



## **AULAS DE ARTE NAS ESCOLAS E OUTRAS POSSIBILIDADES**

Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan – UFRGS  
Simone Vacaro Fogazzi – UFRGS

**Resumo:** O texto apresenta algumas linhas sobre a constituição da escola formal, a fim de pensar as forças do ensino de artes neste contexto. Trazendo autores da filosofia da Diferença, cujo pensamento se dá a partir da perspectiva da arte e não da ciência clássica, traçamos considerações entre alguns conceitos de Nietzsche e de Deleuze e impressões advindas da vida dentro de escolas. Com sua divisão prioritária de aulas em períodos por disciplinas cuja organização setoriza o conhecimento, a escola nos arrebanha a um modo de pensar hegemônico. Questionamos principalmente aquilo que se elege como “verdade” a ser ensinada e conhecida. Junto com a arte contemporânea procuramos as potências de uma aprendizagem que não se subsuma nas compartimentalizações morais e disciplinares. Sendo a arte, em suas concepções mais híbridas e abertas, potência para criação, defendemos que sua existência na escola é vital na reinvenção do espaço formal onde estamos inseridos.

**Palavras-chave:** escola, artes visuais, singularidade.

Pensar a escola. E a formação daqueles que nela atuam. A escola tem sido comumente pensada nas perspectivas das mudanças pedagógicas e legislativas, porém, nas últimas décadas, novos olhares, mais amplos, tem se voltado para suas práticas, espaços e atores. Desta forma, a partir dos estudos que advém do uso de Foucault na área da Educação, os jogos de poder em seus espaços, entre outros aspectos, tem sido visibilizados. As fontes desse tipo de pesquisa são os dispositivos que mostram a emergência de certos discursos e como estes viabilizam determinados modos de vida. O que se pesquisa são construções intimamente relacionadas com os contextos em que foram engendradas, seja por época, povo ou outro. E as escolas, como espaços produtores de subjetivações, geralmente reforçam o poder que se dispõem na vigência de práticas que são datadas e situadas proporcionalmente junto ao regime dos discursos que nelas circulam.

A instituição escolar moderna, cujo modelo de aulas ainda vigora, emergiu no século XVII, tendo como prática discursiva a doutrina pastoral e a formação de um cidadão apto a vida na sociedade mercantil. O “rebanho do Senhor”, que antes das Grandes Navegações era massivamente analfabeto e sem conhecimento das formulações abstratas envolvidas nas operações de aritméticas, passa a conhecer o “ABC” e as quatro operações. Ler a Bíblia agora impressa em línguas vernáculas, sobreviver numa vida pautada pelo mercado e consumir, no crescimento do mercado de material impresso iminente, escrituras, são fatores que garantem a expansão da escola infantil, primeiramente dominical, e a propagação de um saber primário,

necessário a todos para viver numa sociedade de produção de capital. A reforma protestante e católica, desejosa por “manufaturar” as almas dos fiéis, criou um modelo de escola que focou “a criação do estatuto da infância, a instituição do espaço escolar fechado, a formação de um corpo de especialistas, a individualização dos alunos, que desqualificou formas medievais de socialização”(VARELA, ÁLVAREZ-URÍA, 1991) Tal acontecimento teve por finalidade educar: moralizando, adestrando e civilizando as classes populares para um modo mercantil de vida.

Além do mercado, a circulação de capital acontece em jogos de poder, centrados na figura de alguém que detém a Verdade (o saber) e usa métodos para extraí-la (o poder). Como todas as outras instituições de cunho disciplinar, como quartéis, hospitais, cemitérios e prisões, a escola é um espaço onde são confinados corpos. O que é certo e o que não se pode fazer com os corpos exige um estatuto de Verdade, que só pode ser estabelecida no exercício de um discurso que a faz valer como palavra de ordem, inquestionável, divinizada pelo poder outorgado a um conceito transcendente, seja deus ou algum resultado corroborado por experimento científico. Nietzsche mostra a genealogia do que se constitui como o bom, como o sagrado, como o certo, problematizando a instituição da própria verdade que o discurso ordena. Antes de acreditar, é preciso investigar como aquilo que cremos como verdade se constrói nas contingências dos devires de uma história. A qual sempre será contada de acordo com as perspectivas do contexto que a enuncia. Com Nietzsche, é possível compreender que a e o Conhecimento não passa de conjuntos de construções a deriva, cujo discurso em prol de uma verdade mesma produz moral. Sem certo ou errado, há algo mais próximo da vida e que os discursos, especialmente os que se fazem valer na Educação, não comportam. Trata-se de uma vontade que tanto pode ser chamada como de “arte” como de “poder” ou “potência”. Essa concepção nietzschiana traduz uma afirmação que longe de ser verdade apenas diz da força motriz pela qual devém a vida. Essa Vontade se refere ao livre movimento do irromper da vida, fazer-se visível e, assim, crescer. Este crescer é a intensificação da própria vida, sendo poder na medida em que é realização. Potência pura. (NIETZSCHE, 2008). A vontade de aprender, como força que leva um ser ciente a criar estruturas para entender seu mundo, muito antes de ser uma preocupação de educadores e escolas é simples afirmação dessa potência.

A escola tem sido vista como formadora, noção acoplada à idéia de um sujeito que deve ser educado em vista de um fim, justificado pelo discurso vigente em um corpo social. Esta formação pode ser pensada como de-formação, visto afastar o corpo da vida na medida em que o torna sujeito em uma sociedade. Com formação, esse sujeito não passa de um lugar

de *conformação*. Pegando Nietzsche, vale pensar não a noção de formação, mas de transformação, no sentido de um “vir a ser”, um “tornar-se o que se é”, um caminho interrompido, que se faz de escolhas a cada momento. Um caminho que se constrói, e ao ser construído, constrói a própria pessoa que o construiu, pessoa esta que se transforma com as experiências que vier a ter. Trata-se de um movimento ativo, em devir. Não há um modelo a ser seguido, uma forma a ser alcançada como ideal e sim um fluxo, uma movimentação contínua atravessando campos discursivos e modos de vida que variam de acordo com os contextos encontrados.

E no atual contexto que vivemos como educadores uma das palavras de ordem é de que é preciso transformar a escola. Não se trata de reformar, dar forma nova, mas de transformar. Atravessar as formas existentes, rasgar a forma atual de escola, para que algo novo, impensado possa ocorrer. Não por que precisamos de uma nova forma de educar, mas por que precisamos pensar a Educação, especialmente a escolar em todas suas condições mercantilistas, pastorais e capitalistas de emergência. Somente raspando esses alicerces fundados com o intuito de apaziguar lutas seculares por terras e víveres, é possível uma outra escola, se é que será possível essa escola permanecer num tempo eletrônico cujas conexões não se fundam ao modo medieval. A escola, tal qual funciona no início do século XXI, veio responder a corpos populacionais que operassem, ao invés do ataque e defesa de bens, com a produção e o consumo de bens de cunho individual e muito mais perecíveis dos que os bens acumulados nas fortificações medievais. A forma da escola é o acúmulo de itens, o excesso de informações e a proliferação de verdades. Para esquecer o “formar”, para perder essa fôrma que até agora só trouxe ao homem excesso de confinamento e busca incessante por itens que infinitamente se superam, talvez a escola só possa funcionar se focar no “aprender”, deixando de lado o “obter”. Talvez tenhamos que pensar a escola como encontro, que intensifica a potência de cada um. Não é possível saber como alguém aprende, segundo Deleuze em *Diferença e Repetição*. Podemos aprender *com* um professor, mas não *como* o professor. Então, ao invés de procurar mapear o pensamento, adentrar os possíveis caminhos de um pensamento – tarefa impossível – o que pode ser feito é mapear onde se encontram acontecimentos que potencializam aprendizagens. Cada um aprende de um modo diferente, único. As motivações, o que afeta, o que dispersa, o que provoca fugas, o que faz um aluno não querer aprender, é algo único e imensurável. Aprender é um acontecimento, um incorporal que efetiva as causas de corpos que se misturam, corpos da matéria a ser aprendida, corpos dos que aprendem, corpos dos que já aprenderem. O que se aprende dos corpos nunca é uma verdade, apenas a tomada de uma perspectiva. Todo e qualquer corpo, já aprendido ou

não, provoca a pensar. Mas para pensarmos algo novo usamos referências já aprendidas, pensamos os modelos que temos, a partir dos quais vamos criar.

Sendo a Escola uma instituição social que se formou calcada na perspectiva mecanicista, propaga um modelo de pensamento fundado por leis imutáveis, regularidades, que nos transmitam uma sensação de segurança, e sobre as quais podemos gerir. Além disso, propõe a busca da verdade. A verdade pensada como sendo algo único – o Uno - no qual existe a regularidade maior, o controle absoluto do caos, a segurança extrema almejada, re-apresentada secularmente em regimes que a estruturam enquanto Conhecimento. A verdade do modelo escolar estruturou-se com base num pensamento da representação. Nesta perspectiva filosófica o outro se traduz num sujeito tomado como lócus de representação, e tem como exemplo o formato de aluno ideal (GALLO, 2003). Ainda, segundo o autor, o outro resulta no que eu penso sobre ele: o outro, então, é um produto do meu pensamento, uma representação. O autor nos propõe pensar também segundo outra corrente filosófica, a fenomenologia, que pensa o eu segundo a visão do outro.

“Se, para o cartesianismo, que inaugurou na modernidade uma “filosofia da consciência”, a chave estava na interioridade, para a fenomenologia a chave está na exterioridade. Explico: Descartes estabeleceu sua “cadeia de verdades” como exercício do pensamento dedutivo. Exercendo o mecanismo da dúvida sobre tudo que há e se conhece, descobriu na interioridade da consciência a certeza da existência, pelo exercício do pensamento. E tudo o mais foi deduzido desta “verdade originária”. Na fenomenologia, por outro lado, a consciência se percebe no ato de perceber o outro – um objeto, uma coisa, outra consciência. O primeiro movimento é para fora: a percepção do mundo; nesta percepção, a consciência se percebe percebendo e, só então, volta-se para a interioridade, em busca de seu ser.” (GALLO, 2010, p. 03)

Segundo o autor, o problema da fenomenologia é que o eu e o outro são inconciliáveis. Satre, filósofo desta corrente, afirma que uma educação liberal presume a tolerância, que é tão permissiva como a domesticação: “... *uma educação severa trata a criança como instrumento, pois tenta submetê-la pela força a valores que ela não aceitou; mas uma educação liberal, mesmo utilizando outros procedimentos, também não deixa de fazer uma escolha, a priori de princípios e valores, em nome dos quais a criança será tratada.*” (apud GALLO, 2010, p. 07).

Resulta que a escola pensa o aluno como uma representação e tenta moldá-lo a forma ideal de aluno, de cidadão, ou pensa os valores nos quais os alunos deverão adotar, por

serem valores da sociedade que a instituição representa. Mas o pensamento de Nietzsche nos apresenta outras possibilidades: ao invés de uma procura pela Verdade, a consciência que esta Verdade não existe. E, não existindo essa verdade instituída, não há um modelo a ser seguido, uma forma ideal, um método para alcançá-la. O que pode ser pensado são maneiras, procedimentos que seduzam o outro para experimentar o novo, que crie situações de encontro de diversidades (FEIL, 2009). O professor pode pensar a aula como encontro que crie maneiras que convençam, seduzam, para a experiência do desconhecido. Para o encontro de diferentes que se constituem diferentes sempre, a cada instante, sendo o professor também aberto ao devir, também se transforma neste acontecimento. (ROCHA, 2006) Pensar maneiras que potencializem a vontade implica abandonar qualquer método, técnica ou ideal de aula. Estamos na chamada “contemporaneidade”. Cada sociedade está em contato permanente, através das redes sociais, da internet, com outros valores, outras culturas. Descobre-se que não há um valor, ou conjunto de valores, válidos para toda a humanidade. Porém, ainda impõem-se um valor absoluto: o valor do Rebanho humano. Segundo Nietzsche (2008), no rebanho o instinto é pelos fracos, medíocres, que deve ser combatido para fortalecimento da vontade. A escola, como instituição, tem por finalidade a domesticação, portanto a apresentação do instinto de rebanho como valor por si só, valor absoluto. Seguir os bons valores, a boa formação, ser “formado”, ou seja, fôrma igual para todos.

Será possível pensar a escola, a educação, nestes tempos? Gallo apresenta outra perspectiva: pensar o outro como diferença.

“Alguns filósofos franceses contemporâneos, e entre estes destaco – por afinidades eletivas - Deleuze e Foucault, empenharam-se em pensar uma “filosofia da diferença”, que parte do princípio da multiplicidade e não da unidade. A filosofia da representação, desde Platão, passando por Descartes e atravessando a filosofia moderna, remete sempre à unidade. Daí sua dificuldade de lidar com o outro enquanto outro, pois no limite tudo que há se reduz ao Uno. A filosofia da diferença recusa o Uno e pensa o mundo como múltiplo. E, assim, o outro ganha novo sentido.” (GALLO, 2010, p. 08)

Como se pode ver, o sentido de diferença não é o sentido comum, mas está ligado à noção de multiplicidade, cada um - um novo. Em constante transformação, de maneira que somos múltiplos em nós mesmos. A cada instante sou um novo. Este novo sentido faz toda a diferença ao pensarmos a educação. Não pensar o conhecimento como verdade única, mas como ato de criação individual, muda o que até o momento fomos impelidos a pensar como o foco da escola – a transmissão do conhecimento. Sendo o mundo múltiplo, sendo nós

múltiplos, o sentido de uma Verdade, de um verdadeiro conhecimento desaparece. Não havendo mais um conhecimento único a buscar, se busca outra alternativa. A que Nietzsche apresenta valoriza o devir imanente aos corpos, a vida que pulsa em suas glórias e dores, transvalorando os valores morais e afirmando um gozo mais simples do que algo ser representado.

Voltemos à escola cartesiana. Esta tem como princípio a disciplina como reguladora dos comportamentos aceitáveis e desejáveis dos seus membros. Por isso busca o bom-senso, a opinião comum, visa à formação do aluno, como ato de dar uma *forma ideal*. Molda a todos segundo um modelo único, julgando racionalmente segundo os critérios de valor oriundos de sua constituição. Conforme foi mostrado em pesquisa anterior, *o campo da Educação consolida marcantes características atenienses: racionalidade, contenção dos instintos, planejamento e estratégias, conhecimento e domínio de técnicas*. É, pois, com este espírito que a maioria dos professores pensa sua aula. Busca através de planos e estratégias racionais, um modelo ideal a ser seguido por cada um de seus alunos – e os julga segundo os critérios inspirados por estes valores. Busca conter os instintos dos alunos, vistos como seres a serem inseridos na civilização. Defende o planejamento e as estratégias de ensino como modos racionais que levarão os alunos ao conhecimento e a civilização. A qualidade do plano de aula e do manejo dos alunos está relacionada com o êxito dos mesmos no foco determinado pela instituição. O imprevisto deve ser eliminado ao máximo, para isso prevê minuciosamente cada passo a ser seguido e o resultado correspondente.

Como instituição a escola é um instrumento de codificação. Segundo Deleuze (1973) as sociedades possuem três grandes meios de codificação: a lei, o contrato e a instituição. Estes códigos nos dão a sensação de segurança diante do caos que é a existência. “Perdemos sem cessar nossas idéias. É por isso que queremos tanto agarrar-nos a opiniões prontas.” (DELEUZE, 1992, p. 259). Estes códigos se apresentam muitas vezes misturados. É que estão tão presentes que encontramos uns nos outros. E sobre eles as burocracias florescem. A escola, como outras instituições, são estruturas sedimentadas, molares, que estabelecem códigos, subjetivações em diversas instâncias da vida escolar. Subjetividade é a noções de algo imutável em nós, como uma essência do ser. Noção perniciosa que impede a Vida, a potência, as possibilidades ilimitadas do tornar-se. Uma subjetividade se institui na sobre-codificação de um sujeito discursivo.

A escola reproduz estes códigos no que, a partir de Foucault, é concebido como modos de subjetivação. Toda subjetividade se faz valer via representações, estereotipando, formando seus atores sob modelos estreitos: o bom aluno, o bom cidadão, a boa pessoa, o

bom profissional, etc. O desafio, ou seja, o problema, então, é criar fissuras, rachaduras nesta estrutura, que possibilitem descodificações, ressingularizações. Para promover encontros plenos de potência, espaços de aprendizagem que levem ao pensamento, não se trata de recodificar, mas de pensar primeiramente o outro por si mesmo, pensar o outro como diferença. Sendo a matéria escolar, mais do que códigos a serem dominando, mas incessantes variações do vir a ser, em suas infinitas possibilidades.

Para se chegar a existência ética-estética pensada por Deleuze e Guattari, também por Foucault, com base no pensamento de Nietzsche, deve-se ter o estilo como política. Segundo Deleuze, Nietzsche apresenta o estilo como esforço de um pensamento “...*que pretende passar seus fluxos por debaixo das leis, reusando-as, por debaixo das relações contratuais, desmentindo-as, por debaixo das instituições, parodiando-as...*” (DELEUZE 1973). Só assim, adotando o estilo, criando-se um estilo próprio, pode-se romper com as codificações da lei, do contrato e da instituição. Pode-se pensar em algo novo, sem fórmulas prontas, testadas e aprovadas, mas arriscar-se no encontro entre singularidades que comporta qualquer aula. Não significa não pensar ou agir ao calor do momento. Significa pensar tudo que há no espaço da aula antecipadamente, minuciosamente e estar aberto ao novo. Pensar cada aula, não seguir um passo determinado, mas como na dança, seguir os fluxos que se apresentam em cada encontro, buscando conduzir a aula de maneira que as potencialidades sejam aumentadas. Utilizar o estilo como uma maneira, não como método, de se chegar ao aumento da potencialidade da aula. Não é um procedimento pedagógico, uma vez que este termo implica a idéia de condução (para algo, algum lugar), mas um procedimento ético e estético por implicar em uma dimensão existencial. (ROCHA, 2006, p. 273) Ainda, Fernandes (2003, p. 257), apresenta a idéia de uma existência apolínica, ligada aos valores do deus Apolo (celestial), sendo o foco na construção de uma vida memorável, impregnada de feitos valorosos, individuada e bela, em contra ponto com uma existência dionisíaca, ligada o deus Dionísio (terreno), à terra e seus movimentos, à vida, à criação, sem a ilusão da beleza idealizada, mas intimamente ligada aos devires da própria terra.

Ligado a um modo de vida, o estilo desenvolve maneiras singulares de ensinar e aprender. O que está em jogo é sempre o manejo de uma matéria, modos de corta-la, secciona-la e analisar seus segmentos, as variações, as continuidades, o que se modifica e o que permanece. Buscar o estilo singular de cada um, num processo forças heterogêneas ganhem visibilidade vem criar fissuras nas estruturas homogêneas do discurso educacional. Para que novos ares entrem neste espaço e renovem a educação novas maneiras, não métodos, precisam se desenvolver. O método desobriga pensar e, seguindo os passos cartesianos, procura

descobrir uma verdade, a Verdade. Mas não há verdade a descobrir, não há “imaculado conhecimento”. Não há “como fazer para chegar lá”. O problema então é pensar uma maneira, um estilo. Pois aprender é um problema político. O problema é criar o estilo. Mas como criar? A partir de referências.

Se nada pode ser criado a partir do nada, não podemos pensar a maneira sem nos referenciar nas vivências cotidianas da escola, do professor e dos alunos. Devemos, então, deste modo, pensar os encontros, os momentos imprevistos, o que potencializou o pensamento, o aprender e também pensar o que promoveu um embrutecimento desses. Não sendo possível saber e nem controlar como alguém aprende é possível construir projetos coletivos, situações que aumentem a potência do aprendizado, a potência de cada um. Educar, neste sentido, é lançar convites, numa sedução. Seduzir como um procedimento ético-estético, como “procedimento erótico” no sentido de envolver e ser envolvido no próprio procedimento (FEIL, 2009). Concebendo uma educação como encontro de corpos que se afetem mutuamente, para que neste encontro de corpos ocorra o acontecimento aprender. O professor surge como aquele que maneja estes encontros para potencializar o aprendizado. É preciso, então, criar condutas, modos de conduzir, maneiras de arranjar esses encontros. O que se quer é aderir a um procedimento erótico que dissolva a forma rígida no fluxo do desejo, no qual o método quando o adotado, tenha uma maneira singular em suas marcas. Que crie subjetivações não subjetivadas a modelos formais, mas que deslizem nos espaço “entre” corpos. Que pense o professor não como alguém que professa a verdade, mas como alguém que seduz, não coage nem convence, conduz. Como quem pensa o acontecimento *aula* focado na relação. Uma educação venusiana que comemore a vida.

Em nossa civilização, erigida baseada nos valores platônicos e consolidada pelos valores cristãos, o erotismo foi relegado como valor vulgar, ligado à lascívia, fraqueza dos desejos irrefreáveis e a prazeres frívolos. Platão dividiu o espiritual e o físico, no Renascimento dividiram-se os valores entre sacros e profanos. Vênus, deusa ligada a Eros, foi vista como prostituta, traidora, volúvel, lasciva, desprezível e perigosa ao longo do tempo. No entanto os valores da fertilidade, maternidade, amamentação e criação, entre outros, só foi possível com a concepção de deusas femininas que geram sem contato carnal. É preciso que desconstruir esta divisão.

Criar uma maneira, um estilo, um procedimento sedutor para conduzir a aula é valorizar o encontro. É pensar com exatidão do acontecimento AULA, para que o vago aconteça. O vago como espaço onde ocorre o aprender, sem previsões, mas dando chance ao aprendido. Procedimento erótico que implica escolher uma forma para perdê-la no processo.

*“Educar significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará- e se fará – com estes convites, foge ao controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento daquele que não deseja discípulos, que mostra caminhos, mas que não espera, muito menos controla os caminhos que os outros seguem.”* (GALLO, 2010, p. 15)

O caminho é sempre uma transformação, uma degradação, que permite, ao modo de Heráclito, que o mesmo caminho nunca seja o mesmo caminho por onde todos os dias se passa. A partir de Deleuze, professores brasileiros pensam uma educação que afirma a criação de multiplicidades contínuas, re-singularidades, no espaço “entre” corpos, sem focar o “eu” e o “você”, mas o “entre”. Uma educação que faz um encontro de muitos. Encontro de diferenças, singularidades, multiplicidades. *“A Educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educação é encontro de singularidades.”* (GALLO, 2010, p. 01).

Não há como se conceber singularidade sem colar este conceito a uma criação. Toda criação é uma maneira singular de expressar alguma matéria aprendida. É na singularidade das criações que pensamos a arte contemporânea. Muito já se pensou e definiu como arte. Toda definição é provisória, especialmente as que outorgam verdades sobre o que seja arte. Pois a arte é algo vivo e muda conforme os contextos vão mudando. Novos sentidos são-lhe atribuídos. Não se pode pensar em arte contemporânea como a arte feita em determinado período histórico. Está mais ligada aos meios de expressão, a novos sentidos, do que a determinado tempo e espaço, apesar de inserida nestes. Pensemos a desconstrução, o caos, a provocação, o estranhamento – estamos no campo da arte contemporânea. Intervenções, instalações, novas mídias, digitais ou analógicas. Espaços alternativos. *Land Art*, *Performance*. *Interfaces*. A sociedade mudou, a arte também. Seu objetivo – questionar. Responder – tarefa de cada um que com essa arte se depara. Inserida nos paradigmas pós-estruturalistas, para essa arte todas as respostas são válidas, o importante é o questionamento, o exercício do pensar. E pensar exige esforço, por isso cansa. Porque pensar nos obriga a produzir sentidos. Pensar é uma relação. *“Pensar não é um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução em torno de um outro. Pensar se faz antes na relação entre a terra e o território.”* (DELEUZE, 1992, p. 113) Terra aqui vista como reunião de multiplicidades, movimento incessante, devir. Território visto como espaço de dominação, de posse. Pensar, então, é criar uma nova terra, na relação entre a terra e o território, em movimentos constantes de desterritorialização e re-territorialização. Movimento de criação, de

vir a ser. Neste sentido a arte é uma potência incansável de possibilidades, de devires, uma vez que cria variedades. Novas terras a todo o momento.

A existência está imersa no Caos, do qual tentamos nos proteger buscando variáveis, variações e variedades. São criações, respectivamente, da ciência, da filosofia e da arte. A arte resgata do caos as variedades existenciais e nos protege da opinião comum, na medida que resgata um pouco do caos existencial, para que não mergulhemos em uma sufocante “opinião comum”. Neste sentido a arte combate mais os clichês que o próprio caos (DELEUZE, 1992, p. 262). Não é de estranhar que a arte produza a sensação de estranhamento aos que a observam. Como potência de vida, é incansável, por apresentar devires, variedades, possibilidades tão diversas como as próprias produções artísticas. A arte é ainda, segundo Lobo (2003, p. 271), fruto da relação com a alteridade. Fruto fecundo, que cria um novo elemento, que não pode ser concebida como técnica ou aquisição. Por isso, não consola, apenas apresenta as variedades que visualiza no próprio caos, nos dando uma fresta para entrar um “ar fresco”. Convém apresentar a noção de saúde, em Nietzsche, como Lobo (2003, pág. 274) nos mostra: sendo lugar de importância da criação, de possibilidade de surgimento de valores sempre novos e de preponderância dos sentidos sobre a razão, a arte exige para a criação auto-cuidado, higiene e preocupação com a vida. Portanto, saúde.

Agora, pensemos as aulas de arte. São o espaço privilegiado para oportunizar as fissuras necessárias a tão aclamada transformação da escola. Como matéria escolar, a arte apresenta uma flexibilidade didática muito ampla, que lhe confere autonomia para a escolha, inclusive, do conteúdo a ser abordado. Ao mesmo tempo, enfrenta uma posição hierárquica inferior na grade escolar, embora sejam essas aulas de arte que possibilitam o que estamos chamando de liberação de humores artísticos. Deleuze nos explica que o humor nasceu com a tragédia. A insuportabilidade da vida, com suas dores, tensões, permitiu que no primeiro momento de segurança o homem expressasse através do riso a alegria da existência. O humor, em sentido amplo, é a animação de um corpo, o que o anima, lhe confere sentido à existência. Estas animações são emanadas no ato de fazer arte. Humor artístico é o gozo, seja ele implicado na dor ou na alegria. Fazemos arte movidos pela Vontade, que é “... o perpétuo anelo, o perpétuo lançar-se sem fundo, é o próprio abismo: a pura intensidade do devir.” (FERNANDES, 2003, p. 254) A vida é uma criação da vontade, uma força instintiva, um impulso de criação.

As aulas de arte abrem os corpos para o fora, o impensado. Para re-codificar, rompendo com os estereótipos. Para entrar, na escola, o ar fresco da vida nas fissuras por ela provocadas, contaminando os corpos. Liberar humores artísticos, o riso que provém da

tragédia, não descolados dos corpos, que provocam devires, linhas de vida, que fujam do bom senso, que produzam sentidos mesmo quando sabemos que não há sentido algum na criação. Para que, por contaminação, estes humores apaixonados, que não opinem, mas afirmem seus desejos mais viscerais. É preciso paixão pelo ensinar. Ato que se sustenta no prazer do próprio ato. É preciso combater as idéias prontas sobre as aulas de arte na escola, e estar atentos em reconhecer em si mesmo estes modelos. Porque uma aula, ao iniciar, já está cercada de discursos. Antes disso, o professor deve buscar a consciência destes discursos e determinar quais devem ser eliminados, quais constituem um obstáculo à aula. Sem isso, a aula pode ser perfeita, mas improdutiva, sem vida, sem criação. Pensamos que um professor de arte tem mais aptidão para a decoração dos espaços escolares? Cabe ainda pensar a aula de artes como espaço de lazer? Descanso das matérias difíceis? O professor de arte como aquele que tudo permite? Arte como decoração? Artesanato como arte menor? Aula de arte como ensino de técnicas e não de produção de pensamento? Enquanto não pensamos a arte como atividade exclusivamente humana, que transcende a própria vida e a torna tolerável, como atividade humana, como blocos de sensações que se sustentam por si só, que permanecem enquanto tudo passa, como pensaremos a aula de artes e quaisquer outras aulas, que em sua força e potência possam ser concebidas como obras de arte?

É preciso transformar a escola, a educação, e, também, transformar a si mesmo, professor. É criar-se permanentemente. O ato criativo como processo contínuo. É, sobretudo, amar esta obra, que é uma vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Educação e Realidade** vol. 27, n° 2 – dossiê Gilles Deleuze. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, jul./dez. de 2002.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

\_\_\_\_\_. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. *O ato de criação*. Palestra de 1987. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27/06/1999. trad: José Marcos Macedo

\_\_\_\_\_. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Ed.34, 1997. P.143-153.

\_\_\_\_\_. *A ilha deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, v.4*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo : Ed.34, 1995a.

FERNANDES, Marcos S. P. "O dionisismo segundo o pensamento de Nietzsche em torno de *O Nascimento da Tragédia*". Em: Feitosa, C.; Barrenechea, M.; Pinheiro, P. (orgs.) *A fidelidade à Terra: arte, natureza e política – Assim falou Nietzsche IV*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FEIL, Gabriel Sausen. *Procedimento Erótico, na Formação, Ensino, Currículo*. – Porto Alegre, 2009. 247 p. Tese (Doutorado em **Educação**) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15830/000690522.pdf?sequence=1>

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. *Eu, o Outro e Tantos Outros: Educação, Alteridade e Filosofia da Diferença*. Palestra proferida no III Congresso Internacional Cotidiano - diálogos sobre diálogos - Niterói, 2010. Disponível em

[http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso\\_trabalhosII/palestras/Gallo.pdf](http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Gallo.pdf)

GOMES. Paola.B.M.B. *Arte e geo-educação: perspectivas virtuais*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2004. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

LOBO, Rafael. "Sentido da terra, vida e arte: perspectivas de um radicalismo estético em Nietzsche". Em: Feitosa, C.; Barrenechea, M.; Pinheiro, P. (orgs.) *A Fidelidade à Terra: Arte, Natureza e Política – Assim falou Nietzsche IV*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

MACHADO, R. *Deleuze e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *A Vontade de Poder*. Trad. Marcos Sinésio Pereira Fernandes, Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

ROCHA, Sílvia P. V. "Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação". Em: Feitosa, C.; Barrenechea, M.; Pinheiro, P. (orgs.) *Nietzsche e os Gregos: Arte Memória e Educação – Assim falou Nietzsche V*. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

VARELA, Julia; ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991. (Genealogía del Poder, 20).