

INSURGÊNCIA DO CORPO: PROPOSIÇÕES PARA UMA RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA NA HIPERMODERNIDADE

PEDRO LUCAS CORDEIRO AMARAL

Discente | Licenciatura em Filosofia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Campus de Vitória da Conquista | Bahia | Brasil

Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES)

Voluntário do Programa de Iniciação Científica/UESB

Contato: pedropessoa fisica@gmail.com

“Farei o que sonhei, ou não farei nada”

(Artaud, 2025, p. 149)

Resumo: Este artigo discute a necessidade de uma transformação radical na educação contemporânea, que se encontra paralisada pela aceleração hipermoderna e pela normatividade da sala de aula. A reflexão se estrutura a partir de duas vertentes complementares de resistência. A primeira, fundamentada na *Pedagogia menor* de Sílvio Gallo, propõe o exercício do filosofar como uma prática de calma e paciência, visando à criação e recriação autônoma de conceitos pelos alunos. A segunda, em tom de manifesto, convoca a irrupção do *Teatro da crueldade* de Antonin Artaud no campo pedagógico. A proposta exige a descorporificação da sala de aula, transformando-a em um espaço ritualístico, um “Teatro-Laboratório”.

172

Palavras-chaves: Educação. Conceito. Corpo. Reflexão. Crueldade.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto propõe uma incursão crítica e propositiva no campo da pedagogia contemporânea, marcada pela aceleração dos tempos hipermodernos e pela crescente captura do processo de ensino-aprendizagem por lógicas estatizadas e mercantilistas. O objetivo não é analisar uma obra ou um autor, mas garantir uma renovação da inspiração

docente. Algumas das ideias aqui apresentadas sequer são praticáveis, mas a partir do idealismo teorizado busco resgatar o espírito incerto de todo jovem licenciando (mesmo os outrora adormecidos). Em um cenário onde a pressa sufoca a reflexão e o saber se transmuta em mera mercadoria a ser consumida, torna-se imperativo buscar alternativas de resistência que resgatem a dimensão criadora e extemporânea do pensamento. Este trabalho se insere nessa militância teórica, defendendo uma ruptura radical com a normatividade da sala de aula, que, ao se fechar na representação e na reprodução, falha em deflagrar a potência integral da experiência educativa.

A investigação se estrutura a partir de dois vetores filosóficos interligados, ambos voltados à subversão das formas instituídas. Inicialmente, exploramos o conceito de *Pedagogia menor*, desenvolvido como uma tática de intervenção no cotidiano escolar, agindo nas fissuras da “educação maior” para fomentar a autonomia e o “devir-conceito” filosófico.

Em um segundo momento, o artigo avança para uma proposta de desorganização ainda mais visceral da prática pedagógica, convocando o *Teatro da crueldade* de Antonin Artaud como força sísmica, de maneira quase manifesta. O ideário *artaudiano* desafia a primazia da linguagem articulada e do conceito fixo, exigindo um engajamento total do corpo, da emoção e do rito no aprendizado. A crueldade, entendida como rigor e necessidade, torna-se o motor para transformar a sala de aula em um espaço de choque sensorial, de convulsão expressiva e de resgate da dimensão metafísica do saber, dinamitando o organismo escolar em favor de uma *Educação sem órgãos* plena e desejante.

2. EM BUSCA DO TEMPO RETIDO

Sílvio Gallo ao tratar da filosofia nos “tempos hipermodernos”, traz uma pertinente reflexão fundamentada a partir de Gilles Lipovetsky: a pós-modernidade foi só um momento de transição. Na hipermodernidade, a cultura hedonista prioriza o frenesi e o olhar ao presente como um universo da pressa, a rapidez se torna substituta aos afetos: “[...] as políticas do futuro radiante foram sucedidas pelo consumo como promessa de um futuro

eufórico” (LIPOVETSKY, *apud* GALLO, 2012, p. 22-23). A aceleração, despercebidamente, se torna banal e o indivíduo não mais pensa, não há tempo para contemplação e para a reflexão, sequer compreende o movimento silencioso que está inserido, logo os sintomas começam a aparecer. Na educação, a sala de aula se acinzentou com a bruma do tempo. O ensino da filosofia, inflamado, com o corpo atrofiado, sente em si quando o pensamento organizado não se concretiza frente a fruição das opiniões, não há vez para raciocínio e criação.

O fazer pensar, o rigor aos conceitos – diligência da filosofia –, passam a ser uma ferramenta de resistência aos fluxos de atropelo quando compreendemos que tais ações decorrem da calma e paciência, valores serôdios: “Mas o exercício do filosofar consiste também em insistir no extemporâneo, em trazer para o tempo presente as inquietações que não são deste tempo” (GALLO, 2012, p. 23). A prática da paciência ao filosofar, é apresentado como primeira potência de transformação, de resistência ao presente. Praticar filosofia (ensinar não as ideias de um ou outro, mas mostrar ao aluno o caminho de sua fábrica de conceitos interior), se faz também uma alternativa, dessa vez de resistência à ordem e à opinião, como afirma Sílvio Gallo: 174

O exercício filosófico é assim um exercício de desestabilização, de saída da falsa segurança na opinião e de mergulhar no caos do não pensamento para, pensando, produzir equilíbrios possíveis, sempre instáveis, sempre dinâmicos (GALLO, 2012, p. 25).

O devir se faz imprescindível no desenvolvimento das agências, ele é a força motor da esperança. Inspirado por Deleuze e Guattari, Gallo extrai os conceitos de “literatura maior/menor” a partir da obra sobre Kafka escrita em 1975. O professor encara essa problemática de maneira sólida e transpõe ao campo educacional as possibilidades de continuidade do projeto francês, através da defesa e protesto por uma *Pedagogia menor*. Para Gallo, a “educação maior” se define por sua natureza estatizada, verticalizada e totalizante. Ela se manifesta nas políticas públicas, no macro do ordenamento, na busca de homogeneizar o processo de ensino-aprendizagem, transformando o saber em mercadoria e o conceito em

dogma. Essa educação se preocupa com a reprodução e a manutenção de uma ordem, afastando-se da ameaça e potência dionisíaca do pensamento.

A *Pedagogia menor* é um empreendimento de subversão que se instala no cotidiano do antro de aula, nos espaços onde a educação maior exerce menos controle, nas palavras do autor: “Assim, a educação menor é fruto da ação militante de professores em sala de aula, agindo em surdina, sem grandes alardes, mas muitas vezes produzindo algo nem mesmo suspeitado pelas grandes “políticas”, apesar delas e para além delas (cf. GALLO, 2012, p. 26). Segundo o autor, essa proposta não visa à instauração de uma nova totalidade, mas sim à escavação de brechas, à minagem dos espaços pré-determinados, tal como o rato que faz sua toca ou o cão que cava seu buraco. Essa perspectiva rompe com a ideia do professor como manequim de técnicas, mas uma inversão: o educador-militante atua no deserto das escolas, promovendo um agenciamento coletivo de enunciação que singulariza a prática e coletiviza o ato.

2.1. Devir-conceito e autonomia

A didática geral, na facínora pretensão de ensinar tudo a todos, é insuficiente para a especificidade filosófica. A filosofia não é apenas reflexão, contemplação ou discussão dialógica; ela é, fundamentalmente, o primor de difundir conceitos. Essa definição, inspirada em *O que é a filosofia?*² de Deleuze e Guattari, é o chão que acolhe o primeiro passo para a metodologia proposta: “O ensino de filosofia não pode ser abarcado por uma didática geral, não pode ser equacionado unicamente como uma questão pedagógica, porque há algo de específico na filosofia” (GALLO, 2012, p. 53). O que é específico na filosofia, para Gallo, é o pensamento conceitual, capaz de devir, de fluir. O ensino de filosofia, portanto, deve ser a introdução do aluno na oficina do conceito, no trabalho do pensamento que cria. Isso implica que o ato de ensinar não é o de transmitir uma história de conceitos prontos, mas sim o de deflagrar o processo que leva à sua invenção ou recriação. O conceito filosófico é uma multiplicidade que se constrói na confrontação com um problema, rompendo com o conhecimento vulgar, com o nó de ilusão. O verdadeiro ensino, assim, é o que leva o aluno a se tornar, ele próprio, um arquiteto das palavras.

Se a filosofia é a arte de criar conceitos, o motor dessa criação é o problema. O problema, na acepção deleuziana, não é o oposto da solução, mas a condição de possibilidade para o pensamento. A metodologia de Gallo se estrutura em torno do problema como meio de experimentação. O problema deve ser vivido para que possa deflagrar o movimento do conceito: “Ora, de nada adiantaria que o professor indicasse um problema aos alunos; é preciso, para que eles possam fazer o movimento do conceito, que o problema seja vivido como um problema para eles. Daí a necessidade da sensibilização” (GALLO, 2012, p. 96).

A experimentação é o mergulho na imanência do pensamento, no interior da qual o sujeito é colocado em crise pela força do problema. É nesse campo de forças que o conceito, ou o devir-conceito, emerge como a solução inseparável do óbice. A criação, ou recriação, do conceito é o momento final do movimento filosófico, mas não no sentido de um fim em si. É o instante em que se constrói o plano de consistência capaz de cortar o caos e equacionar o problema:

Trata-se agora de recriar os conceitos encontrados, de modo a equacionarem nosso problema, ou mesmo de criar novos conceitos [...]. Aqui, nessa etapa final, trata-se de fazer o movimento filosófico propriamente dito, isto é, a criação do conceito [...] não encontramos conceitos que deem conta de nosso problema, certamente encontramos vários elementos que nos permitam criar um conceito próprio (GALLO, 2012, p. 97-98).

176

Essa experimentação do pensamento é, em si, um ato de liberdade e uma afirmação da vida contra o pensamento reativo.

2.3. Bom é o que acaba bem

A *Pedagogia menor* é, em sua essência, uma prática de vigor, é o amanhecer. O exercício do filosofar, através da criação conceitual, é uma forma de ir de encontro à aceleração do mundo contemporâneo, ao rio que corre, à má permanência das águas para a profundidade do conceito. O professor de filosofia, ao abraçar essa metodologia, assume a figura do educador-militante, o que planta as estrelas. Ele resiste à redução da

filosofia a uma mera disciplina informativa, aos favores de história, ou a um instrumento ideológico restrito, propondo uma prática que se conecta de maneira transversal a outros saberes e à realidade formal:

Exercitar o filosofar em nossos dias é, pois, uma forma de resistir a essa aceleração, a essa fluidez, a essa falta de tempo para o conceito. E exercitar o exercício da filosofia é uma forma de militar nessa resistência, ampliando-a para mais pessoas (GALLO, 2012, p. 23).

Essa resistência se manifesta no esforço de criar linhas de fuga em relação à máquina estatal (o “aparelho de Estado” *deleuzo-guattariano*), transformando a sala de aula em uma máquina de guerra, não bélica, mas uma organização nômade e criativa que se opõe à captura. O ato de resistir não é passivo, mas ativo e produtivo, acarretando novas possibilidades de existência e de pensamento. A transversalidade, nesse contexto, é a ética que move o belicoso professor: “A filosofia não se fecha em si mesma, ensimesmada, mas abre-se sempre a outrem, busca a relação. É isso que entendo por transversalidade da filosofia; essa conexão com outros saberes” (GALLO, 2012, p. 159). 177

O poder do conceito reside em sua capacidade de criar um novo plano, de forjar uma nova realidade em meio à miséria do mundo. Ao transformar o problema em motor do pensamento e o conceito em arma de resistência, Gallo oferece uma didática que é, antes de tudo, uma ética de autonomia extemporânea, uma transformadora pedagogia do conceito; da diferença.

3. POR UMA EDUCAÇÃO SEM ÓRGÃOS

Nos primeiros capítulos de sua obra *O anti-Édipo*, Deleuze e Guattari traçam um percurso epistemológico esmiuçando a natureza do desejo e as ideias de máquinas: como se agenciam e se relacionam com o outro e o mundo, tudo é máquina, tudo é devir-máquina. Contrariamente à visão psicanalítica que o concebe como falta e como carência, o desejo é postulado como uma força intrinsecamente produtiva e maquina. O inconsciente é concebido como uma fábrica, onde as máquinas desejantes

se conectam, cortam fluxos e produzem o real. “Isso funciona em toda parte: às vezes sem parar, outras vezes descontinuamente. Isso respira, isso aquece, isso come. Isso caga, isso fode” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 11).

Para além de simples analogias, os autores explicam como as conexões máqunicas são fonte de produção movidas por desejos e pulsões que produzem “efeitos de máquina”, processos, que na sociedade são divididos em esferas autônomas: produção, distribuição e consumo. Pensando no itinerário esquizo, afirmam que a natureza é em si um processo de produção, eis o processo: “Tal é o primeiro sentido de processo: inserir o registro e o consumo na própria produção, torná-los produções de um mesmo processo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 14). Ou:

Este é o segundo sentido de processo; homem e natureza não são como dois termos postos um em face do outro, mesmo se tomados numa relação de causação, de compreensão ou de expressão (causa-efeito, sujeito-objeto etc.), mas são uma só e mesma realidade essencial do produtor e do produto (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 15).

Embora autônomas, essas estruturas são co-dependentes umas das outras, no momento o foco é direcionado para a compreensão da ideia de processo e produção sob a luz educacional. O processo educacional, sob esta ótica, deve ser compreendido como um fluxo contínuo de experimentação e criação, livre de finalidades predeterminadas e da rigidez orgânica curricular. A ênfase não recai sobre o resultado ou a assimilação de um conteúdo fechado, mas sobre a própria dinâmica de acoplamento das máquinas e produção de saberes.

O aprendizado é o próprio “processo da produção desejante”, que se manifesta por meio de sínteses conectivas, disjuntivas e conjuntivas. A produção, portanto, é o motor da educação. O aluno é um agente produtor, uma “máquina” que se conecta a outras máquinas-livros, -professores, -escola para gerar intensidades e novos agenciamentos. O conhecimento não é um objeto a ser consumido, mas uma realidade a ser produzida no encontro.

A proposta de uma *Educação sem órgãos* emerge da filosofia esquizoanalítica de Gilles Deleuze e Félix Guattari, notadamente em *O anti-Édipo*, buscando subverter os modelos pedagógicos tradicionais calcados na representação, na falta e na sujeição, um complemento ao projeto de Sílvio Gallo. O conceito central de Corpo Sem Órgãos (CsO), emprestado e ressignificado a partir de Antonin Artaud, constitui o plano de imanência onde a vida e o desejo se manifestam em sua potência pura, desorganizada e produtiva, em oposição ao organismo imposto: “O corpo é o corpo/ ele está só/ e não precisa de órgão/ o corpo nunca é um organismo/ os organismos são inimigos do corpo” (ARTAUD, *apud* DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 21). O CsO é a superfície de registro e, paradoxalmente, o princípio antagônico à organização compulsória. Ele não é a ausência de órgãos, mas a recusa da organização estratificada e funcionalista que os submete ao organismo.

Na educação tradicional, o organismo se manifesta no currículo rígido, na avaliação classificatória e na hierarquia professoral, que fixam os “órgãos” (disciplinas, funções, papéis) em um corpo paranoico e fechado. O CsO, ao contrário, é um corpo “pleno” (o plano de imanência do desejo),¹⁷⁹ improdutivo em si mesmo (não é o que produz, mas a superfície onde a produção é registrada), que impede as máquinas desejantes de se fecharem em um arranjo local. Ele é o horizonte ético-estético da pedagogia: uma superfície onde a experimentação e a conexão rizomática são possíveis, desfazendo as identidades fixas (aluno, professor, matéria). O CsO na educação seria o espaço-tempo para o devir, a multiplicidade e a liberdade criadora.

O conceito de antiprodução surge como o momento em que o CsO, como superfície de registro, atrai e se apropria da produção desejante, funcionando como um contraponto ao fluxo: é o que “não produz, mas registra” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23). Contudo, esse CsO pleno é também um perigo, pois pode se tornar um limite mortífero (CsO vazio do suicida ou canceroso do fascista), se esvaziando ou se estratificando.

Em termos pedagógicos, a antiprodução pode ser lida como o excesso de controle, a máquina de captura que visa frear o fluxo desejante, tornando o desejo uma falta a ser preenchida pelo saber do mestre. A escola-máquina burocrática e edipiana funciona como uma máquina paranoica de

antiprodução, buscando capturar a energia criadora dos alunos e inseri-la em códigos sociais e familiares pré-estabelecidos.

A *Educação sem órgãos* exige, então, uma prudência na criação do CsO, que deve ser pleno de alegria e potência, não um vazio niilista. O desafio é construir a máquina miraculante (o CsO desejante e pleno), que “se assenta sobre a produção desejante, e a atrai, apropria-se dela” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23), para dela fazer surgir um sujeito errante, nômade e criador. Trata-se de uma pedagogia que acolhe o caos e o potencial do “não engendrado” para forjar novos modos de existência e de pensamento, onde o aprendizado é a alegre efetuação da potência singular de cada um.

4. PARA DAR UM FIM NO JUÍZO DE DEUS, OU PALAVRA, OU CONCEITO...

A obra de Antonin Artaud, com sua visceral crítica à representação ocidental, culmina na proclamação do fim da palavra como veículo de comunicação autêntica. Nesse tópico, a ideia da linguagem para Artaud será explorada como uma sombra verossímil à pedagogia conceitual apresentada anteriormente. O compromisso do teatro *artaudiano*, o *Teatro da crueldade*, não se refere à encenação de um texto, sequer uma encenação da vida, mas sim uma a demonstração de uma realidade, uma realidade verossímil; a realidade dos sonhos: “O público acreditará nos sonhos do teatro, se os aceitar de fato como sonhos e não como cópia subserviente da realidade” (ARTAUD, 2025, p. 107). Esse último tópico não pretende uma antítese do que foi afirmado anteriormente, mas sim um “duplo”, uma representação equivalente, assim como no teatro. 180

Retomando a palavra, para o dramaturgo, a palavra, enquanto signo articulado e codificado, é inerentemente insuficiente, um invólucro vazio que sufoca a força e a intensidade do pensamento e da vida. Ela se tornou a principal ferramenta da servidão do corpo e do espírito, aprisionando a experiência em uma grade de lógicas e moralidades.

Essa radicalidade expressa uma divergência fundamental em relação à ideia de filosofia proposta por Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia?* Para os filósofos, o pensamento filosófico se define pela criação de

conceitos, sendo o conceito a “consistência” que o pensamento retira do caos. O conceito é o plano de consistência que organiza o virtual.

No entanto, a exigência *artaudiana* aponta para a insuficiência dessa fundação. Se a palavra falha por ser uma cristalização, um código que castra a vida, o conceito, enquanto signo do pensamento filosófico, não estaria ele também sujeito a essa crítica? Artaud busca um pensamento que não se estabilize em formas conceituais, mas que permaneça na intensidade pré-conceitual, no “cru”, no gesto que é vida pura. O corpo sem órgãos, que D&G resgatam de Artaud, adquire neles a dimensão de um plano intensivo de consistência, mas o próprio Artaud (o criador do conceito) parece operar em uma esfera que nega a necessidade da fixação conceitual como caminho para a verdade.

O conceito, por mais inovador que seja, é ainda uma articulação racional, uma “imagem do pensamento” que pode não escapar completamente à lógica representativa que Artaud tanto combateu. A verdadeira linguagem que Artaud almeja é uma força implacável, uma “crueldade” que atinge o organismo social e individual para liberar a vida, e não meramente uma nova ferramenta de expressão, mesmo que seja a mais elevada, como o conceito filosófico. Dessa forma, a exigência de Artaud de um pensamento que se faça corpo, grito, pranto – que seja uma vibração do cosmos e não uma articulação da razão – questiona a primazia do conceito. O fim da palavra, em Artaud, é o prenúncio de uma verdadeira linguagem que é, simultaneamente, o fim da filosofia como criação conceitual e o início de um pensamento que se realiza como pura imanência do sensível. Mas como aplicar a linguagem verdadeira de Artaud num molde pedagógico?

5. SALA DE AULA E O ANTRO DA CRUELDADE

A presente articulação não se propõe a ser um mero exercício de transposição, mas sim um manifesto em favor da irrupção do *Teatro da crueldade* no cerne da pedagogia contemporânea. Contra a assepsia do currículo e a normatividade da sala de aula, este artigo convoca uma práxis educativa que seja capaz de ser assumida como campo de forças, palco de uma “crueldade” que é rigor, necessidade e, sobretudo, vida pulsante contra

a forma morta. A escola, em sua estrutura atual, opera como um dispositivo de domesticação, onde o saber é pacificado e a experiência, filtrada. É imperativo dinamitar essa estrutura, e para tal, a pedagogia precisa se armar com a potência sísmica do teatro artaudiano.

A sala de aula, enquanto espaço de transmissão de conhecimento, falhou em grande parte ao se tornar um templo da representação, da mera reprodução mimética do mundo. O estudante é convidado a ser um espectador passivo de um saber já cozinhado, embalado em linguagens que se tornaram gestos vazios. Artaud, em seu libelo contra o teatro ocidental, denuncia essa mesma falência. Ele vislumbra um teatro que:

No sentido cabal da palavra, uma função; algo tão localizado e exato como o sangue das artérias, o desenvolvimento, caótico das imagens de sonho no cérebro, e isso pelo encadeamento cabal, pelo verdadeiro esclarecimento da atenção” (ARTAUD, 2025, p. 114).

A pedagogia da crueldade adota essa máxima, a educação deve deixar de ser um duplo pálido da realidade para se tornar a própria realidade intensa em gestação. 182

A primeira crueldade a ser aplicada é a subversão da linguagem. A escola privilegia o discurso racional, o texto escrito e a sintaxe cristalizada, asfixiando a dimensão expressiva e vital da comunicação. Artaud advoga por uma linguagem que vá além das palavras, que seja capaz de resgatar o que há de vital na linguagem. A pedagogia da crueldade exige, portanto, a introdução de um corpo-linguagem, onde o gesto, a respiração, o som inarticulado e a espacialidade da voz tenham primazia sobre o mero significado.

O aprendizado não se dará mais pela decodificação fria de conceitos, mas pelo choque sensorial, pela convulsão expressiva. Os estudantes não devem aprender sobre a história, mas encenar a fúria e o horror dos eventos; não devem estudar a biologia, mas sentir a pulsação da vida em seus próprios tecidos, em um ritual de descoberta que rasga o véu da abstração: “Neste espetáculo da tentação, onde a vida pode perder e o espírito ganhar tudo, o teatro há de recuperar o seu significado verdadeiro”

(ARTAUD, 2025, p. 109). A linguagem, para Artaud, é fogo, e esse fogo deve queimar a formalidade da sala de aula.

É crucial desmistificar o termo “crueldade” no contexto *artaudiano*. Não se trata de sadismo, mas de rigor, de necessidade e de determinação implacável. A verdadeira crueldade é aquela que é intrinsecamente ligada ao comprometimento:

Nós concebemos o teatro como uma verdadeira operação de magia. Nós não nos dirigimos aos olhos, nem à emoção direta da alma; o que nós procuramos criar é uma certa emoção psicológica onde as molas mais secretas do coração serão postas a nu. Nós não pensamos que a vida seja representável em si mesma ou que valha a pena arriscar a sorte neste sentido. Rumo a este teatro ideal, nós avançamos nós mesmos como cegos (ARTAUD, 2011, p. 38).

A pedagogia que propomos é cruel no sentido de ser exigente com a zona de conforto intelectual e emocional do aluno e do professor e a modificação de espaço e noção de tempo nas escolas, só assim é possível **183** afirmar o teatro como linguagem e educação como alimento: “Destruir a linguagem para atingir a vida é criar ou recriar o teatro” (ARTAUD, 2025, p. 16).

A sala de aula é um espaço descorporificado. O corpo do estudante é um estorvo, forçado a permanecer imóvel, enquadrado na geometria cartesiana das fileiras. A pedagogia da crueldade exige a reincorporação do saber. O corpo não é apenas o receptáculo da mente, mas o principal agente do conhecimento. É necessário romper com a espacialidade retilínea da sala de aula, transformando-a em uma arena, um espaço ritualístico onde as forças circulam. O tempo escolar, fragmentado em aulas de 50 minutos e balizado pelo toque de sinal, é um tempo morto, burocrático. A pedagogia do cruel propõe um tempo orgânico, regido pela intensidade do acontecimento. A experiência de aprendizado se estende e se contrai conforme a necessidade da matéria, em uma duração que é paixão, e não calendário.

Esta pedagogia é, em última análise, um ato de resistência contra a cultura da representação e da inércia. É um chamado para que a sala de

aula se transforme em um Teatro-Laboratório, onde a crueldade do rigor, da desordem e da vida seja o motor para a emergência de um sujeito integral, capaz de rearticular a linguagem, o corpo e o mistério do mundo. O tempo da escola-prisão acabou. É hora de fazer a vida irromper no centro da educação. Pela irrupção de um teatro pedagógico que seja o duplo incandescente da vida, este manifesto exige o incêndio das formas mortas!

6. CONCLUSÃO

A jornada proposta por este artigo evidencia a insuficiência dos modelos pedagógicos tradicionais frente às exigências de um mundo em fluxo e à necessidade intrínseca do pensamento de ser livre e criador. Ao traçar uma linha de fuga da rigidez curricular e da temporalidade burocrática, a articulação entre a *Pedagogia menor* e o *Teatro da crueldade* oferece um caminho para uma prática educativa que se assume como campo de forças, um espaço de produção desejante e de confronto com o caos. O educador, transformado em militante e mestre de cerimônias, opera na intersecção entre a criação do conceito (o corte no caos) e a afirmação do corpo sem órgãos, promovendo a emergência de sujeitos autônomos e singulares. 184

O resgate da força *artaudiana* serve, fundamentalmente, como um libelo contra a esterilidade da representação na escola. O saber não é apenas aquilo que se ensina pela palavra escrita e racional, mas aquilo que se vive e se incorpora pelo gesto, pelo som e pela intensidade. Ao exigir a reincorporação do corpo, a subversão da linguagem e a instauração de um tempo orgânico e ritualístico, a pedagogia da crueldade se manifesta como um ato ético de resistência. Trata-se de uma defesa vigorosa para que a educação abandone a cômoda posição de duplo pálido da realidade e se torne a própria realidade intensa em gestação.

Em última análise, a pedagogia que se arma com a crueldade e a autonomia conceitual é uma afirmação da vida em sua potência máxima. A escola, ao se transmutar em um Teatro-Laboratório, cumpre seu papel de dinamizar as formas mortas e abrir caminho para o devir. O desafio reside na persistência desse empreendimento subversivo, que exige a coragem de

rejeitar a segurança da opinião em prol do risco da experimentação, e a determinação de plantar as estrelas no deserto institucional. É na irrupção desse teatro pedagógico, incandescente e incessante, que se vislumbra a promessa de um pensamento verdadeiramente livre.

REFERÊNCIAS

ARTAUD, Antonin. **Linguagem e vida**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **O teatro e o seu duplo**. São Paulo: Iluminuras, 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. São Paulo: Papirus, 2012.

PEDRO LUCAS CORDEIRO AMARAL

[HTTP://LATTES.CNPQ.BR/3145055361507159](http://lattes.cnpq.br/3145055361507159)

185