

## **SOBREVOOS E POUSOS: HERANÇA, ESTRANHAMENTO, ARTE E EDUCAÇÃO**

Maria Cristina Ratto **Diederichsen** – PPGE-UFSC

Agência Financiadora: CNPq

### **Resumo**

Neste artigo buscamos percorrer algumas paisagens da crise que atravessamos nos processos educativos, no âmbito artístico, no cultural e no escolar, da crise em que nos encontramos como inventores de mundos, de nós mesmos, de modos de viver juntos e como criadores da herança que deixamos aos que nascem depois de nós. Nossa perspectiva se ergue a partir do cruzamento do pensamento de Hannah Arendt, Nietzsche, Deleuze, Foucault, Stuart Hall, entre outros. Propomos visitas a algumas das maneiras como estamos construindo nossas subjetividades enquanto educadores, enquanto professores de arte; alguns dos processos que nos constituíram e nos fizeram ser o que somos, mas também visitar paisagens que nos possibilitem não mais ser o que somos, que possibilitem aos outros, aos que chegam, crianças e jovens, não mais ser como somos. Apostamos na efetivação de atuações que nos esgarcem, desterritorializem, desnaturalizem, nos levem ao estranhamento, transpassando limites que nos pareciam naturais e intransponíveis, agenciando possibilidades de criarmos outras linguagens, outras paisagens artístico-culturais e outros processos de subjetivação.

**Palavras-chave:** educação; artes; estranhamento; processos de subjetivação

## **SOBREVOOS E POUSOS: HERANÇA, ESTRANHAMENTO, ARTE E EDUCAÇÃO**

### **Sobrevoos**

*Meu papel – mas este é um termo muito pomposo – é o de mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam ser; que elas têm por verdadeiros, por evidentes, alguns temas que foram fabricados num momento particular da história, e que esta suposta evidência pode ser criticada e destruída. (Foucault, 1994, p. 778.)*

Convidamos você a sobrevoar algumas paisagens teóricas da educação e da arte, territórios em movimento, lugares do pensamento e da invenção, espaços em construção. Paisagens desenhadas pelo enfrentamento entre tradições e rupturas, contingências, desejos e imaginários; pela sobreposição de tempos presentes, ausentes, passados e futuros. Desejamos sobrevoos que desestabilizem a banalização do dia, o entorpecimento da noite, a espetacularização do sonho, a homogeneização do consumo, a miopia do narcisismo e o lugar-comum do pensamento.

Aspiramos lhe oportunizar pousos em campos atravessados por histórias, imagens, culturas, linguagens, palavras, ações, formas de aprender, de ensinar, de conhecer, de desconhecer, de experienciar, de criar, de viver; pousos em determinadas localidades que nos imprimem determinadas formas de pensar, de perceber, de ser professor; pousos em brechas que possibilitem maneiras outras e singulares de trabalhar com a arte, de nos fazermos educadores, de oportunizarmos processos de subjetivação, empoderamento e criação, a nós mesmos e aos estudantes. Breves pousos em breves acontecimentos, instantes cotidianos nos quais podemos significar, ou não, nossa contemporaneidade, nosso passado, nosso devir. Breves passagens pelas paisagens escorregadias, ora repetitivas, ora inquietantes, da pulsante cultura contemporânea (CAMOZATTO, 2014, p.574) e suas múltiplas e multiplicadoras formas, oportunidades de invenção de diferentes perspectivas, onde podem se ancorar diferentes práticas pedagógicas e artísticas.

Desejamos práticas que nos possibilitem escutar as falas, os sussurros que ressoam nas salas de aula, nas entrelinhas, nos corredores das escolas, falas que se dizem em sonhos, sons e imagens, se dão a escutar, insistem... Falas que se questionam e questionar é pensar interrompendo-se (BLANCHOT, 2010, p. 86), é reconhecer que a fala é necessariamente plural, capaz de manter a diferença, para além da unificação. Fala que “jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos.” Da vinda destes recém-chegados, que nunca se “acham acabados, mas em um estado de vir a ser.” (ARENDRT, 2013, p. 234). Fala andarilha, que segue caminhando, desenhando outros mundos, poetizando cotidianos, cantando amores, intervalos, formas, linhas e cores, vivos que estamos, ainda criadores.

Propomos visitas a algumas histórias que nos constituem e nos fazem ser o que somos, mas também a outras, que nos oportunizam não mais ser o que somos, que

possibilitam aos outros, aos que chegam, crianças e jovens, não mais ser como somos. Apostamos na efetivação de ações que nos esgarcem, desterritorializem, desnaturalizem, nos levem ao estranhamento, transpassando limites que nos pareciam naturais e intransponíveis, nos possibilitando enquanto artistas-educadores, potencializar outras paisagens, culturas, linguagens e outros processos de subjetivação.

### **Pouso 1- Escola. Um sujeito passando ao entardecer da modernidade**

A educação escolar surgiu na modernidade, junto ao despontar da burguesia, reproduzindo seus valores, se coadunando com os interesses do Estado e das indústrias: conseguir que o jovem seja adestrado, dócil, eficiente, pronto para ser consumido no mercado de trabalho. O discurso pedagógico moderno alternadamente enfatizou disciplina, liberdade, adestramento, autonomia...

Estes conceitos lançam suas raízes na Maiêutica socrática, na Paidéia grega, no pensamento platônico que, ao dividir o mundo em idéias transcendentais (razão) e aparências (sensibilidade), apontou no homem uma incompletude e a (des)coloriu com um não estar ainda vivendo o ideal, o perfeito, mas uma sombra. Haveria, para Platão, uma verdade a priori, e, caberia a nós, alcançá-la. A Paidéia se voltava para a formação integral do homem enquanto cidadão da Polis, através do desenvolvimento da sabedoria (*Sophia*) e da virtude (*Areté*), visava conduzir o homem ao auto-conhecimento, ao Bom, ao Belo, através de indagações e diálogos, de uma pedagogia da razão.

Na sua *República*, Platão buscava o “Estado Ideal”, no qual o filósofo seria o cidadão mais apto conhecer a “verdade” e a estabelecer os modelos a serem seguidos. Os poetas, de acordo com Perissé (2009, p.19), que obedecessem tais modelos teriam seu lugar garantido na República, os que desobedecessem seriam expulsos, com honrarias, mas sem nenhuma condescendência. Em nome de “elevados ideais”, Platão afasta grandes poetas para fora de sua Polis e de seu universo filosófico:

(...) se viesse a nossa cidade algum indivíduo dotado da habilidade de assumir várias formas (...) e se propusesse a fazer uma demonstração pessoal com seu poema, (...) lhe diríamos que em nossa cidade não há ninguém como ele nem é conveniente haver; e, depois de ungir-lhe a cabeça com mirra (...), o poríamos no rumo de qualquer outra cidade. Para nosso uso teremos que recorrer a um poeta (...) mais austero, menos divertido, que corresponda aos nossos desígnios, (...) a copiar os modelos que desde o início estabelecemos por lei. (PLATÃO, 2000, 387).

A Modernidade, apoiando-se na tradição clássica, preconizava a existência de um sujeito, uma entidade natural, “preexistente ao mundo social, político, cultural e econômico” (VEIGA-NETO, 2011, p.108). A ciência seria, no pensamento Moderno, a instância que possibilitaria o acesso a esta verdade objetiva, soberana, racional: o homem. A arte e a poesia, agora, se subordinavam também à ciência. Para Baumgarten (2000), considerado criador da Estética como disciplina científica, o sentido do pensamento estético seria elevar para a esfera das idéias “iluminadas” as sensações confusas e obscuras que experimentamos diante da poesia e da arte, aperfeiçoando nossa aptidão de pensar a beleza e de pensar belamente. Mantinha assim a divisão platônica entre realidades superiores *noétikas*, conhecidas pela inteligência; e as *aisthétikas*, percebidas pelos sentidos, de qualidade epistêmica obscura e inferior. (PERISSÉ, 2009, p.11).

Por estas paisagens caminhava também a escola. A tradição iluminista, associada às ciências do espírito, visava o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos, como sentido primeiro do processo educacional. Embora com variações, a maior parte das teorias pedagógicas modernas centra-se em torno deste eixo - a construção do homem consciente de si e responsável por seus atos. (PRESTES, 1993, p. 83).

Em Kant, o sentido da prática educativa se constituía sobre o ideal humanista - o sujeito portador de uma essência - a capacidade de autonomia, automotivação, autodireção. A educação escolar seria então a viabilizadora destas potencialidades regidas pela razão e pela vontade. O pensamento filosófico humanista pressupunha, como salienta posteriormente Lèvinas, (1990, p. 277) “o reconhecimento de uma essência invariável chamada ‘Homem’, a afirmação de seu lugar central na economia do Real e a afirmação de seu valor que engendra todos os valores.” Para Kant, a estética não existe como “teoria do conhecimento confuso”, como para Baumgarten. A filosofia kantiana conhece apenas o *adjetivo* “estético”, que designa um tipo de “juízo de gosto” e se refere à sensibilidade. Sua teoria sobre Estética Transcendental, busca investigar as formas puras da sensibilidade, as “intuições de espaço e tempo” como condições da experiência sensível, como os objetos se apresentam para nós.

Hegel talvez tenha sido um dos primeiros pensadores, já em meados do século XIX, a iniciar o esgarçamento do tecido da tradição, puxando o fio da urdidura

ontológica platônica constituída pela separação entre o mundo das aparências e o mundo das idéias verdadeiras. Hegel demonstrou um movimento dialético entre idéia e matéria - o real é racional, e o racional, real - desgastando o “sentido clássico da aporia imanência *versus* transcendência.” (ARENDR, 2013, p. 55).

Nietzsche estirou outros fios do tecido da tradição, minando a transcendência platônica, a confiança na racionalidade, na verdade e na moral; enfatizando a potência da vida, a vontade de poder, *o pathos*, o corpo, o sensível, a criação. Em *Humano, demasiadamente humano*, Nietzsche, aponta a efemeridade da verdade, questiona a perspectiva metafísica humanista, abrindo uma importante fenda, por onde iriam ruir as certezas do discurso da modernidade:

Todos os filósofos têm em comum o defeito de partir do homem atual (...) como uma verdade eterna, como uma constante em todo redemoinho, uma medida segura das coisas. Mas (...) isso não passa de um testemunho sobre o homem de um espaço de tempo bem limitado. Falta de sentido histórico. (...) Toda teleologia se baseia no fato de se tratar o homem dos últimos quatro milênios como um ser eterno, para o qual se dirigem naturalmente todas as coisas do mundo, desde seu início. Mas tudo veio a ser; não existem fatos eternos: assim como não existem verdades absolutas. –Portanto, o filosofar histórico é doravante necessário, e com ele, a virtude da modéstia. (NIETZSCHE, 2005, p. 16.)

A filosofia nietzscheana, porém, como esclarece Arendt (2013, p. 58), não é niilista, mas uma “aposta” na vida:

O platonismo invertido de Nietzsche, sua insistência na vida e no dado sensível e materialmente, por oposição às idéias supra-sensíveis e transcendentais que, desde Platão, acreditava-se deveriam medir, julgar e atribuir significado ao dado, terminou no que é comumente chamado de niilismo. E, contudo, Nietzsche não era niilista, mas, ao contrário, foi o primeiro a superar o niilismo inerente, não às noções dos pensadores, mas à realidade da vida moderna. O que ele descobriu em sua tentativa de ‘transvaloração’ foi que (...) o sensível perde sua própria *raison d’être* quando privado de substrato no supra-sensível. (...) Este *insight* é relevante para todas as operações de viravolta nas quais a tradição encontrou seu fim.

A grande contribuição que se delinea na abordagem pedagógica de Nietzsche é a sua valorização do corpo, da *sensibilidade estética*, da criação. O fenômeno da criação é considerado a partir de uma perspectiva nômade, a serviço da liberdade. As tramas de permanência do mundo, dos conceitos, das idéias, rasgam-se a partir da transitoriedade

de todos os fenômenos. “Cada instante devora o precedente, cada nascimento é a morte de incontáveis seres, gerar, viver e morrer são uma unidade”. (NIETZSCHE, 1988, p 45). Criação e destruição apresentam-se de forma justaposta. Para criar é necessário, por assim dizer, também morrer, deixar morrer em nós os hábitos, as identidades, os estreitamentos, as mágoas que nos roubam a intensidade da vida.

É a partir de Nietzsche, que a estética passa a ser identificada como o pensamento da arte, com o pensamento efetuado pelas obras de arte, “um pensamento daquilo que não se pensa” (RANCIÈRE, 2009, p.13). Como enfatiza Melo Sobrinho (2004, p. 37), na perspectiva nietzscheana “a educação está longe de ser totalmente instruir e informar, não é uma aprendizagem no sentido tradicional do termo, mas é, sobretudo, fazer despertar os sentidos para a elevação da cultura através da arte, quer dizer, afirmar a vida e o mundo na sua tragicidade.” Em *O Nascimento da Tragédia*, publicado em 1872, Nietzsche discorre sobre a trágica luta entre forças dionisíacas e apolíneas como energias polares que desencadeiam nossos conflitos e nossos vazios. Apolo seria a razão, a ordem, o equilíbrio, a luz do dia que, no entanto, não vive sem a noite dionisíaca. A experiência dionisíaca, criadora, sensorial e transgressora, instauraria uma intensificação da vida em condições extremas. A inesgotabilidade do fundo dionisíaco do mundo propiciaria que o fenômeno da arte fosse colocado no centro, a partir dele se tornaria possível acessar o mundo. A luta entre Apolo e Dionísio, que dá origem à arte trágica, suprime suas unilateralidades num mergulho redentor, onde não se trata mais de instaurar um juízo que divide, condena, renega, mas de proclamar um *sim* à vida em sua crua integridade. A arte, e não a ciência, para Nietzsche, afirmaria a vida em seu conjunto.

A concepção educativa de Nietzsche enfatiza a transformação e não a formação, pois sendo, para ele, a vontade o fulcro do real e a única existência de fato, uma perspectiva de formação que pressuponha princípios, é inaplicável. Nietzsche buscava chamar a atenção para o que, em seu tempo, já se assinalava: a redução do horizonte educativo ao mercado, à técnica, à utilidade. O importante na pedagogia nietzscheana, seria primeiramente, a transformação de si próprio, como assinala Sílvio Gallo (2006, p. 330):

Nietzsche propõe um trabalho de si sobre si mesmo. Contra uma educação para formar o cidadão, o profissional, o funcionário do Estado, ou seja, lá o que for, Nietzsche propõe um processo educativo que possibilite que alguém ‘torne-se o que se é’ um educar-se contra seu tempo, contra uma cultura instituída. Uma educação da singularidade.

Ser professor, nessa atmosfera, é ser como o artesão que produz com as mãos a própria existência, como o artista que com um olhar poético cria realidades outras. É inventar, a cada dia, práticas que dissolvam os estreitamentos reinantes, que procurem dizer que eles existem, que tentem nomeá-los, questioná-los, desenraizá-los, desaprendê-los.

## **Pouso 2- Um *flâneur* caminhando pela cidade**

É neste contexto de grande transformação, no final do século XIX, que se desenvolveu o que chamamos *arte moderna*. Com a Revolução Industrial grande parte da população que vivia no campo passa a ocupar as cidades que crescem “no ritmo frenético das linhas de montagem das grandes fábricas.” (CANTON, 2009, p.15). Estas mudanças de paisagens e modos de vida foram traduzidas pelo poeta francês Baudelaire, que em 1857 em *As flores do mal* descreve as experiências do *flâneur*, um personagem que vaga sem rumo pré-estabelecido pelas ruas da cidade moderna, percebendo um cotidiano outro, a vida urbana com suas entranhas, os corpos, rostos e transeuntes com suas facetas estranhas.

Esta “nova” população urbana buscou uma nova forma de arte para se legitimar culturalmente. A arte acadêmica, as belas-artes com regras impostas pela academia, talhadas nos moldes ideais clássicos gregos, passa a ser questionada por artistas que surgem em diversos movimentos e em contextos singulares. Surgem as várias correntes, que foram sistematizadas pelos críticos como os “ismos”: impressionismo, cubismo, surrealismo, etc. Katia Canton (2009 p. 17) aponta duas grandes molas propulsoras destes movimentos modernistas: “uma delas busca o novo, num movimento em que cada criação procura superar a anterior. A outra busca desenvolver uma linguagem de autonomia para a obra de arte.” A busca do novo aparece na formação das vanguardas, conceito derivado do francês *avant-garde*, que significa “à frente da guarda”, produzir algo novo numa postura de luta, de ruptura, na busca de radicalidade e originalidade, na criação de obras que pudessem romper o estabelecido, o *status quo*.

A invenção da fotografia, no século XIX, transformou drasticamente o sentido da produção artística. Os artistas, até então incumbidos de registrar nas telas pessoas e

fatos históricos para a posteridade, passaram a usufruir da liberdade de criar e realizar diferentes pesquisas e experimentos em seus processos artísticos. Na época renascentista das “belas artes”, o olhar se instaurava por uma visada monocular, característica da perspectiva de Brunelleschi, constituindo um espaço racionalizado, homogêneo e mensurável. A obra de arte renascentista trazia da antiguidade grega e da tradição medieval a importância da autenticidade e da aura, como assinala Walter Benjamin em seu clássico ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, de 1939. Para Benjamin (1985, p.173), com o aparecimento da fotografia e do cinema e,

com a reprodutibilidade técnica, a obra de arte emancipa, pela primeira vez na história, de sua existência parasitária, destacando-se do ritual. A obra de arte reproduzida é cada vez mais a reprodução de uma obra de arte criada para ser reproduzida. A chapa fotográfica, por exemplo, permite uma grande variedade de cópias: a questão da autenticidade das cópias não tem nenhum sentido. Mas no momento em que o critério da autenticidade deixa de aplicar-se a produção artística, toda a função social da arte se transforma. Em vez de fundar-se no ritual, ela passa a fundar-se em outra práxis: a política.

A fotografia e o cinema transformaram, sobretudo, nossos modos de ver. Trouxeram possibilidades de visualização que são impossíveis a olho nu. Acabaram por revelar “que nosso próprio olhar é também fruto de uma construção com potenciais e limites definidos, uma construção dependente da proximidade ou distância física e ideológica que estabelecemos com os objetos percebidos.” (SANTAELLA, 2005, p.22).

Com a reprodutibilidade técnica, se incrementa também a indústria cultural e a cultura de massa, que tem um caráter complexo e ambíguo, se por um lado manipula, controla e disciplina o pensamento e a ação da sociedade, por outro, inaugura outros valores, outras oportunidades. Pois, se, desde o renascimento, a cultura era compreendida através de uma divisão em dois campos separados: a cultura erudita, das “belas artes”, privilégio das classes dominantes e a cultura popular, produzidas nas classes “subalternas”, o advento da cultura de massas produziu novas intersecções, absorvendo-as dentro de suas malhas, provocando uma hibridização e a desconstrução dos sistemas de codificação tradicionais. (SANTAELLA, 2005, p. 11-12). O que passa a importar já não é, nem pode ser mais a “cultura erudita”, tesouro abandonado à vaidade dos seus proprietários. Nem, tampouco a chamada “cultura popular”, nome outorgado de fora por funcionários que inventariam e embalsamam aquilo que um poder já eliminou. (CERTEAU, 1974).



### Pouso 3- Paisagens noturnas ou tempos sombrios

O desenrolar da industrialização e do capitalismo no século XX nos mostrou, contrariando a idéia de progresso apregoada pelo racionalismo iluminista, lados bastante sombrios das possibilidades humanas: perversidade, violência, manipulação, omissão, descaso e uma estrábica indiferença que banaliza o mal e o sofrimento de incontáveis seres. A experiência de Auschwitz, o fenômeno totalitário, a bomba de Hiroshima, a interminável guerra na faixa de Gaza, a organização burocrática e desenpoderadora das massas, a mediocridade padronizada e espetacularizada da sociedade de consumo e do voraz capitalismo globalizado, a marginalização e exclusão de grande parte da população mundial, a quase destruição do planeta, como que esvaneceram a confiança que a humanidade nutria em si mesma, no mundo e em qualquer possibilidade de um sentido ético.

Vivemos, como tão claramente já nos apontava Hannah Arendt em 1954, em seu conhecido artigo *A Crise na Educação* (2013), uma lacuna de referências, uma profunda crise cultural, impulsionada pelo esfacelamento da tradição na modernidade e pelo esfacelamento da própria modernidade. Os valores sociais e morais, a hegemonia da racionalidade e as categorias políticas que compunham a continuidade histórica da tradição ocidental se tornaram inadequados a fornecerem parâmetros, tanto para a ação, como para a criação “de perguntas relevantes no quadro de referência da perplexidade contemporânea.” (LAFER, in ARENDT, 2013, p. 11).

Parece que o “pensamento se apartou da realidade, que a realidade se tornou opaca à luz do pensamento, e que o pensamento não mais atado à circunstância como círculo de seu foco, se sujeita a tornar-se desprovido de significação, seja a repisar velhas verdades que já perderam qualquer relevância concreta.” (ARENDT, 2013, p. 32). O fim da tradição, no entanto, enfatiza Arendt (2013, p. 53), não significou

que os conceitos tradicionais tenham perdido seu poder sobre a mente dos homens. Pelo contrário, às vezes parece que este poder (...) torna-se mais tirânico à medida que a tradição perde sua força viva; ela pode mesmo revelar toda sua força coerciva somente depois de vindo seu fim, quando os homens nem mesmo se rebelam mais contra ela.

Alimentando-se de todas as crises, o capitalismo como produção de modos de vida revela-se uma força de antiprodução, de antirebelião, de desenpoderamento.

Segundo Deleuze (1990, p. 207), se o fato moderno é que não acreditamos mais no mundo, se o vínculo do homem com o mundo se rompeu, restabelecer, na contemporaneidade, este vínculo, constitui uma urgente prioridade, uma questão ética por excelência. Um alegre sentido para a educação e para a transformação das escolas.

Pois, se por um lado, a lacuna aberta pela derrocada da tradição e pelas barbáries acometidas pela humanidade abriga a nossa inquietante falta de confiança no que somos e no que nos circunda, nos constringendo enquanto herdeiros de uma história indigerível, por outro, ao propiciar a desintegração das grandes narrativas e suas perspectivas unívocas e totalizadoras, tal lacuna constitui a abertura para a criação de diferentes perspectivas, diferentes linguagens e diferentes escolas.

#### **Pouso 4 – Pensamentos, palavras e imagens deslizando pelos campos da linguagem**

Tradicionalmente a linguagem era compreendida como uma categoria natural e universal, um “veículo neutro e transparente de representação da ‘realidade’, o que supõe um elo natural entre as esferas da ‘palavra’ e da ‘coisa’, (...) uma espécie de espelho que revela o interior dos sujeitos, reproduzindo seus pensamentos e sentimentos.” (HEUSER, 2008, p. 64). A realidade era concebida como exterior à linguagem e ao sujeito, e o sujeito como separado da realidade. Wittgenstein (1991) e Foucault (1966), entre outros, cada um à sua maneira, contribuíram para transformações nesta concepção. Eles ressaltaram que a linguagem não é apenas um instrumento de descrição da realidade, que liga nosso pensamento à coisa pensada, um instrumento de correspondência e representação. Mostraram-nos que a linguagem é uma prática construtora de significados, que estes surgem, não das coisas em si, mas a partir dos “jogos de linguagem” e dos sistemas de classificação nos quais as coisas estão inseridas. O que nos parecia ser um fato natural, seria também um fenômeno discursivo. Como enfatiza Derrida (2002, p. 232):

Foi então o momento em que a linguagem invadiu o campo problemático universal; foi então o momento em que, na ausência do centro ou de origem, tudo de torna discurso – com a condição de nos entendermos sobre esta palavra – isto é, sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças. A ausência de significado transcendental amplia indefinidamente o campo e o jogo da significação.

Veiga-Neto (2011, p. 89), comenta que a partir de Foucault “assumimos a linguagem como constitutiva de nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo.” Aquilo que se diz está, sempre e inexoravelmente, condicionado pelo ato de dizer, de modo que a linguagem está enraizada não na coisa percebida, mas no sujeito ativo. “Se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam.” (FOUCAULT, 1992, p. 306). Assim, as práticas linguísticas delineiam e constituem o que podemos ver, dizer, conhecer, pensar e fazer, e o que não pode ser dito, nem feito... Constituem nossas culturas, constituem os sujeitos, nos constituem.

Assim, é também pela linguagem que podemos nos reinventar, somos seres criadores de linguagens, de culturas e de mundos, somos, segundo Hall (1997, p. 1), “seres interpretativos, instituidores de sentido.” Mas estas criações não acontecem a partir da instância individual, do sujeito “autônomo”, transcendental, mas sim, na instância relacional, na dimensão cultural. A concepção de sujeito é diluída, evidenciando-se a importância do caráter relacional da vida e da existência e a abertura para o outro, para o desconhecido.

Também para Deleuze (2009), a criação não é um ato individual. Para este filósofo, o processo de constituição do mundo e da subjetividade não tem mais como ponto de partida o sujeito, mas o *acontecimento*. Não há um sujeito prévio, mas processos de subjetivação, fazer-se diferente, escapar aos poderes e saberes constituídos, produções de modos de existência singulares. A subjetivação não tem a ver com identidade, é um “modo intensivo” e não um sujeito pessoal. É uma “singularidade pré-individual”, não mais aprisionada na individualidade fixa do Ser transcendental infinito, nem nos limites do sujeito finito. “Algo nem individual, nem pessoal, mas singular.” (DELEUZE, 2009, p. 110).

Na perspectiva deleuziana não existe criação sem uma ativação do pensamento que emerge da permeabilidade daquele que cria com a própria vida. A vida persiste nas fissuras do vivido criando e recriando. Ter uma idéia é mergulhar nas rachaduras do eu e encontrar a vida com toda sorte de movimentos irreconciliáveis com os sujeitos formados. Deleuze (2006, p.197) reverteu a concepção clássica do que seja o

pensamento. O pensamento, sob o olhar clássico, é supostamente referido a um sujeito como unidade de todas as faculdades, orientadas no modelo de reconhecimento, subentendendo um mundo pronto de objetos pensáveis, em que o reconhecimento se estabelece sob “concordância das faculdades”. Na perspectiva Deleuziana, se o pensamento é recoberto por uma ilusão que o separa de sua própria vitalidade e, é impedido de escutar a vida, se lhe torna opositor, aprisiona a própria vida e, como consequência, impõe um modelo que limita a criação. Para “*liberar a vida lá onde ela é prisioneira*” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.179), é necessário atingir esta vitalidade do pensamento que possibilita a expansão dos horizontes da cultura e dos modos de vida.

### **Pouso 5- Visita à contemporaneidade: culturas, desvios e ressignificação das práticas artísticas e educativas**

*Sou um sujeito cheio de recantos.  
Os desvios me constam.  
Tem hora leio avencas,  
Tem hora, Proust.  
Ouço aves e beethovens.  
Gosto de Bola-Sete e Charles Chaplin.  
O dia vai morrer aberto em mim.  
(Manoel de Barros, 1996, p.45)*

A cultura, segundo Hall (1997), tem um caráter epistemológico, ou seja, ela nos posiciona em relação ao conhecimento, a diferentes formas de experiência e percepção, formando e transformando nossa compreensão de nós e do mundo. Em que medida somos construtores, produtores das culturas, em que medida somos construídos por elas? Quais as culturas que nos constituem? Como sugerem Lipowestky e Serroy (2011, p.7):

Vivemos em um tempo onde a cultura se transformou profundamente, se tornou uma cultura-mundo, uma cultura do tecnocapitalismo planetário, das indústrias culturais, do consumismo total, das mídias e das redes digitais, diluindo fronteiras, reconfigurando o momento em que vivemos e a civilização por vir... Estamos conectados com todos... O local mais remoto está ligado ao global, há um encolhimento do espaço e também do tempo.

Em nossos tempos/espacos do capitalismo globalizado, os modos de vida consumistas produzem a homogeneização e não a singularização das individualidades. Capturando e tornando mercadoria a proliferação de mundos possíveis, o capitalismo

com sua cantilena competitiva desarticula a cooperação entre as subjetividades; com sua mentalidade desenvolvimentista, revela-se uma força de antiprodução, destruindo nossas condições – incluindo as biológicas – de existência. Esta devassa é acompanhada pela “proliferação de instrumentos de vigilância, capazes de manter sob controle os movimentos e as preferências de toda a população”. (HALL, 1997, p. 6)

De acordo com Hall, no século XX (e mais ainda no XXI!), com a expansão das tecnologias da informação e da comunicação

A cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, (...) mediando tudo. A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam nas telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais. (HALL, 1997, p.5)

Se a economia capitalista, porém, cria uma rede de vigilância, de disciplina (FOUCAULT,1994) e uma cultura massificada, investindo fortemente em imagens espetacularizadas e na manipulação do desejo das populações, conduzindo-as à compra de seus incontáveis produtos, a maneira como seus usuários os “consomem”, não é tão passiva quanto alguns supõem. Como nos lembra Certeau (2013):

Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede da ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como é que a sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores, dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica. (...) Se trata de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os detalhes do cotidiano. (...) formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos (...) que compõem a rede de uma antidisciplina. (CERTEAU, 2013 ,p. 49 )

É desta multiplicidade de táticas criativas e bricoladoras que podemos nos valer como construtores de novos olhares, novas práticas pedagógicas e outras formas de educação em arte que escapem à cultura instituída. Apesar de vivermos no tempo-histórico, *cronos*, somos os portadores do tempo-vivência, *kairós*, que inventa outros tempos, outros presentes, plenos e poéticos. Sermos contemporâneos implica em não coincidirmos perfeitamente com nosso tempo. Agambem (2011, p. 73) nos lembra que “A contemporaneidade é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e

dele toma distâncias”, o acolhe através de uma dissociação e um anacronismo. “Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, não conseguem vê-la.” E muito menos transformá-la... “Contemporâneo é quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever a parte da sombra, uma experiência anônima, impenetrável, mas que nos concerne, nos interpela, nos desnuda.” (AGAMBEM, G. 2009, p. 64).

O caráter político da arte, ressaltado por Benjamim, se evidencia na sua potencialidade de criar perspectivas desviacionistas, que embora estejam dentro de um contexto de dominação, não obedecem a lei do lugar, não se definem por este. “Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, instaura aí pluralidade e criatividade. Por uma arte de intermediação, tira daí imprevistos.” (CERTEAU, 2013, p.87). A experimentação poética metamorfoseia aquilo que não cabia nos lugares da cultura. Abre fissuras no campo fechado da escola. Faz caber coisas no mundo que antes não cabiam, fazendo-nos ver coisas que não conseguíamos perceber. Oportuniza-nos criar trajetórias inusitadas, jogar com os acontecimentos para transformá-los em oportunidades. “A perspectiva artística é certamente a mais desviante de todas, uma vez que ela se afasta com tal intensidade do projeto originalmente imprimido às máquinas e programas, que equivale a uma completa reinvenção dos meios.” (MACHADO, 2004, p. 4). Se aprendemos com a arte é porque ela nos põe diante de um impasse, diante do absolutamente outro, uma aprendizagem pela “não-aprendizagem”, se quisermos comparar com tudo o que sabemos do que seja aprender. Aprender, no senso comum, é segurar, agarrar, mas aqui, é justamente ver escorregar das mãos todas as possibilidades de agarrar. Estar diante do *aberto*. Um desafio. (KONESKI, 2009, p. 76.)

Esta abertura nos parece imprescindível para a transformação das práticas escolares, e, pressupõe mortes e nascimentos, encontros e desencontros, êxitos e derrotas. Pressupõe acolher, tal como acontece quando nos apaixonamos por alguém, “a emergência de uma descontinuidade na nossa experiência; e construir, a partir da nova sensibilidade que o encontro com o outro proporciona, uma nova relação, um novo agenciamento.” (LAZZARATO, 2006, p. 18). Uma experiência que muda nosso olhar sobre a vida, sobre o cotidiano. Que muda a nós mesmos.

## **Pouso 6 – De volta ao cotidiano: entre!**

*Aprender a flutuar, a posicionar-se em meio à deriva. Insistir uma vez mais diante da sedução do naufrágio. Não resistir ao apequenamento das coisas e das pessoas. Deslocar-se, desvencilhar-se do peso do passado. Reaprender. Caminhar diante do peso das coisas, com a leveza na alma.*

Denilson Lopes. 2007, p. 77

Não estamos olhando o mundo de uma perspectiva impessoal, exterior a ele, ou trabalhando em realidades separadas de nós. Estamos imersos nos discursos e nas paisagens que atravessamos como pesquisadores e educadores. Como nos lembra Spink (2014, p. 21), “Se pesquisarmos o cotidiano, estabeleceremos a clássica separação entre pesquisador e seu objeto de pesquisa. Mas se pesquisarmos no cotidiano, seremos partícipes destas ações.”<sup>1</sup>

Para pesquisarmos e trabalharmos no cotidiano, sem sermos determinados pelo discurso cultural hegemônico, podemos nos posicionar num lugar “entre” o mundo, a linguagem, o olhar. O entre não é um lugar-nunhum, nem um lugar geográfico a meio caminho entre um ponto e outro, mas um entre-lugar, um lugar híbrido, de mediações, capaz de tecer novas relações, em que nossas estratégias de reconhecimento são constantemente rompidas, nos abrindo para o poético. Não somos imparciais e autônomos como pretendiam os Modernos, nem passivos, condicionados ou autômatos, como insinuam os desanimados. Como educadores, nos movemos a partir de posturas incertas, advindas do espaço entre “o local e o contingente”, do borramento de fronteiras, da indeterminação. (CAMOZZATTO, 2014, p. 577).

No ensino da arte, nos deparamos com o apaixonante desafio: abrimo-nos a novas formas de viver e pensar o presente, evitando que nossas propostas resultem simplesmente num endosso dos modelos de produtividade, eficiência e competitividade da sociedade neoliberal. O trabalho com arte pode ser uns dos “mais poderosos instrumentos críticos de que dispomos hoje para ver além das bordas, para pensar e transformar o modo como as sociedades contemporâneas se constituem, se reproduzem e se mantêm”. (MACHADO, 2004, p. 6)

Talvez a pior tentação a que sucumbiu a pedagogia tenha sido aquela que lhe oferecia ser a dona do futuro e a construtora do mundo. Para isso teria que dominar pelo saber as crianças, que encarnavam o futuro por vir. Frente, à insaciável avidez de conhecer, de prever e de controlar e à arrogância dos que dizem saber o que são as

---

<sup>1</sup> Grifos da autora citada.

crianças e o que se tem que fazer com elas, talvez nos reste a difícil aprendizagem de nos colocarmos à escuta das imagens que os que nascem nos trazem. “Só na espera tranqüila do que não sabemos e na acolhida serena do que não temos, podemos habitar a proximidade enigmática da infância e nos deixar transformar pela potencia que cada nascimento trás consigo.” (LARROSA, 2010, p. 196)

Afinal, a educação tem a ver com o nascimento, com o fato de que, constantemente nascem seres humanos no mundo (ARENDR, 2013). Se queremos um outro mundo, a aprendizagem não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, não é colocarmos a criança em uma continuidade conosco, para que se converta em um de nós e se introduza em nosso mundo, mas a possibilidade de uma descontinuidade, de que algo que não sabemos e que não somos, inaugure uma leveza, um novo início. Acolher o que nasce, o nascimento, criar lugar, abrir espaço para que aquele que vem, possa habitar.

Trabalhar com arte passa a significar construir outras maneiras que tratem a questão do que significa existir, maneiras que percebam a questão do sujeito, como uma questão radicalmente aberta (BIESTA, 2013, p. 19), pois assim somos... Nem abismais, nem seguros, nem autônomos, nem autômatos. Criadores feitos do tecido do tempo e de sua suspensão, do alinhavo de muitas culturas e dos desvios delas, de urdiduras hegemônicas e bordados desviantes. Vamos assim inventando sobrevôos, posos, tecendo histórias, personagens, linguagens, subjetividades... Algumas vezes acompanhando rebanhos, outras, inventando outras relações, outras artes, outras heranças, outras educações, outros devires e, talvez, paisagens felizes.

### **Referências**

- AGAMBEM, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ARENDR, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BAUMGARTEN, A. G. *L'estetica*. Palermo : Aesthetica Edizioni, 2000.
- BENJAMIM, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BLANCHOT, Maurice. *A Conversa Infinita, a ausência do livro*. v.3. São Paulo: Escuta, 2010.
- CAMOZZATO, Viviane Castro. *Pedagogias do Presente*. In Educação e Realidade,



- CANTON, Katia. *Temas da arte contemporânea*. SP: Editora Martins Fontes, 2009.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do Cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- DELEUZE, Gilles. *A lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1990.  
 \_\_\_\_\_ *Francis Bacon: a lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é Filosofia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DERRIDA, J. *A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.  
*O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992.
- GALLO, S. Nietzsche e a Educação, BH, Autentica, 2006.
- HALL, Stuart. *A centralidade da cultura*. Educação e Realidade, 1997
- HEUSER, Esther Maria Dreher, in SKLIAR, Carlos. *Derrida e a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.
- KONESKI, Anita. *A estranha fala da arte contemporânea e o ensino da arte*. Revista Palíndromo, n.1, Florianópolis: UDESC, junho 2009.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LAZZARATO, Maurizio. *As Revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civ Brasileira, 2006.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis: Vozes: 1993.
- LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. *A cultura- mundo*. São Paulo: Cia das Letras, 2011
- MACHADO, Arlindo. *Arte e Mídia: Aproximações e Distinções*. 2004.  
<http://www.compos.org.br/e-compos>. acesso em 04.08.2014.
- MELO SOBRINHO, Noeli Correia. *A Pedagogia de Nietzsche*. (?)
- NIETZSCHE, F. W. *A origem da tragédia*. (1871). Lisboa: Guimarães, 1988  
*Humano, demasiadamente Humano: um livro para espíritos livres*. SP, *Além do bem e do mal*. SP, Companhia das letras, 2005.
- PERISSÉ, Gabriel. *Estética e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PLATÃO. *A República*. Belém: UFPA, 2000.
- PRESTES, Nadja H. *A propósito das relações entre ética e educação*. Perspectiva,

RANCIÈRE, Jaques. *O inconsciente estético*. SP: Editora 24, 2009.

SANTAELLA, Lucia. *Porque as comunicações e as artes estão convergindo?* São Paulo: Paulus, 2005.

SPINK, in SPINK; BRIGADÃO; NASCIMENTO; CORDEIRO. *A produção de Informação na Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Edelstein, 2014. Disponível em [www.centroedelstein.org.br](http://www.centroedelstein.org.br)

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.