

**O que devemos aprender com os artistas?  
Notas sobre a docência em Arte**

**What should we learn from the artists?  
Notes on teaching in Art**

KELLY CRISTINE SABINO<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo parte da questão postulada por Nietzsche: "O que devemos aprender com os artistas?" para refletir sobre a docência em arte. Traz à baila os filósofos contemporâneos Michel Foucault e Gilles Deleuze para pensar a arte como experimentação de si e do pensamento, respectivamente. Procura, junto à geração de artistas que operam uma "desestetização do estético", refletir sobre a docência em arte não como um conjunto de práticas operatórias ou como códigos de inteligibilidade da arte, mas sim como possibilidades de se remodelar a experiência, para além de conteúdos estáticos, históricos ou procedimentais na sala de aula. Visa, por fim, entender, sobretudo, a aula de arte como uma atitude afirmativa e estética de reinvenção de um espaço político na educação como prática da liberdade.

**Palavras-chave:** Arte. Educação. Filosofia.

**Abstract:** This article starts with the question posited by Nietzsche: "What should we learn from the artists?" to reflect on art teaching. Brings up contemporary philosophers Michel Foucault and Gilles Deleuze to think of art as self and thought experimentation, respectively. Demands, with the generation of 1960/70 artists, reflect on art teaching not as a set of operative practices or as art intelligibility codes, but as opportunities to reshape the experience, rather than statics, historical or procedural contents in the classroom. Finally, it aims to understand, above all, the art class as an affirmative attitude and aesthetic reinvention of a political space in education as a practice of freedom.

**Keywords:** Art. Education. Philosophy.

"O que devemos aprender com os artistas?", a questão postulada por Nietzsche em *A gaia ciência* no aforismo 299, apesar de parecer simples, tem muitas implicações nas maneiras de fazer no ensino da arte.

O que significa aprender com os artistas? Ou, ainda, o que, de fato, ensinamos quando apresentamos artistas na sala de aula?

Antes de recorrer ao filósofo alemão se faz necessária uma pequena digressão. Segundo Ferraz e Fusari (1992, p. 20), há, aparentemente um descompasso entre a sala de aula e aquilo que circula na arte, pois "muitos professores propõem atividades

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Filosofia e Educação, sob orientação do Prof. Julio Groppa Aquino, mesma instituição onde defendeu a dissertação *Arsenal: um bando de ideias sobre arte na educação*, relacionando filosofia deleuziana, arte e educação, sob orientação do Prof. Dr. Celso Favaretto. É artista plástica licenciada pela ECAUSP, atualmente é professora e coordenadora da área de Arte da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP. E-mail: kellysabino@gmail.com

às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico." Nesse sentido, antes de nos debruçarmos sobre aquilo que os artistas nos fornecem de aprendizado, seria oportuno nos questionarmos sobre o que seria "o verdadeiro saber da arte" mencionado pelas autoras acima.

Muito se fala em nome de um saber da arte, mas de acordo com Cayo Honorato (2011, p. 26), por vezes, o ensino da arte, "pressupõe ou promove uma relação mais ou menos imediata entre arte e educação, seja ao modo de uma junção ou de um pertencimento recíproco." Talvez o endereçamento proposto pelas pesquisadoras Ferraz e Fusari se relacione a uma espécie de tentativa de pertencimento da Arte/Educação ao campo da arte e/ou vice-versa.

Entretanto, se faz necessário refletir sobre a própria noção de "saber da arte". Tal ideia aparece no notável texto do crítico Ronaldo Brito chamado *O moderno e o contemporâneo*, de 1980. Para Brito, a passagem da modernidade para a contemporaneidade é a pedra de toque para o entendimento das práticas não só atuais, como também de um regime de significação interno da arte. Não mais entendida como Belas-Artes - dividida em linguagens e gêneros -, mas como apresenta o filósofo Thierry de Duve, a "arte em geral", pela sua possibilidade de tornar qualquer coisa arte, traz à tona uma discussão que extrapola aquilo que, comumente, é apresentado na escola.

Poder fazer arte com tudo que há disponível nos posiciona diante de uma rede discursiva que, por um lado, aponta para um saber que institui e legitima o que é arte, e por outro, um sistema de práticas artísticas que operam o colapso do primeiro. É nas vanguardas modernas, em suas rupturas em relação aos suportes tradicionais, que vemos a insurgência de duas forças que corroboram para a constituição da arte contemporânea: uma primeira, que configura uma espécie de academicismo de vanguarda - manutenção de uma tradição dentro das vanguardas. E uma segunda, que representa uma quebra de pacto entre o que se instituía como arte.

Ronaldo Brito nos fala que, ao se afastar do estatuto que lhe fora durante séculos conferido - cópia do real, comprovando uma unidade do olhar vinculada aos tradicionais meios com os quais ela operava -, vemos na modernidade, uma primeira disparidade entre a arte e sua institucionalização.

Ainda segundo Brito, como uma espécie de golpe, a arte moderna fere a si própria para salvar-se, numa tentativa de separar-se do estatuto que a vinculava ao belo, à unidade e à tradição, e ao mesmo tempo reivindicar para si o que lhe era próprio, fazendo tensionar aquilo que parecia unitário, uma espécie de "insuspeitada distinção" entre o valor e o produto da arte. Pode-se dizer que se trata de uma disjunção, mas que obviamente uma faz parte da outra, sem serem coincidentes. Seria (BRITO, 2001, p. 204) "dessa diferença, [que] passa às vezes sob silêncio, [que] a arte moderna tirou sua força de emergência(...), pois, as linguagens da arte,

subitamente evidenciou-se, não criavam o próprio valor. Este era construído, fabricado, pela estrutura burocrático-ideológica que as cercavam".

De acordo com Duve, essa tradição foi incorporada pela modernidade sob a forma por ele chamada de academicismo de vanguarda e herdamos disso a sensação de que tudo e qualquer coisa pode ser arte. Fazendo uma analogia com uma anedota, Duve nos diz que assim como o rei, o artista passa a transformar tudo o que toca em ouro. Certamente, este legado advém do trabalho de embate trazido não apenas por Duchamp e a invenção do *ready-made*, mas também – seguindo com um exemplo de Ronaldo Brito – por Picasso, para além da leitura cooptada pelo sistema da arte, que transforma em conteúdo, toma seus traços mais superficiais e formais institucionalizando-o.

Seria possível afirmar que desde a modernidade vemos na existência de um funcionamento e de uma racionalidade próprios dos discursos da arte a configuração disso que se chamou "saber da arte". Mas, contraditoriamente, este saber produz, insistindo em operar por brechas e fendas na rede discursiva criada em torno da arte, um apanhado de discursos acerca da pluralidade, caracterizando a produção artística na contemporaneidade.

A discussão é complexa, pois esses procedimentos, essas "manobras de estranhamento", como as descreve Ronaldo Brito, parecem não estar em jogo na construção discursiva da Arte/Educação, como já citado, que aparentam pouco se debruçar sobre as especificidades do contemporâneo, categorizando, inclusive, a própria arte como um elemento universal, como se pode constatar na leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental. O documento apresenta sintagmas que não parecem apresentar qualquer problematização conceitual do termo, tampouco, assume a adoção de alguma filiação teórica, ao que parece elucidar que para o entendimento do documento a existência de uma arte essencial e universal é inquestionável.

Neste sentido, é possível que a Arte/Educação esteja se furtando às especificidades do "saber da arte", "resumida assim a uma cronologia empírica, esquece, prefere esquecer, a luta que se trava no campo simbólico para tratá-lo como espaço neutro, contínuo e indiferenciado" (BRITO, 2005, p. 5).

Nesse ponto, vale retomar a afirmação de Ferraz e Fusari, pois apesar de apresentarem algum reconhecimento da questão, não é feito qualquer aprofundamento que opere com o saber da arte, ao contrário, no seu desenvolvimento a desconsideração daquele saber vai sendo reiterada como, por exemplo: "o que se nota, então, é um afastamento dos princípios mínimos de norteiam um ideário artístico, cultural e social" (FERRAZ; FUSARI, 1992, p. 20), sem contudo definir quais seriam tais ideais, assim como quando afirmam que o ensino de arte deve atender a uma "mobilidade conceitual" da arte. Porém, que mobilidade seria esta?

Para o filósofo e curador italiano Pierangelo Maset,

a arte-educação está situada em um campo de contradição entre a liberdade do trabalho estético, o trabalho dirigido - próprio das instituições, em geral, e as expectativas que cercam escolas, em particular. Não é de admirar que nos últimos anos a educação artística como uma operação técnica tornou-se norma. Isto levou a um estreitamento do conteúdo artístico (2014, p.31, tradução nossa).

Ao que parece tais princípios mínimos se referem aquilo que Brito chamou de "estrutura de códigos vigentes de inteligibilidade".

Contudo, referências ao saber da arte como as apresentadas por Ferraz e Fusari aparecem com alguma insistência em textos da área, e que no geral, quando reconhecem tal afastamento, buscam uma (re)unificação entre arte e educação. Como nos apresenta Honorato,

chama a atenção que alguns desses textos tragam como título expressões ou questões que sugerem uma separação entre arte e educação (momentos em que esses campos se entrelaçam de lugares diferentes), mas também uma vontade de ligação. São eles: "Devolvendo arte à arte-educação" (1984) de Vincent Lanier, "A arte-educação precisa dos artistas" (1984) de Ana Mae Barbosa, e "O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?" (2002) de Elliot Eisner (2011, p. 49).

A amostra selecionada por Honorato é pequena porém precisa, a partir da análise dos textos feita pelo autor é possível perceber que todos parecem convergir no que diz respeito ao endereçamento que fazem ao saber da arte, assumindo-se como um saber sobre a arte desvinculado do próprio "saber da arte".

Portanto, seria oportuno voltarmos a questão postula pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche, pois respondê-la é também tocar nas questões levantadas acima, não somente acerca do que se entende como saber da arte, mas sobretudo, a respeito do que está em jogo naquilo que apresentado como conteúdo na sala de aula. Para o filósofo que se coloca anteriormente às discussões sobre o saber da arte propostas por Ronaldo Brito, aparentemente, o que devemos aprender com os artistas não está naquilo que ele produz, mas sim na sua maneira de lidar com o mundo. Para Nietzsche, é preciso afastarmos-nos

das coisas até que não mais vejamos muita coisa delas e nosso olhar tenha de lhes juntar para vê-las ainda — ou ver as coisas de soslaio e como que em recorte — ou dispô-las de forma tal que elas encubram parcialmente umas às outras e permitam somente vislumbres em perspectivas — ou contemplá-las por um vidro colorido ou à luz do poente — ou dotá-las de pele e superfície que não tenha completa transparência: tudo isso devemos aprender com os artistas (2011, p. 202).

Certamente, a visão parcial e não totalizante do artista promoveria o que Nietzsche chama de “distância artística” das coisas e das pessoas. Seria esse distanciamento que o artista tem com o mundo o elemento que nos permitiria examinarmos nossas vidas sob uma dada perspectiva, a ponto de podermos rir e chorar de nós mesmos, a fim de tornarmo-nos (Nietzsche, 2011, p. 202) “os poetas – os autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas”. Assim, seria uma espécie de aprender com os artistas a “artistar” as nossas vidas; segundo o filósofo, trata-se de uma tarefa que o próprio artista não cumpre por completo, pois ele deposita a criação em seu trabalho e não vê sua vida como uma obra.

Tornarmo-nos poetas e autores de nossas vidas é uma maneira de não perdermos a capacidade de criar, de se criar em contraposição à falsa ideia de retidão; “a questão é que não nos deixemos dominar pela vontade de verdade, pela ansiedade em atingir as essências das coisas” (LOPONTE, 2003, p. 74). Mas, de que modo, em educação, tem-se pensado a partir dessa perspectiva? Como os artistas têm nos ajudado a pensar para além de serem considerados conteúdos históricos e procedimentais, ou seja, como estruturas de inteligibilidade da arte?

Ao que parece, ainda hoje, não aprendemos essa lição, tendo em vista que, além de artistas figurarem nas aulas de arte como um objeto, um conteúdo, de forma ainda mais abrangente, no campo da educação, a despeito dos discursos em torno da autonomia e cidadania – que aparecem como valores máximos a serem perseguidos – pouco espaço encontramos para que modos de vida sejam criados. De acordo com o pensador Luís Fuganti, pode-se dizer que a educação se identifica com

essa forma racional de conhecer e esse modo moral de se conduzir tornam-se suportes de uma suposta autonomia formal, constitutiva do lugar de autoridade, autorizada e autorizante, que fariam das forças mais nobres da vida função de valores de progresso, desenvolvimento e aperfeiçoamento (2009, p. 20).

A educação, pelo menos desde o início da modernidade, tem estado vinculada a esse tipo de discurso hegemônico. Nesse sentido, para o pensador francês Michel Foucault, os discursos pedagógicos, assim como a religião, a psicanálise e as instituições em geral funcionam como uma espécie de autoridade sobre as maneiras de fazer, compondo modos de vida regidos por relações de poder. Nesse ponto reside o interesse do pensador francês em destrinchar, de maneira genealógica, as formas sobre as quais o sujeito pode ser o que é.

Pode-se dizer que a temática em torno do sujeito e da verdade ocupou toda a obra de Michel Foucault, que, em diferentes momentos, a cercou e analisou os contornos que ela poderia ter, como em *As palavras e as coisas*, obra em que o pensador verifica de que modo o sujeito vai se constituindo nos discursos científicos como indivíduo falante e trabalhador. Seja pelas análises das formas de coerção, como na psiquiatria e nas prisões, tratava-se de buscar as formas de veridicção que

possibilitavam a existência de determinados sujeitos, sem, contudo, pretender homogeneizá-los. Foucault nos alerta em sua obra sobre a generalização do sujeito que pode recair sobre uma espécie de teoria do sujeito dada *a priori*. Ao contrário de uma fenomenologia do sujeito, ou de tomá-lo como uma substância, o filósofo se debruça sobre as práticas de jogos da verdade que historicamente constituem tais sujeitos.

Em sua obra final, Foucault se endereça às práticas do cuidado de si localizadas nas sociedades greco-romanas; ele as analisa como formas de ser – exercício de si que configura um modo de se estar no mundo. Quanto a esse aspecto, Foucault, em seu método genealógico, verifica que, para os gregos, o domínio de si era indispensável para o exercício da liberdade.

Para Foucault, "o cuidado de si(...) é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. Cuidar de si é se munir dessas verdades" (2004, p. 268).

O interesse de Foucault em destrinchar as relações do sujeito com a verdade não aponta, de maneira alguma, um retorno ao modo de vida greco-romano, também, como aponta Aquino "não expressa nenhuma convocação a um retorno metafísico ao estilo de vida antigo, mas uma possibilidade estratégica de interpelação dos atuais modos de subjetivação" (2011, p. 644).

Assim, o cuidado de si ao qual se refere Foucault diz respeito a um modo de vida ético, e se inscreve, portanto, numa espécie de ontologia do presente, na possibilidade de se constituir um *ethos* filosófico. Disso deriva seu interesse na psicagogia grega como prática estoica do exercício da liberdade – forma de conduzir o outro –, e a ela se opõe a ideia de pedagogia como transmissão da verdade. A psicagogia envolve o cuidado de si como transformação de si, e tal transformação não diz respeito a uma esfera privada da vida, pois visa o cuidado com o outro, a partir de uma "construção voluntária, laboriosa e permanente de uma posição ética diante do mundo, posição ancorada no princípio de que, *'entre si e si mesmo, abre-se a distância de uma obra de vida a ser realizada'*" (GRÓS apud AQUINO, 2011, p. 645).

Em sua obra final, fica claro que o projeto foucaultiano (2000, p. 44) se remete ao passado com uma preocupação clara apontando para o presente, numa "ontologia da atualidade", cujo propósito estaria em buscar bases para constituir uma estética da existência, como aquela experiência limítrofe de transformação de si – "aquele que busca inventar-se a si mesmo". É ainda, em oposição à moral que "se apresenta como um conjunto de regras coercitivas de um tipo especial, que consiste em julgar ações e intenções referindo-os a valores transcendentais (é certo, é errado...)" (DELEUZE, 1992, p. 125).

Nesse sentido, ainda que por clivagens distintas, tanto Nietzsche quanto Foucault (2000, p. 348) se ocupam do desenvolvimento de uma atitude frente à vida

de que componha “um trabalho de nós sobre nós mesmos enquanto seres livres”, uma estética da existência, como diz Foucault: “me surpreende, em nossa sociedade, que a arte se relacione apenas com objetos e não com indivíduos ou a vida; e quem também seja um domínio especializado, um domínio de peritos, que são os artistas” (apud PINHO, 1922, p.222). De maneira que, além de operar nas fronteiras entre o que se é e o que se pode ser, essa atitude estética perante a vida é também de caráter experimental, pois é capaz de ser crítica aos discursos totalizantes e radicais buscando uma visão singular, contingente e parcial, que possibilite tanto a crítica do que nós somos como a ultrapassagem dos limites que nos constituem.

No entanto, essa reivindicação em torno de uma autoria perante a própria vida, não apenas ocupou os estóicos, Nietzsche ou Foucault. Essa ideia ocupou também toda uma geração de artistas (1960/70), claramente preocupados com uma possível fusão entre arte e vida, cuja utopia era a de que a arte pudesse fundar um outro tipo de experiência – não mais associada ao simulacro ou à elevação das aparências do mundo, mas como projeto ético capaz de modelar a experiência tanto política quanto estética dentro da própria vida.

Não muito diferente do que diria Nietzsche, para quem a arte seria o componente que traz a embriaguez, a desorganização e o antídoto para a vida. Também não distante do que, para Deleuze e Guattari, seria a arte: “trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto” (1992, p.220). Podemos, assim, perceber que há uma confluência entre a filosofia da diferença e práticas artísticas contemporâneas, o que confirmaria a tese de Deleuze e Guattari de que arte e filosofia seriam operações muito próximas do pensamento. Ambas trabalham com criação, sendo a primeira por meio de afectos e perceptos, e a segunda, por meio de conceitos. Os afectos e perceptos movimentados pela arte como blocos de sensações arrancados das matérias são devires que fazem a matéria vibrar, pois, para os pensadores, a arte não trabalha por imagens; uma arte que se sustente de pé prescinde do comentário e da imagem, ela arranca sensações e nos afeta.

No entanto, o interesse naquilo que pode ser aprendido com os artistas não interessou apenas aos filósofos acima apresentados, ou ainda apenas uma geração de artistas; também a Arte/Educação parece interessada nessa questão. Ana Mae Barbosa, em um artigo chamado “A arte-educação precisa dos artistas”, de 1984, aponta para a importância dos artistas para o ensino da arte. A pesquisadora diagnostica que “há um generalizado alheamento do artista em relação à criança, em relação à arte na escola, à arte na educação” (BARBOSA, 1984, p. 157). E, como medida reparatória desse desvio, ela convoca os artistas a se juntarem aos educadores para, “numa ação conjunta, tentar através da educação pública uma melhor distribuição do patrimônio artístico, da riqueza estética, elevando a qualidade de vida da população” (idem, p. 160).

Observamos aqui que, na perspectiva apresentada por Ana Mae, são os artistas que devem se aproximar da educação e ensinar os alunos e professores, e não o contrário. Há também o entendimento de que a arte que os artistas devem partilhar na educação é a arte capaz de, ao tornar acessível os códigos culturais eruditos, elevar a condição de vida do povo. A forma como o artista lograria nesse objetivo seria através do convencimento e esclarecimento em torno de sua obra: (idem, ibidem) “preparar o público para aceitação de uma nova estética”.

Contudo, a ideia de que o trabalho do artista na educação, circulando presencialmente ou não na sala de arte, tem como intuito oferecer a compreensão de seus trabalhos e da aceitação da estética que ele propõe, seja pela via da história da arte, seja pela via do fazer artístico ancorado na apresentação desses artistas, não parece considerar, por exemplo, o processo histórico de desestetização desencadeado pela arte moderna, tendo na geração de 1960/70 a sua concretização.

Helio Oiticica foi um dos artistas interessados em romper com as barreiras entre as linguagens, saindo, num primeiro momento, da pintura e partindo para as proposições de participação social constitutivas de suas obras. O projeto dessa geração previa não apenas a superação da arte, mas, sobretudo, sua inserção no cotidiano, de forma que o espaço da arte para Oiticica (1986, p. 79) não devia ser a galeria ou o museu. Sua célebre frase resume tal ideia: “O museu é o mundo; é a experiência cotidiana”.

A “antiarte” de Helio Oiticica previa a participação do espectador, deixando mundo da contemplação para tornar-se uma experimentação cujo objetivo seria a “completação da necessidade coletiva de criação latente”. Oiticica e sua geração estavam interessados em uma prática que pudesse remodelar a experiência, focando nos comportamentos e nas atitudes. Pode-se dizer que o programa de Oiticica tinha um caráter ético, pois “não pretende estabelecer uma ‘nova moral’ ou coisa semelhante, mas derrubar ‘todas as morais’, pois que estas tendem a um conformismo estagnante” (OITICICA, 1986, p. 81). Ao contrário disso, estaria a proposição de uma antiarte como sensações de arte, com a proposição de, segundo Favaretto um “campo experimental de vivências descondicionantes, um ‘contexto para o comportamento, para a vida’” (2011, p. 101).

Tanto Oiticica como sua geração pretendem, em consonância com a questão postulada por Foucault, operar nas fronteiras e brechas da arte, embaraçando os limites entre estética e fruição, propondo outros modos de se relacionar com arte e vida.

Assim, na esteira do que pretendia Foucault em sua obra final, estão os artistas dessa geração e seus herdeiros “contemporâneos”, cujo interesse está na atitude estética que passa a prescindir das obras, modelando “a experiência, agindo sobre nossas estruturas perceptivas, formando esquemas de olhar” (FAVARETTO, 2015,

p.105).

Diante dessa “desestetização do estético”, de uma arte que não apresenta obra, e que não nos oferece estruturas codificadas, parece residir a indiferença que esse tipo de atitude artística encontra na sala de aula. E se, ao contrário do consensual, ao invés de transformarmos a arte em simulacros, cópias e conteúdos estáticos, à luz das experiências artísticas da geração descrita e, junto com Nietzsche e Foucault, propuséssemos que a aula tivesse uma finalidade estética, de forma que a própria prática docente se configurasse em uma estética de vida? Mais do que transformar esse tipo de experimentação em conteúdos cristalizados na sala de aula, nós professores, especialmente de artes, deveríamos aprender com os artistas a inventar à nós mesmos, a não nos conformarmos com o que somos, desconfiando das verdades instituídas, em busca de compor com nossos alunos uma experiência, no sentido foucaultiano, em busca da construção de uma ética a partir da experiência estética que a arte possibilita. De que forma a arte pode afetar tanto o professor quanto o aluno na sala de aula? Por afeto, entendemos, junto a Spinoza, aquilo “pelos quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada” (2007, p. 50).

Talvez, preocupados em conceber a aula como uma atitude estética, para além da obra de arte e que, pudéssemos operar por um tratamento dado à arte, não como um conteúdo fechado apresentado por meio de artistas e do “convencimento” das estéticas por eles propostos, tampouco através de uma estilística em torno dos artistas, mas, sobretudo, a partir da problematização que acompanha esse tipo de arte, algo em torno de uma remodelagem da nossa percepção e ação diante do mundo. Artístico no sentido nietzschiano, como aquela atitude em relação à vida. O que significaria que todo o conteúdo oriundo da vida e do mundo, seja das crianças e adolescentes ou do adulto, são catalisadores para atitudes artísticas que ultrapassem a sala de aula e que transbordem no cotidiano escolar, fazendo florescer a diferença e o impensado.

Seria algo como uma estética da docência que foge dos modelos já prontos, que reconhece sua responsabilidade ética com a investigação intelectual, criando fissuras no interior dos discursos dominantes e cristalizados da educação, através da reflexão sobre si e sobre os jogos de verdades imbricados nas relações pedagógicas, oferecendo ali um espaço de resistência, um respiro. Não obstante, uma estética da docência “não implica, então, pensar em uma docência idealizada, surgida de forma cristalina e límpida” (LOPONTE, 2015, p. 1).

Com Paul Valéry (apud FAVARETTO, 2011, p. 108), pensar uma aula de arte que pudesse “substituir as artes por uma arte de viver”, ou seja, que nos ocupemos menos com conteúdos estáticos, formais, históricos etc., e passemos a entender a aula de arte como uma experimentação de modos de vida no espaço escolar. É claro que essa aula deve ser respaldada por práticas artísticas de diferentes épocas e movimentos artísticos, mas o foco central precisa passar pela construção ética e

estética de si – do professor. Também é preciso trabalhar na modelagem de modos de vida, transformando o potencial da arte, da criação daquilo que Deleuze e Guattari chamam de afectos, perceptos e, sobretudo, de um tipo de operação do pensamento, capaz de movimentar matérias, aliando-se a uma educação do desejo, entendendo, afinal, novamente com Foucault, que "o desejo é aquilo que permanece impensado no coração do pensamento" (2007, p. 519).

Operar com essas companhias é buscar uma educação, cujo elemento principal é o pensamento – e não a busca por respostas corretas às perguntas estabelecidas, pois isso é da ordem da representação. Pensar é tarefa de criação, é travar lutas entre sentidos, buscar aquilo que está do seu lado exterior.

A tarefa educacional de uma vida-docente como obra de arte seria, portanto, da ordem do estranhamento, e não da conformação e da identificação. Um rasgo no caos, uma fissura como possibilidade do novo, do intempestivo. Deleuze diria que a tarefa do professor é a de ajudar os estudantes a se reconciliar com sua solidão. Solidão esta que, face aos imperativos da comunicação, parece cada vez mais inatingível. Essa tarefa seria a de ajudar-nos e ajudá-los (os alunos) a aprender e a inventar-se a si o tempo todo, como quem pode, diante da vida, embelezá-la, colocar-se como poetas, para quem o principal ensinamento advindo da filosofia, e à espreita de Foucault, seria, por um lado, ter uma "atitude crítica" diante da vida em nome da qual seria possível "não ser governado *assim*, por isso, em nome disso, vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos" (1978, p. 4). E por outro lado, visa-se uma atitude estética, como descreve Lygia Clark (1966, p. 1) "pela experiência, a tomar consciência da alienação em que vive," cujo objetivo era (é) que possamos atingir um "estado de arte sem arte", resgatando uma potência criadora de si, afastando-se da alienação referida pela artista.

Não se trata, no entanto, de pensar em transformar a docência em uma obra-prima, no sentido das Belas-Artes. Ao contrário, parte-se da ideia de arte trazida por Nietzsche, Deleuze e Foucault, ou seja, uma "arte que se assume como esboço, como rascunho contínuo, como busca de estilo, como experimentação, como resultado árduo e quase infinito do artista sobre si" (LOPONTE, 2015, p. 7); uma arte que seja motriz de uma docência que, ao mesmo tempo em que se exerce, se experimenta, se (re)inventa e, fundamentalmente, se vê num plano de construção ética, estética – e, mais do que pedagógico, político –, atuando na diferença, sem pretender acabar com ela, mas problematizando o consenso e as ideias prontas por meio de devires, gestos e inscrições no mundo feitas de potência. Em suma, essa arte em questão possibilitaria o exercício de outras relações de poder no interior da aula mantendo, principalmente, uma atitude crítica de si e do outro – da relação pedagógica –, a fim de experimentar em si e com os outros diferentes modos de ser.

Resta saber se, nós, professores (de arte ou não), estamos prontos para abandonar as imagens pré-fabricadas do competente, do respeitado, do professor

cristalizado em estereótipos disseminados em livros didáticos, professores que acreditam que seu curso e seu conteúdo representam “a verdade”, e são incapazes de inflexionar os discursos, numa postura afirmativa diante dos desafios da vida docente, tendo em vista que essa atitude possibilita a reinvenção de um espaço político na educação como prática da liberdade.

### Referências bibliográficas

- AQUINO, J. C. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 3, p. 641-656, 2011.
- BARBOSA, A. M. A arte-educação precisa dos artistas. *Arte-educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Editora Max Limonad, 1984.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais 2. *Arte : Ensino de quinta a oitava séries*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998.
- CLARK, L. *Nós recusamos*. Texto escrito em 1966. Disponível em: [lygiac Clark.org.br/arquivo\\_detPT.asp?idarquivo=24](http://lygiac Clark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=24). Acesso em 04/05/2016.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DUVE, T. *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*. Chapecó: Argos, 2012.
- \_\_\_\_\_. Sintoma e intuição. IN: *Revista Novos Estudos-CEBRAP* 79 (2007): 211-226. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002007000300011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002007000300011&script=sci_arttext). Acesso em 01/04/2016.
- FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. R. e. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FAVARETTO, C. Deslocamentos: entre a arte e a vida. In: *Revista ARS*. São Paulo, v. 9, n. 18, p. 94-109, 2011.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: *Ditos & Escritos V - Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- \_\_\_\_\_. "O que são as luzes? Ditos e escritos". *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- \_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Est-il donc importante de penser?* Entrevista com Didier Eribon. *Libération*, nº 15, 30-31 maio de 1981, p. 21. Acesso em 13/04/2016.
- FUGANTI, L. In: AQUINO, J. G. CORAZZA, S. M. (orgs.) *Abecedário: Educação da*

*Diferença*. Campinas: Papirus, 2009.

HONORATO, C. *A formação do artista: conjunções e disjunções entre arte e educação*. 2011. São Paulo: Faculdade de Educação, USP. Tese de Doutorado.

LOPONTE, L. G. *Do Nietzsche Trágico ao Foucault Ético: sobre estética da existência e uma ética para docência*. In: Revista Educação & Realidade, v. 28, n. 2, 2003. p. 74.

\_\_\_\_\_. *Arte e estética da docência: conversas com Nietzsche e Foucault*.

Disponível em:

[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao\\_e\\_arte/Trabalho/01\\_39\\_55\\_ARTE\\_E\\_ESTETICA\\_DA\\_DOCENCIA\\_\\_CONVERSAS\\_COM\\_NIETZSCHE\\_E\\_FOUCA.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_arte/Trabalho/01_39_55_ARTE_E_ESTETICA_DA_DOCENCIA__CONVERSAS_COM_NIETZSCHE_E_FOUCA.pdf). Acesso em 10/05/2016.

OITICICA, Hélio et al. *Aspiro ao grande labirinto*. São Paulo: Rocco, 1986.

PINHO, Luis Celso. *A vida como uma obra de arte: esboço para uma ética foucaultiana*. Disponível em:

[http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/etica-alteridade/artigos/Luiz\\_celso\\_Pinho.pdf](http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/etica-alteridade/artigos/Luiz_celso_Pinho.pdf). Acesso em 01/05/2016.

NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SPINOZA, B. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Submissão: 25.09.2016 / Aceite: 25.11.2016