma diferença de nível: uma sensação tem diversos níveis, diferentes ordens ou domínios. A vibração e a elasticidade da sensação, sua variação de nível. Uma lógica da sensação, assim, demanda movimento, alteração de estados: “os níveis de sensação seriam domínios sensíveis remetendo aos diferentes órgãos de sentidos; mas cada nível, cada domínio, teria uma maneira de remeter aos outros, independentemente do objeto comum representado” (DELEUZE, 2007, p. 49).

Para Deleuze e Guattari uma tela não está em branco quando o artista vai pintá-la:

> o pintor não tem de preencher uma superfície em branco, mas sim esvaziá-la, desobstruí-la, limpá-la. Portanto, ele não pinta para reproduzir na tela um objeto que funciona como modelo: ele pinta sobre imagens que já estão lá, para produzir uma tela cujo funcionamento subverta as relações do modelo com a cópia. (...) O que é preciso definir são todos esses dados que estão na tela antes que o trabalho do pintor comece. E, entre esses dados, quais são um obstáculo, quais são uma ajuda ou mesmo os efeitos de um trabalho preparatório. (DELEUZE, 2007, p.91)

É preciso limpar a tela. Retirar os dados figurativos que a impregnam, as vivências que remetem e não cessam em remeter à memória, logo, a necessidade da narrativa. Escolher quais elementos irá dar sustentação àquela obra, escolher aquilo que fará com que a obra se conserve em si, sem a necessidade de contextualizações, explicações, descrições e classificações: *como arrancar um monumento do mundo durável e fazê-lo existir por si?*

Ao artista cabe a árdua tarefa de apagar-se da obra, deixar de existir na obra. Para Deleuze, o artista será um criador de afectos, mostrador desses afectos. Ele irá agigantar suas vivências, ao ponto de subtraí-las de qualquer rememoração. A sensação é força que o artista torna sensível.

Conceituar a arte não é fácil e, talvez, seja tarefa perigosa. Até a atualidade não se pode definir com exatidão o que é a arte. Têm-se muitas respostas, mas estas suscitam sempre novas perguntas. De modo que não se pode afirmar conclusivamente qual das respostas é a mais acertada (PEREIRA, 2012). A opção de transitar através do pensamento de Deleuze acerca da arte é uma conveniência. Ela aproxima-se da concepção de pedagogia menor, pois renega uma forma tradicional de pensar a arte, na qual ela é concebida como representação. Ou, se toma-se os PCNs – Arte, um conjunto de informações

A concepção deleuziana de arte é polêmica. Não há unanimidade quanto a potência desta noção para pensar a arte. Mas, desconsidero tal discussão nesta dissertação, utilizando apenas alguns estilhaços deste pensamento, a fim de indagar a educação maior da arte.

As contribuições de Deleuze e de seu pensamento acerca da arte esboçam algum desmonte do triângulo proposto para o conhecimento da arte. Ao propor que

a arte age através de signos sensíveis, que se configura como bloco de sensação, que se conserva em si; e que a arte independe do seu criador e dos espectadores; e que, ainda, não é comunicação. Deleuze a destitui dos processos de decodificação, da apreciação significativa. Conserva-se fora dos eixos contextualizadores, uma vez que independe dos artistas e experimentadores.

Mas outra abordagem parece emparelhar-se com o que vem sido discutido até aqui. Quando o filósofo aborda a limpeza da tela, quando fala do artista como aquele que limpa a tela de todas as ideias prontas, antes de passar a pintá-la, parece estar falando, na minha leitura, de uma pedagogia menor. Trata-se, ao modo de uma arte com Deleuze, de esvaziar o pensamento educacional de seus modelos, de suas pressuposições, subtrair os consensos... Trata-se de subverte a correspondência premeditada entre modelo e cópia.

Ao que corresponderia a figuração na educação? Parece-me que a algo pronto, acessível e que necessita de movimentos simples para ser apreendido. Uma figuração da educação remete, igualmente, a um campo de racionalidade, aquele da intelecção, na qual a objetividade tem presunções de chegar antes da sensação, antes de um saber afectante. A figuração da educação tem, também, uma história para contar, com mocinhos e bandidos, uma princesa e uma lição moral.

Deleuze (2007) chamou de *clichês* as coisas que ocupavam a tela antes da pintura. Fala da pintura de Cézanne e do esforço do artista para estilhaçar os clichês, a fim de que pudesse pintar *a* maçã, não *uma* maçã. Os clichês, neste caso, trazem todas as percepções e os sentimentos relativos a uma maçã, mas Cézanne não procurava uma generalização de maçã, buscava a sensação-maçã. Assim, seu trabalho – ou sua necessidade – centrava-se despir-se de toda a memória de maçã e de uma imagem-mação que estava tela antes da pintura.

Um dos coeficientes da pedagogia menor é a desterritorialização das práticas pedagógicas. E desterritorializar é abandonar o território. O quanto custoso é abandonar todos os clichês marcam o território da educação? A concepção de pedagogia menor pode parecer leviana, despreocupada e até mesmo desrespeitosa com os objetivos da educação. Pode parecer que se trata de fazer qualquer coisa, uma espécie de vale-tudo educacional.

Porém, quando aproximada do esforço de Paul Cézanne, artista que fez da obstinação de sua vida a arte; quando se toma em conta o que diz Deleuze acerca de todo um movimento de limpeza, para esvaziar a tela; e, se assumimos as aproximações de tais concepções, a pedagogia menor aparece entrelaçada a vida, como necessidade, como postura afirmativa frente a um pensamento já pensado, que se efetua a partir de clichês nos modos de fazer, de sentir e de ver. A pedagogia menor propõe outra responsabilidade, que se atrela a outra sensibilidade educacional, assumindo os matizes da vulnerabilidade, da exposição, da escuta, da disponibilidade.

E tudo isso se funda em uma gagueira, um ruído na língua oficial da educação maior. Uma espécie de des-sintonização, em que as práticas são subtraídas de suas pretensões maiores, deslocando-se para os usos menores localizados, que dizem respeito ao universo de uma sala de aula, na relação com um único aluno, um conteúdo.

Que conexões são possíveis traçar com o movimento expressionista? Quais paixões desencadeiam-se a partir de um *ready-made* de Marcel Duchamp? E que outras possibilidades de conectar-se com outros mundos ou criar outros mundos subjazem em tal obra? As conexões de uma pedagogia menor expandem os territórios, alargam os modos de ver e de sentir.

Haverá conteúdo, haverá momentos em que os conhecimentos objetivos surgem, criando tensões com os saberes de experiência. Mas não se trata tanto, na perspectiva de uma pedagogia menor, de desconsiderar os conhecimentos objetivos. Trata-se de evocar um bilinguismo na pedagogia, criando uma sub-língua, operada ao mesmo tempo de uma língua oficial. Suscitando variações, atentando-se para a multiplicidade da língua/conhecimentos da arte.

A arte, ao longo do tempo, mostrou que os modos de fazer estão sempre em câmbio. O modernismo da arte já desloca os usos tradicionais dos materiais da arte. As técnicas convencionais começam a ser subvertidas, assim como os próprios cânones da tradição artística. A arte contemporânea, então, explode em contaminações, hibridismos, misturas inusitadas, tantas vezes inclassificáveis. Experimentar, transbordar...

As relações entre as poéticas artísticas e a própria educação da arte são potentes. No entanto, não é objeto desta dissertação. A ressalva que faço procura evidenciar a potência da própria matéria do Ensino de Artes Visuais. Se a arte inaugura, inventa, fabula modos de fazer inusitados, o apelo que fica é para um estado de atenção, de escuta, de disponibilidade da qual tratei ao longo deste texto. Pôr-se em estado de atenção para essas realidades criadas pela arte e buscar aí uma força para criar ruídos e desmedidas nas práticas do Ensino de Artes Visuais.

Mas falou-se de saber de experiência como saber menor. E como isso pode ser potência para o Ensino de Artes Visuais?

A pedagogia menor se enseja em uma atitude. E caberia dizer que tal atitude é ética e estética ao mesmo tempo. Ela passa pelo território da experiência. Pois, o docente-disparador de uma pedagogia menor já é um sujeito de experiência. O disparo de uma pedagogia menor acontece pela experiência. É o docente-disparador que tem uma experiência, que é arrebatado por algum acontecimento e a verte em uma prática de experienciação, desencadeando um modo diferenciado de agir em educação, de pensá-la e senti-la, uma vez que aí se encontra um forte coeficiente de sensibilidade. Ele desfez o pacto da educação maior e se propôs a operar a partir daquela outra responsabilidade.

Tal docente não só cria possibilidades de encontro, faz convites à exposição, engendra meios para que alguma vulnerabildade possa se ensaiar. Ele mesmo já é o sujeito da experiência, que está exposto, vulnerável. Ele mesmo já é um território de passagem, onde coisas acontecem e vertem-se em práticas menores em educação. Algo como um artista, que apenas dispõe de outras matérias para elaborar sua arte, mas que está sensível a tal material, capta os signos e remove da tela os clichês. E este é só mais um dos pontos nas quais a pedagogia menor encontra-se com a arte, ensaiando verter a educação em arte. Apenas pressupostos para uma pedagogia artista.

Mas ainda é preciso dizer da experiência e de suas potências para o Ensino de Artes Visuais. Então, defendo que o Ensino de Artes Visuais está mais próximo de uma pedagogia menor e, da mesma forma, está mais próximo de um saber menor, de um saber de experiência, do que de uma educação maior e dos conhecimentos objetivos.

Antes de continuar, mais um convite – entre tantos que tem sido feitos por esta dissertação. Mais uma pausa... Mas desta vez uma pausa de conseqüências incertas. Nada tem que ver com uma tentativa de comprovar. Como disse, trata-se apenas de um convite.

Figura 07
Iberê Camargo, *A idiota*

Figura 08
Banksy, *Follow your dreams*

Figura 09
Lia Menna Barreto, *Jardim de Infância*

Figura 10
Jan Van Eyke, *O casal Arnolfini*

Figura 11
Lenir de Miranda, *Fastfood*

Figura 12
Ernesto Neto, *take it easy*

Figura 13
Marina Abramovic´, *dragon heads*

Não se sabe de antemão quais afectos uma obra irá desencadear. Não é possível afirmar, também, que ao encontrar-se com estas imagens haverá experiência. Não há premeditação na experiência. Há apenas convites. E é a partir do convite que uma pedagogia menor, um saber de experiência e o Ensino de Artes Visuais podem se encontrar. É nesta tênue e incerta linha que estas concepções encontram-se.

Não saberei quais foram as sensações desencadearam estas imagens. Assim como não soube o que se *levou* da experiência com os pulos. A experiência não é da ordem da previsibilidade. Ela demanda apenas uma atitude de exposição e, talvez, alguns convites. É possível que estas imagens em nada tenha os tocado. Talvez uma música que tocava enquanto este texto estava sendo lido, talvez algumas palavras aqui traçadas possam ter batido fundo. E as imagens... nada.

É sempre com um coeficiente de imprevisibilidade e de desinteresse que se dá a experiência. Logo, ela parece não combinar em nada com aquilo que prescrevem os PCNs – Arte. Também me parece que em nada a experiência assemelha-se aos consensos educacionais. A aprendizagem, contaminada pela experiência, desprendeu-se do interesse e das proposições de uma educação instrumental.

A relação com o Ensino da Arte diferencia-se. Já não se pode falar em um sujeito leitor e decodificador de imagens da arte. Já não há uma mediação na relação com a imagem, certa educação moral do olhar. Há apenas experiência estética, um saber problemático e instigante, que demanda estratégias e não mais métodos. Não mais *o que é isso?*, mas *o que se pode fazer com isso?*

A experiência sendo aquilo que acontece ao sujeito, que se passa com ele e que o afecta. A arte é o objeto que desencadeia a experiência no sujeito. A arte é o fora, está fora do sujeito e o provoca, arrebata. Faz com que alguma coisa se mova naquele sujeito. O Ensino de Arte torna-se um dos tantos lugares em que há o encontro com arte. A diferença é que no âmbito escolar isso surge como convite. E o convite é para recriar aquelas realidades que são apresentadas pela arte. O convite é para que se faça algo com aquilo.

Aí, se estabelece um limiar entre o convite de um saber de experiência e as designações de um conhecimento objetivo acerca da arte. Para uma educação

maior este limiar é espesso e, consequentemente, demarcado firmemente. E, embora a educação maior esteja ocupada com experiências reguladas por métodos e abordagens modelizadas, a experiência menor acontece, ela está sempre acontecendo. E, por isso, o limiar proposto por um saber de experiência é bastante frágil, muitas vezes imperceptível. Este limiar é de passagem, vai e volta,sempre considerando uma experimentação. Vai até um lado, pega aquilo que precisa e retorna para artistar...

É preciso lembrar que a experiência e, assim, o saber de experiência, demandam uma postura do sujeito de experiência. É preciso estar disponível e atento. Marcos Villela Pereira (2012), ao deslocar a discussão para a experiência estética, chama tal postura de *atitude estética*. E esta atitude é desinteressada. Ela não está voltada para uma experiência utilitária e instrumental com a arte.

> Não se trata de procurar submeter o objeto ou o acontecimento a certo esquema explicativo que poderia produzir um conceito, um juízo, uma definição ou uma ideia nem submeter-se a uma suposta essência ou fundamento que estivesse contida no objeto ou no acontecimento. Somos seres de encontro. (PEREIRA, 2012, p. 186)

Somos seres de encontro, mas há diferentes tipos de encontros. A educação maior orienta seus encontros para um tipo de experiência mediada, na qual a aprendizagem tem uma medida e um método. A pedagogia menor procura os encontros com o saber de experiência, que reinventam realidades e alinham-se com a produção de saberes sensíveis. Há sempre a tensão entre saberes objetivados e saberes sensíveis.

Não se pode desconsiderar todo um quadro de conhecimentos da arte que se alinham com saberes objetivados: a história da arte, as concepções de leitura de obra, os elementos formais das obras, as teorias da arte, etc. O que muda na relação com um saber de experiência para a arte é a relação com estes conhecimentos, que acontece pelo limiar de experimentação. Matizado por uma pedagogia menor, o Ensino de Artes Visuais convida à experimentação, passando de um lado a outro – de um conjunto de conhecimentos objetivos a um saber de experiência – sem fixar-se. Toma em conta a experiência estética como aquilo que acontece antes, aquilo que suspende a intelecção por um instante, para depois voltar a ela.

Estar no mundo e viver no mundo é experimentar o mundo. A realidade só possível a partir daquilo que experiencio, daquilo que passa por mim. Desta forma, o Ensino de Artes Visuais torna-se lugar de alargar as experiências com o mundo, de ampliar a capacidade sensível, de alargar as possibilidades dos modos como nos relacionamos com a vida.

Se tudo aqui parece vago, um tanto desconexo é justamente para que não se possa afirmar muitas coisas, correndo-se o risco de sugerir algum modelo. De uma potência da concepção de pedagogia menor para o Ensino de Artes Visuais pode-se dizer que arrasta a disciplina para uma experimentação, potenciando aquilo que já está nela: um saber de experiência, uma abertura das capacidades sensíveis, um desenquadramento de uma experiência mediada por um triângulo. Pensa fora do triângulo, inventa novas formas e lança-se a uma produção sensível em educação.

Pode-se dizer igualmente que perspectivada por uma pedagogia menor, o Ensino de Artes Visuais potencia sua capacidade de invenção, coloca-se como Máquina de Guerra criadora, que atravessa os territórios bem firmes da educação maior. O Ensino de Arte Visuais matizado por uma pedagogia menor lança-se aos pulos, contrariando as forças gravitacionais da educação maior.

Considerações finais:

A ideia de um modelo nos espia. Até este ponto, ela já deve ter saído de trás da cortina e passeado diversas vezes pelo texto. Mas ela equivoca-se se acha que pode caminhar por aqui. Não se trata de pensar a pedagogia menor como modelo, mas como atitude. Bom, mas um modelo pressupõe um código que o legitima, um conjunto de procedimentos e modos de fazer, que, podem ser entendidos como atitudes padrão.

Mas é que a pedagogia menor carrega alguma indeterminação. Sempre uma improvisação. Ela escapa do decalque traçado, para viabilizar rizomas. Porta-se como Máquina de Guerra criativa e desterritorializa os empreendimentos seguros e bem fechados do Aparelho de Estado. Opera através e sobre uma micropolítica. Abre-se para um saber menor, um saber da experiência que se desprende dos cálculos do conhecimento objetivo.

A pedagogia menor rompe com o pacto da educação maior. Práticas menores no Ensino de Artes Visuais são aquelas que, motivadas pela passionalidade, desterritorializam-se das proposições feitas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da área. Aí se faz Máquina de Guerra criativa. Não há em uma pedagogia menor a pretensão dos teoremas educacionais, eles deixam de ser uma propriedade, para tornarem-se variações. Como o nômade que não se apropria da terra, a pedagogia menor reinventa os modos de se estar sobre o território educacional. Ainda que se utilize de métodos da educação maior, é pela sensibilidade das estratégias que irá desenrolar-se. Isso porque a pedagogia menor torna o campo da educação maior problemático, não teoremático. É partir da indagação, mas uma indagação mutante, que ela cria tensões com o campo maior.

A pedagogia menor pode abrir a educação maior para outra relação com o saber. Tratando-se do Ensino de Artes Visuais, as práticas menores podem engendrar-se como convite a experienciação de um aprender que se subtrai ao desejo de mensuração, controle e cálculo. E, com isso, eclode um saber menor, um

saber de experiência, que se liga muito mais ao campo da sensibilidade, do que ao território dos conhecimentos objetivos.

Esboça-se, então, a defesa de que o Ensino de Artes Visuais aproxima-se mais de um saber de experiência, do que da instrumentalização proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. O documento despotencializa a dimensão sensível e experimentante da arte, ao indicar procedimentos que mediam e validam a experiência com a arte.

Esta hipótese rondou a dissertação. Em vários momentos mostrou-se como crítica severa. Talvez em outros momentos possa ter aparecido como uma espécie de salvação para a disciplina. No entanto, não passou de um enxame de problematizações e serão vertidos em trabalhos posteriores. Tendo claro que tais suspeitas e hipóteses precisariam ser desenvolvidas com mais rigor, com mais intensidade.

O conceito de pedagogia menor, assim, quando aproximado do Ensino de Artes Visuais, pareceu funcionar como um vetor teórico, trazendo alguma força metodológica vitalizada para discutir a arte na educação. Atrelada a uma discussão acerca da ética e da estética no campo educacional, indagando a moral decodificadora dos PCNs – Arte, vê-se que as hipóteses não estão tão fora de lugar. No entanto, esta dissertação limitou-se a aproximar conceitos e noções, possibilitando apenas o ensaio de futuras pesquisas.

Se ainda cabe alguma consideração acerca da pedagogia menor, diria que se tratou de um convite ao pulo. De um convite à vulnerabilidade, de deixar largar o corpo e o pensamento, de deixar, sobretudo, o pensamento alargar-se, para que se possa pensar diferentemente daquilo que se pensa em educação. E sobre aquilo que vem sendo pensado acerca do Ensino de Artes Visuais. O convite é para que outros pulos possam ensaiar-se a partir e com esta dissertação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BARBOSA, Ana Mae (Org). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre o nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. IN: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIASOLI, Carmen Abadie. A formação do professor de artes - do ensaio à encenação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (nº 9.394), Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte***.* Ensino de quinta a oitava séries. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997b.

CARDOSO, Hélio Rebello Jr. Por que ainda é importante pensar como um nômade em nosso tempo? **Educação e Filosofia***,* Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 599-611, jul./dez. 2012.

CASTAÑEDA, Carlos. **A erva do diabo**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: Lógica das Sensações**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. *O ato de Criação*. IN: **Folha de São Paulo, Caderno Mais**!, 27 de junho de 1999.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3**. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 4**. São Paulo: Ed. 34, 1997a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 5**. São Paulo: Ed. 34, 1997b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1**. São Paulo: Ed. 34, 1995.
DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. **Kafka: Por uma literatura menor.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo.** Buenos Aires: Paidós, 2008.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2***: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FUSARI, Maria F. de Rezende ; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. **Metodologia do Ensino de Arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

GALLO, Sílvio. **Educação: entre a subjetivação e a singularidade**. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-244, maio/ago. 2010.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio**.** Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n.02, p. 169-178, 2002.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica: cartografias do desejo**.Petrópolis: Vozes, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

LARROSA, Jorge Bondía. **Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica. 2010a.

LARROSA, Jorge Bondía. Tecnologias do Eu e Educação. IN: **O sujeito da Educação: Estudos foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

LARROSA, Jorge Bondía. Desejo de realidade – experiência e alteridade na investigação educativa. IN: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

LARROSA, Jorge Bondía. Sobre la experiencia. **Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de L'Educació i de L'Esport**. Blanquerna, n.19, 2006.

LARROSA, Jorge Bondía. **Primera clase del Postgrado virtual "experiencia y alteridad en educación"**. FLACSO Argentina, Buenos Aires, 2005.

LARROSA, Jorge Bondía. **La experiencia y sus lenguajes**. 2003. Disponível em: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev**. **Bras. Educ**. n. 19 [online]. 2002.

LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do sujeito moral. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Pedagogias Reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LINS, Daniel. Mangue's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1229-1256, Set./Dez. 2005.

LINS, Daniel. Filosofia e Dança**. Trama interdisciplinar** - v. 2 - n. 1 - 2011

PARAÍSO, Marlucy. Diferença no Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010

PLATÃO. **Timeu-Crítias**. Coleção Autores Gregos e Latinos. Universidade de Coimbra, 2012.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze**. Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 93, Set./Dez. 2005.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), jan./abr. 2012.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença – uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo: regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos Foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **O sujeito da Educação: Estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TOURINHO, Irene. Transformações no Ensino da Arte. IN: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, Jarbas Santos. **Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade**. Pelotas: Seiva, 2004.

ZORDAN, Paola . Aulas de artes, espaços problemáticos. **Cadernos de Aplicação** (UFRGS), v. 20, 2007.

ZORDAN, Paola. **Arte com Nietzsche e Deleuze**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 30, n.2, jul./dez. 2005.

ZOURABICHVILI, François . **O Vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.

SITES ACESSADOS

Jogos Antigos. http://www.jogos.antigos.nom.br/go.asp/ Acesso em: 02/02/2013

Bistrô Cultural. http://bistrocultural.com/2049/jumpology.html - Acesso em 16/07/2011

Haroon’s blog. http://www.haroonbaig.com/blog/2010/05/philippe-halsmans-jump - Acesso em 16/07/2011

Ipsis Litteris. http://ipsislitteris.opsblog.org/2009/01/29/a-pulologia-de-halsman/ - Acesso em 17/07/2011