

## EDUCAR EM ARTE: EDUCERE, POÉTICA DA EXISTÊNCIA E A EXPERIÊNCIA DO FORA

*ART EDUCATION: EDUCERE, POETHICS OF EXISTENCE AND THE EXPERIENCE OF OUTSIDE*

**Maria Cristina Diederichsen** / PMF

---

### RESUMO

O presente artigo visa a afirmar o potencial da arte enquanto uma via de educação capaz de propiciar modos alargados de pensamento e ação, concebendo a criação e a experiência como elementos centrais do processo educativo. Entende-se a educação em arte não tanto como uma caminhada epistemológica, mas como dispositivo de ações ontológicas: a composição de uma poética da existência, de uma educação enquanto *educere*, permitindo uma humanidade por vir. O artigo apresenta a força do ato poético de perscrutar caminhos outros, desestabilizando o lugar comum do pensamento, produzindo deslocamentos e intensificações da potência de vida, propiciando um “acreditar na possibilidade do mundo” (Deleuze).

### PALAVRAS-CHAVE

Arte; Educação; Experiência-do-fora; Estética da existência

### ABSTRACT

*The objective of this paper is to affirm the potential of art as a way of education capable of propitiating broad modes of thinking and action, conceiving creation and experience as central elements of the educative process. The paper understands art education not so much as an epistemological elaboration, but as a dispositif for ontological actions: the composition of a poethetic of existence, of an education as educere, which make possible a humanity to come. The article presents the strength of the poetic act for scrutinizing other paths, destabilizing the commonplace of thought, producing displacements and intensifications of the potency of life, propitiating a “believe in the possibility of the world” (Deleuze).*

### KEYWORDS

*Art; Education; Experience-of-the-outside; Aesthetics of existence*

## Na soleira

*O que é a realidade sem a energia deslocadora da poesia?*  
René Char

O que pode ser educar em arte na contemporaneidade?

A experiência artística, por conceber a criação e a experiência como elementos centrais do processo educativo, pode conferir ao processo educativo, mais do que uma vivência epistemológica, um acontecimento de imanência ontológica que, ao produzir maneiras outras de se existir no mundo, inaugura potências de vida. O ensino da arte pode problematizar a maneira como vemos, pensamos e vivemos, transbordando os modos ordinários e instituídos de nos endereçarmos ao mundo, desencadeando derivas e estéticas da existência (FOUCAULT, 1995), propiciando um alargamento da compreensão do que possa ser “educar”.



Figura 1. Alunos de uma escola pública pintando na aula de artes. 2019. Foto: M.C.Diederichsen.

Há vivências que só podem ser avistadas, experienciadas, instauradas e compartilhadas pelo ato poético. “A Poesia é um dos destinos da palavra, (...) onde tocamos o homem da palavra nova, uma palavra que não se limita a exprimir ideias ou

sensações, mas que tenta ter um futuro. A imagem poética, em sua novidade, abre um porvir da linguagem” (BACHELARD, 2009, p. 3) e um povo-por-vir.

Vivemos em tempos áridos... Resultado do que construímos, enquanto humanidade, através dos séculos. Diante do desencantamento que contamina parte das paisagens acadêmicas e escolares, pintando em tons apocalípticos muitas das perspectivas de vida das atuais e futuras gerações, que maneiras outras de viver junto, de produzir solidariedades e afetos, que qualidades de experiência, atenção e presença, pode a educação em arte instigar?

### **Educação e Antropoceno**

Vivemos nos tempos áridos do Antropoceno, a era geológica que estamos produzindo com o impacto de nossas interferências na esfera planetária. A desenfreada aceleração no uso dos recursos naturais a partir do século XX, está hoje sendo comparada às forças geofísicas que dão forma a nosso planeta: já ultrapassamos os limites de sustentabilidade na perda de biodiversidade, na poluição química, e estamos nos aproximando do limite nas áreas de mudanças climáticas, de uso do solo e de integridade da biosfera (ARTAXO, 2014, p. 21).

Nos encontramos diante da possibilidade de estarmos destruindo as condições necessárias à nossa sobrevivência no planeta Terra. Muitos cientistas nos alertam sobre a urgência da transformação dos modelos atuais da política e da economia. “Não é possível a produção crescer sem fim em um mundo finito e, sem perspectiva de crescimento indefinido, não se pode falar de acumulação de capital e concorrência, a não ser no sentido mais primitivo, predatório e suicida.” (COSTA, 2016, p. 3). Arrastados pelo capitalismo globalizado contemporâneo estamos nos aproximando da possibilidade do colapso da humanidade: os modos de vida consumistas homogeneizam as individualidades, capturando e tornando mercadoria a proliferação de mundos possíveis, manipulando o desejo das populações, desarticulando a cooperação entre as subjetividades, criando uma rede de vigilância, controle e disciplina (FOUCAULT, 1979), espalhando um niilismo<sup>1</sup> e um conformismo.

Vivemos numa cultura da visualidade, onde a velocidade da informação se une à velocidade da imagem. Com uma estética do relance, a indústria publicitária captura, “num piscar de olhos”, a atenção do consumidor. O órgão “olho” foi territorializado por esta indústria. Tudo devém mercadoria na esfera do capitalismo neoliberal. As estratégias de *marketing* se aliam às do biopoder<sup>2</sup> (FOUCAULT, 1988), capturando o imaginário e o desejo das populações e atrelando-os ao *status* conferido pelo consumo. A hegemonia exercida pela sociedade de controle<sup>3</sup>, segundo Deleuze e Guattari

(1995), coreografa de antemão os movimentos e o espaço de maneiras específicas, voltadas para fins capitalistas.

Parte de nossas instituições de ensino operam dentro deste *Zeitgeist* (espírito do tempo), correndo o risco de entrar nesta onda de “formatar” o imaginário e o “cérebro cognitivo” das populações, transformando-as nas massas trabalhadoras que sustentam o império neoliberal. As vídeo-tecnologias criam mensagens ambíguas, instantâneas e imateriais que oferecem miríades de potenciais conexões, afetando o espectador, trazendo-lhe alguma satisfação, mas deixando-o, de alguma forma, sem capacidade de ação. É o poder de um suave totalitarismo, onde as tecnologias oferecem um senso de anestesiamento e em troca, capturam nossa atenção e nosso desejo. O capitalismo

Conhece muito bem os jogos dos *affectos*. (...). O capitalismo, neste sentido, é maquínico, uma monstruosidade alienígena que se sustenta indefinidamente através de ciclos contínuos de desterritorialização e reterritorialização. (...), até o ponto em que tudo será consumido, enquanto nossa espécie é liquidada por seu próprio narcisismo (JAGODZINSKI; WALLIN, 2013, p. 40).

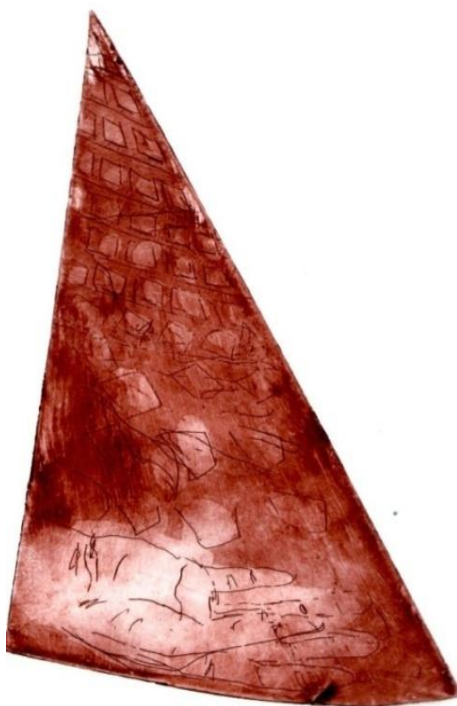


Figura 2. M. C. Diederichsen, Colheita, 2003. Gravura em metal. 11 x 7 cm. Acervo pessoal.

Será que teríamos perdido o encantamento poético da vida, como nos alerta Chico Buarque:

As vitrines te vendo passar  
Na galeria, cada clarão  
É como um dia depois de outro dia  
Abrindo um salão  
Passas em exposição  
Passas sem ver teu vigia  
Catando a poesia  
Que entornas no chão.” (BUARQUE, Chico. *Vitrines*  
[www.lettras.mus.br/chico-buarque/45109/](http://www.lettras.mus.br/chico-buarque/45109/))

O que mais, além da poesia, estaríamos entornando no chão?

Diante das infindáveis possibilidades de devir que se oferecem a cada dia, a cada momento, a cada nascimento, parece que tantas vezes escolhemos caminhos íngremes e inóspitos, em torno da vontade de controle e domínio do saber. Tantas vezes vestimos as máscaras da ganância, empunhando uma estrábica indiferença que banaliza o mal e nos torna insensíveis ao sofrimento de incontáveis seres. Construímos relações que nos apartam em casas grandes e senzalas, nos confinam em estritas linhas de produção e extensos campos de exclusão onde muitos de nós carregam sofregamente seus corpos de pele e osso, não se sabe para onde. Teríamos também entornado a possibilidade de um sentido ético, a solidariedade, a capacidade de empatia e amor? Teríamos também entornado a possibilidade de futuro nas próximas gerações?

Como educadores, 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 uma educação enquanto *educere* que possa nos conduzir para fora dos limites em que nos encontramos, como para a criação de perguntas relevantes no quadro de referência da perplexidade contemporânea. 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. (ARENDR, 2013, p. 32).



Figura 3. Joseph Beyus, O final do século XX. 1968. Instalação, Bienal de Veneza. (Fonte: [www.artthrob.co.za](http://www.artthrob.co.za). Acesso em 10/04/2010.)

Diante da vertigem do desvã aberto pelo fim das grandes narrativas e pela possibilidade de estarmos causando nosso próprio fim, podem os procedimentos artísticos em educação propiciar a criação de sentidos outros, outras possibilidades de mundo e um alargamento da compreensão do que possa ser viver, aprender e educar?

Ou ainda, se na contemporaneidade “estar no mundo”, implica percebermos o real segundo uma singular visão de mundo, e se há, como nos lembra Nelson Goodman (1992, p. 15), múltiplas e heterogêneas maneiras de se “fazer mundos” e, portanto, múltiplos mundos, como pode a educação em arte colaborar na criação de “superfícies porosas de contato” entre as versões idiossincráticas de mundo, possibilitando e qualificando o encontro e o coletivo?

Diante disso, considero, inspirada em Deleuze que, se “o vínculo do homem com o mundo se rompeu, reestabelecer este vínculo constitui uma questão ética por excelência” (DELEUZE, 1992, p. 207), e um sentido primeiro para a educação. Ainda com Deleuze ressalto:

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa

principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. (DELEUZE, 1992, P.222).

Embora haja, especialmente no ambiente escolar, uma rede de vigilância que visa a nos controlar, existem, como nos lembra Michel de Certeau (2013), brechas de atuação onde podemos jogar com as disciplinas impostas, em ações minúsculas que proliferam dentre as estruturas burocráticas. A educação em arte pode criar tais brechas, favorecendo a construção de desvios e micropolíticas potencializadoras da vida. É o que veremos agora.

### Educação como *educere* e poética da existência



Figura 4. Paulo Gaiad, Cicatrizes, 1998. Papel filtro, marcas de arame oxidado e chumbo. 30x30x 10 cm. (Fonte: LIMA, Fifo. Paulo Gaiad. Florianópolis: Tempo Editorial, 2010.)

A criação artística 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). Neste sentido a experimentação poética tem um caráter fortemente político: metamorfoseia aquilo que não cabia nos lugares da cultura e da escola, faz caber ali coisas que antes não cabiam, facultando-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 (...), que equivale a uma completa reinvenção dos meios” (MACHADO, 2004, p. 4). O caráter político da arte, para Michel de Certeau, se evidencia em sua potencialidade de criar perspectivas desviacionistas, que embora estejam dentro de um contexto de dominação, não obedecem à lei do lugar, não se definem por este. Uma ação que, “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).

Acredito que um dos principais sentidos da arte é abrir as mentes e os corações para experienciar e reinventar, de maneira mais plena, o difícil processo de viver, oportunizando que façamos de nossas vidas, nossas obras de arte. É o que nos sugere Friedrich Nietzsche, quando nos diz que a “existência do mundo só se justifica como fenômeno estético” (NIETZSCHE, 2007, p. 16). É a partir de Nietzsche que a estética passa a ser identificada como o pensamento da arte, como o pensamento efetuado pelas obras de arte, “um pensamento daquilo que não se pensa” (RANCIÈRE, 2009, p.13). A arte também pensa, e o pensamento artístico se realiza por paradoxos, por saltos, não se situa entre oposições, mas fala destes vários lugares, habita simultaneamente e de maneira singular, tanto nossa dimensão infinita quanto nossa dimensão histórica, transpassando a percepção do senso comum. Na perspectiva nietzscheana a arte é uma prática imbuída de um sentido ético, que permite efetivarmos-nos como obra de nós mesmos, a nos tornarmos os poetas-autores de nossas vidas, principalmente pelas coisas mínimas e cotidianas, criando sentidos para a existência:

Como fenômeno estético, a existência é sempre, para nós, suportável ainda, e pela arte foram-nos dados olho e mão e antes de tudo a boa consciência para podermos fazer de nós próprios, um tal fenômeno. Temos de descansar temporariamente de nós, olhando-nos de longe e de cima e, de uma distância artística, (...) temos de alegrar-nos vez por outra com nossa tolice, para podermos continuar alegres com nossa sabedoria! E precisamente porque nós somos homens pesados e sérios e somos mais pesos que homens, nada nos faz mais bem do que a carapuça de Pícaro (...) – precisamos usar de toda arte altiva, flutuante, dançante, zombeteira, para não perdermos a liberdade sobre as coisas (...). (NIETZSCHE, 2012, p.179).

Nietzsche nos conclama a nos libertarmos de nossa ânsia em desvelar a verdade e a essência dos fenômenos, e a nos empenharmos em ações que afirmem a potência da vida e nossa capacidade de criação.

Michel Foucault leva adiante a concepção nietzscheana de vida como obra de arte, propondo o que denomina uma “estética da existência”:



O que me surpreende, em nossa sociedade, é que a arte se relacione apenas com objetos e não com indivíduos ou a vida; e que também seja um domínio especializado, um domínio de peritos, que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não? (FOUCAULT, 1995, p. 261).

A estética da existência consiste no desenvolvimento de práticas que têm a própria vida como objeto, na criação de uma sabedoria em se viver a vida da forma mais bela e ética possível, e se transformar, assim, o mundo. São práticas de nos constituirmos artífices de nossa conduta: o exercício político da criação de processos de subjetivação não assujeitados ou assujeitadores. Formas de pensar não dogmáticas, que, jogando com as liberdades possíveis, inventam novos sentidos.

Como pode a perspectiva artística, poética, no âmbito da educação, rasgar horizontes, vislumbrar saídas e outras possibilidades de mundo? Acredito que criar perspectivas poéticas é também uma possibilidade de instaurar outras formas de política: “no pensamento, uma política da experiência e não da verdade, uma política de interrogação permanente sobre a possibilidade e as formas da própria política, que a desinstale do lugar da impossibilidade” (KOHAN, 2007, p. 52). Uma política que parta do questionamento do que somos, para que possamos vir a ser de outros modos, em nossas formas de viver e de educar.

A arte, como prática da criação e da liberdade, como instrumento multiplicador das possibilidades de linguagem, pode contribuir para lidarmos com os enormes desafios que pulsam nas salas de aula. Pode revisitar as escorregadias, áridas e “inquietantes paisagens da cultura contemporânea em suas múltiplas e multiplicadoras formas” (CAMOZATTO, 2014, p.574), propiciando estranhamentos e encantamentos, onde diferentes práticas pedagógicas possam se ancorar.



Figura 5. Guto Lacaz, Auditório para questões delicadas. Instalação flutuante. 1989. 10,70 x 0,80m. Parque do Ibirapuera, SP. (Fonte: A Metrópole e a arte. SP, Ed Prêmio, 1992).

As linguagens artísticas estabelecem ressonâncias vivificantes tanto no estudante quanto no professor. No ato poético, a linguagem é libertada de seus automatismos, propiciando a composição de formas singulares de ver, sentir e viver. Um ato que implica um cuidado de si e do mundo, fabulando travessias, aventuras e outras humanidades. A atividade criadora incita a potência de uma educação enquanto *educere*, palavra que em latim significa – conduzir para fora. *Educere*: a construção de modos de se escapar da solidez enganosa do círculo asfixiante de nossos hábitos de pensar e sentir, construídos cultural e linguisticamente. A educação em arte pode desestabilizar a banalização do dia, o entorpecimento da noite, a espetacularização do sonho, a homogeneização do consumo, a miopia do narcisismo, o lugar comum do pensamento, e dissolver a estreita conformação que o discurso capitalista deposita seguidamente em nós, em nossas relações e nas instituições de ensino.

O olhar poético instaura diferenças, não nos indispondo contra as condições dadas, “mas por cem maneiras de empregá-las com sentidos estranhos à ordem dominante, fazendo-as funcionar em outro registro” (CERTEAU, 2013, p. 89). Os olhos lhes dão outros nomes, a mão as conhece (BACHELARD, 1997), uma alegria dinâmica as embala, as colore, as torna mais vivas. A linguagem artística não carrega apenas aquilo que ela mostra, mas algo que nela fica em potência, ainda por realizar. A criação artística contém “um ato de descrição, algo que desfaz o que está dado, o que já estava lá. (...). Este ato de descrição é a vida da obra, aquilo que permite sua leitura, sua tradução e

sua crítica” (KLEIN, 2011, p. 91). Criação, nesta perspectiva, não é o mesmo que criatividade. O conceito de “criatividade”, acredito, foi estreitado pelo empreendedorismo tecnicista, que tudo aplaina. Na perspectiva instrumental de “criatividade”, a margem de liberdade é restrita, pois submetida aos interesses de um grupo, de uma empresa, de uma burocracia escolar, confinada a um propósito estabelecido a priori. Já a criação é imprevisível.

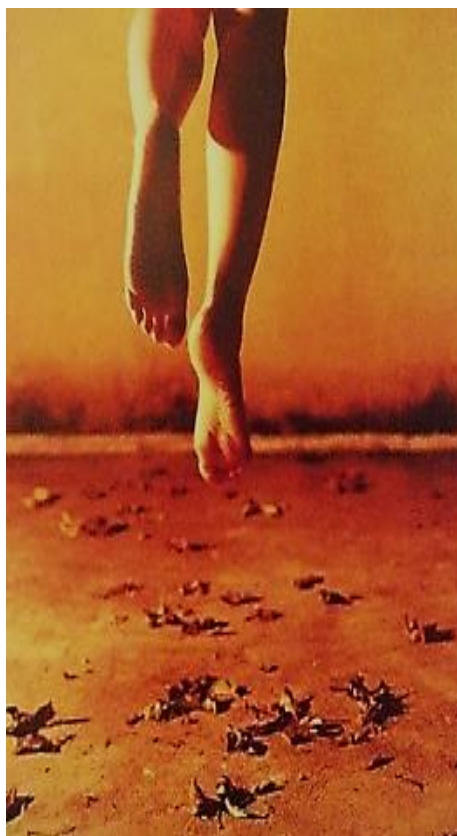


Figura 6. Adriana Varejão, Andar com fé. Fotografia. 2002. (Fonte: [www.itaucultural.com.br](http://www.itaucultural.com.br) Acesso em 04.09.2011)

As linguagens artísticas oportunizam ainda visitar as relevantes dimensões do inconsciente, as paisagens da imaginação e algumas das mais significantes questões acerca da existência humana. Para o educador-artista, a criação é inerente ao tensionamento e à incompletude que constitui a arte, e ele busca menos solucionar, responder ou completar, do que impregnar da potência de vida as experiências dos estudantes. A importância da arte deixa de residir em sua forma e passa a ser sua força. E sua força é a de criar a ética de um vir-a-ser que engendre um “acreditar na possibilidade do mundo”, que desatrele, fecunde e liberte as potencialidades da vida.

O educador em arte pode potencializar uma “ética da traição” (JAGODZINSKI; WALLIN, 2014) – a criação de atuações desviantes e perturbadoras que resistam, problematizem e desloquem a mentalidade normatizadora dos pressupostos culturais hegemônicos. Para conectar a vida à sua potencialidade de liberdade, possibilitando um “povo-por-vir”, as imagens dogmáticas do senso comum precisam ser estremecidas por um “pensamento do fora” (BLANCHOT, 2010; FOUCAULT, 2015) - algo irreconhecível que abala, viola e trai as imagens do pensamento, nos forçando a pensar.



Figura 7. Foto de Jacquelyn DuPrey Diederichsen, *Devir-infância*, 2018. (Fonte: arquivo pessoal)

Para Blanchot, a linguagem poética não representa algo existente, mas constitui seu próprio universo, seu próprio espaço. É justamente em seu uso poético “que a linguagem revela sua essência: o poder de criar, de fundar um mundo” (LEVY, 2011, p.20). Foi para pensar a relação entre a arte e o real que Blanchot cria o conceito de *fora*. A poesia habita esse espaço do fora, um espaço que precede as palavras, que é

puro devir. Segundo este autor, a poesia escapa assim à “primazia do Eu-Sujeito”, pois, viver poeticamente “é necessariamente viver adiante de si” (BLANCHOT, 2010, p. 34). É estar aberto para o encontro, quando o “Outro, surgindo de surpresa, obriga o pensamento a sair de si próprio, assim como obriga o Eu a defrontar-se com a falta que o constitui e de que se protege.” (BLANCHOT, 2010, p. 39). O fora é este outro do mundo que é desdobrado pela arte. Este desdobramento não se dá como cópia do real, mas aparece a partir do imaginário. A poesia, para Blanchot, “aparece como meio de uma descoberta e de um esforço, não para expressar o que sabemos, mas para sentir o que não sabemos” (BLANCHOT, 1997, p. 81). Viver poeticamente é viver com o desconhecido diante de si:

É entrar nessa responsabilidade da fala que fala sem exercer qualquer forma de poder, inclusive este poder que se realiza quando olhamos, já que, olhando, mantemos sob nosso horizonte e em nosso círculo de visão - na dimensão do visível-invisível - aquilo e aquele que está diante de nós (BLANCHOT, 2010, p. 35).

A arte, reitera Blanchot, é real, pois é eficaz: “A arte é real na obra. A obra é real no mundo, porque aí se realiza, porque ela ajuda a sua realização e só terá sentido no mundo onde o homem será por excelência” (BLANCHOT, 1987, p. 212- 213). A obra é onde o ser humano está livre para um começo, para a possibilidade de estar aberto e nu diante do abismo do mundo, apto a fundar um outro mundo.

Podemos, para tal, nos inspirar no estranhamento articulado pelos artistas contemporâneos. Afinal, se podemos aprender com a arte atual 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). É sacudirmos as convenções do pensamento, criarmos brechas, estranhamentos, *educeres*, não coincidirmos perfeitamente com nosso tempo. Giorgio Agamben (2009) nos lembra que a possibilidade de estabelecermos uma singular relação com nosso próprio tempo, requer que, ora dele nos aproximemos, ora tomemos distância, através de uma dissociação e de um anacronismo. “Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, não conseguem vê-la.” E muito menos transformá-la... Para o filósofo italiano, “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” (AGAMBEN, 2009, p. 64). Para tal, seria necessário:

Assaltar uma espécie de letargia através da qual os signos estão sempre já distribuídos em um campo semiótico, (...) que não propicia uma educação

(*educere*) formal capaz de ‘conduzir para fora’, ou de criar um encontro pedagógico com um pensamento do fora, que possa nos forçar a pensar. Esta talvez seja a contribuição mais singular da arte para a educação, na medida em que demanda do ensinar e do aprender algo radicalmente diferente do movimento voluntário da memória (reflexão), da aplicação de matrizes representacionais (transcendência) ou da implantação de leis conhecidas antes daquilo a que se aplicam (moralidade). (JAGODZINSKI; WALLIN, 2013, p. 5).

### **Afinal...**

É possível uma educação onde a arte crie singularidades não mais determinadas pelos regimes majoritários, engendrando uma guinada radical, uma virada-de-mesa, atualizando novas configurações de encontros coletivos. O desafio seria o de criar formas de vida ainda não capturadas pelas formações identitárias já existentes, problematizando as noções de “face” associadas aos signos de classe social, gênero, etnia, etc. Quais seriam as faces propostas pelo neoliberalismo? Podemos observar a função da facialidade como uma “máquina-abstrata” organizadora e controladora do corpo e da vida, implementada pelo movimento expansionista colonizador, instituindo sutilmente, “faces delimitadas”, impondo modelos de aparência e reconhecimento que constituem as subjetividades.

Nas aulas de arte, acredito, tanto o professor quanto aluno podem formar novas faces no devir do acontecimento, em um encontro que se dá como *educere*, numa “ética da traição” das identidades hegemônicas. Algo novo é trazido para o mundo, um novo agrupamento de desejos é formado. A educação em arte ao trabalhar a poética da existência, acolhe as diferenças e oportuniza um olhar desperto diante do novo de cada instante. Sacude a acomodação do pensamento, o modelo de reconhecimento e suas correspondências estáveis que anestesiam a criação. A imaginação artística lança um futuro, nos desprende de pesadas fatalidades. Nos propõe um apaixonante desafio: abrimo-nos a novas formas de viver e pensar o presente, evitando que nossas propostas resultem em um endosso dos modelos de produtividade, eficiência e competitividade da sociedade neoliberal.

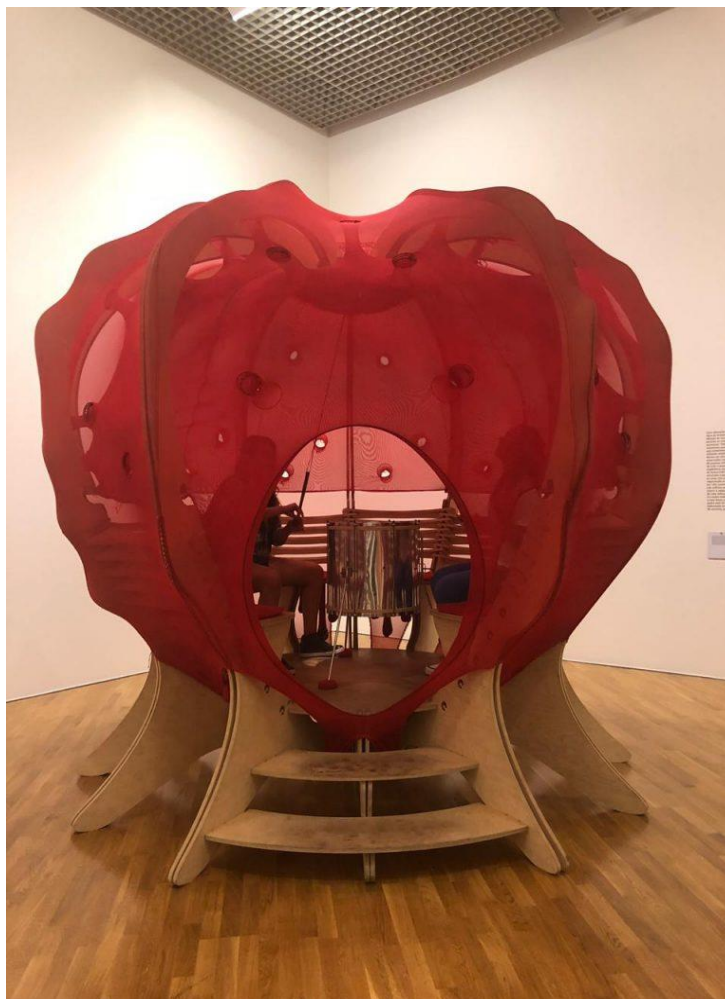


Figura 8. Ernesto Neto. Circleprototemple. 2010. Técnica mista. 285 x 310 cm. Foto: Stephen White. Hayward Gallery, Londres. <https://www.artequacontece.com.br/ernesto-neto-sopro/>. Acesso em 06.05.2020.

Afinal, são oportunas e necessárias as incursões nos campos ainda inexplorados de nossas potencialidades. Com olhos atentos e zelosos que consigam se conectar com a força poética de cada momento; com mãos tecidas pela delicadeza, capazes de tocar o que há de único, em cada lugar, em cada voz, em cada pele e com mentes vastas que percebam vastas paisagens, que possamos nos lançar no imenso campo de possibilidades que nos constitui e tornar presentes em nossas aulas de arte, experiências poéticas, sensibilidades e afetos, possibilitando um povo porvir. Então, o educar em arte passa a ser a criação de um ato de amor à humanidade, à força da arte de libertar a vida e inventar possibilidades de se acreditar no mundo. Este é o início do que pode significar ensinar e aprender a viver a vida como uma obra de arte.

## Notas

---

<sup>1</sup> Niilismo- “este termo - do latim *nihil*, nada – indica em geral, uma concepção ou uma doutrina em que tudo o que é –os entes, as coisas, o mundo, e em particular os valores e os princípios – é negado e reduzido à nada. (...) É sobretudo na obra de Nietzsche, “A vontade de Poder” de 1901, que o niilismo se torna objeto de explícita reflexão filosófica, referindo-se ao processo histórico durante o a qual os supremos valores tradicionais –Deus, a verdade e o bem – perdem o valor e perecem. (ABBAGNANNO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Trad. de Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, p. 831).

<sup>2</sup> Biopoder- este termo criado por Michel Foucault (1988), é definido como, por um lado, uma anátomo-política do corpo e, por outro, em uma biopolítica da população. A anátomo-política refere-se aos dispositivos disciplinares encarregados do extrair do corpo humano sua força produtiva, mediante o controle do tempo e do espaço, no interior de instituições, como a escola, o hospital, a fábrica e a prisão. Por sua vez, a biopolítica da população volta-se à regulação das massas, utilizando-se de saberes e práticas que permitam gerir taxas de natalidade, fluxos de migração, epidemias, aumento da longevidade, na extrapolação da lógica econômica para relações sociais.

<sup>3</sup> Sociedade de Controle- termo criado por Deleuze e desenvolvido, especialmente, em seu livro “Conversações” (p.213-230). As sociedades de controle, segundo estes filósofo, sucedem as sociedades disciplinares como entendidas por Foucault. Na sociedade atual, entendida como “de controle” a dominação não é mais realizada, como nas disciplinares, por um confinamento que produzia “moldes” onde as pessoas eram encaixadas, mas por um controle contínuo que “modula” as formas de se existir, onde as próprias pessoas se “auto deformam”. Há o controle através da massificação instaurada pela indústria publicitária e pelas grandes mídias, pela captura do desejo reduzindo-o ao consumo. Há também o controle efetuado pela supressão da possibilidade do fora: a supressão das multiplicidades, das alteridades, das formas outras de expressão, o encurtamento de horizontes, o aprisionamento do virtual e o estreitamento da possibilidade de outras narrativas (LAZARATTO, 2006).

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Trad. Vinicius Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARTAXO, Paulo. *Uma nova era geológica em nosso planeta: o Antropoceno?* São Paulo: **Revista USP**, n. 103, p. 13-24, 2014.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1997

BACHELARD, Gaston **A Poética do Devaneio**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço Literário**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco: 1987.



---

BLANCHOT, Maurice **A Conversa Infinita**, a ausência do livro. v.3. Trad. João Moura Jr São Paulo: Escuta, 2010.

BLANCHOT, Maurice **A Parte do Fogo**. Trad. Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do Presente. In **Revista Educação e Realidade**, 2014

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Artes do Fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSTA, Antônio Luiz M. Nós, humanos, criamos uma nova época geológica. **Revista Carta Capital**, 09/09/2016,

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Paul Pelbart. São Paulo: Ed 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto; Celia Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel **A Vontade de Saber**. História da sexualidade 1. Trad. M. T. Albuquerque; A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988

FOUCAULT, Michel Sobre a Genealogia da ética: uma revisão do trabalho. 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 **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Ditos e Escritos III**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GOODMAN, Nelson. **Languages of Art**, Indianapolis, IN: Books-Merril, 1992.

JAGODZINSKI, Jan; WALLIN, Jason. **Arts Based Research, a Critique and a Proposal**. **Rotterdam**: Sense Publishers, 2013.

KLEIN, Kelvin Falcão. **Conversas Apócrifas com Enrique Vila-Matas**. Porto Alegre: Modelo de Nuvem, 2011.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KONESKI, Anita. A estranha fala da arte contemporânea e o ensino da arte. **Revista Palíndromo**, n.1, Florianópolis: UDESC, junho 2009.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Trad. Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

ISSN 2175-8212 – Anais do 29º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. [recurso eletrônico]. RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso; ROCHA, Cleomar (Orgs). Goiânia: Anpap, 2020.

---

LEVI, Tatiana Salem. **A experiência do Fora**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MACHADO, Arlindo. **Arte e Mídia**: Aproximações e Distinções. 2004.  
<http://www.compos.org.br/e-compos>. acesso em 04.08.2014.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O Nascimento da Tragédia**. Trad. Jacó Guinsburg. São Paulo: Cia das Letras, 2007

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm **A Gaia Ciência**, Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2012

RANCIÈRE, Jaques. **O inconsciente estético**. Trad. Monica Costa Neto. São Paulo: Editora 34, 2009.

### **Maria Cristina Diederichsen**

É doutora em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em Artes Plásticas no Centro de Artes (CEART), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Cursou Teatro na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade de Vincennes (Paris VIII). É atualmente professora de Artes Visuais na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. E-mail: [timtim54@gmail.com](mailto:timtim54@gmail.com).