

Instituto de Artes  
Licenciatura em Artes Visuais

Thales Rangel

Arte como composição para um ensino possível

2021

Thales Rangel

Arte como composição para um ensino possível

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial à  
obtenção do título de licenciado em Artes  
Visuaisdo Instituto de Artes da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paola Basso Menna  
Barreto Gomes Zordan

2021

### CIP - Catalogação na Publicação

Rangel, Thales  
Arte como composição para um ensino possível /  
Thales Rangel. -- 2021.  
54 f.  
Orientadora: Paola Zordan.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Artes, Licenciatura em Artes Visuais, Porto Alegre,  
BR-RS, 2021.

1. Ensino de arte. 2. Escola Pública. 3. Imaginação  
Crítica. 4. Partilha Sensível . 5. Aprendizado  
Ético-Afetivo. I. Zordan, Paola, orient. II. Título.

Thales Rangel

Arte como composição para um ensino possível

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial à  
obtenção do título de licenciado em Artes  
Visuais do Instituto de Artes da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paola Basso Menna  
Barreto Gomes Zordan

Aprovado em: Porto Alegre, [Clique aqui para inserir uma data.](#) .

BANCA EXAMINADORA:

---

Nome e titulação do orientador  
Instituição do orientador

---

Nome e titulação do membro da banca  
Instituição do membro da banca

---

Nome e titulação do membro da banca  
Instituição do membro da banca

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, à professora Paola Zordan pelo grande acolhimento e disponibilidade durante esta orientação, por certo, este trabalho não seria possível sem a sua paciência e generosidade intelectual. Bem como às colegas, mestrandas e doutorandas, que fazem parte do grupo de pesquisa coordenado pela professora, com quem tive o prazer de acompanhar inúmeras reuniões.

Em seguida, agradeço aos professores da banca que avaliarão este trabalho. Professora Aline Nunes da Rosa a quem tive o privilégio de assistir diversas disciplinas durante a graduação, e, com certeza, é responsável em parte, por meu encanto pela docência e pela escola. E professor Fernando Fuão, que apesar de não conhecer pessoalmente, me é caro, devido aos seus escritos sobre *collage*, que enriqueceram minhas práticas artísticas e docentes.

E por fim, mas não menos importante, a todos os professores, técnicos e funcionários terceirizados que constroem e mantêm de pé este espaço tão importante que é a Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Ainda aos programas de incentivo a pesquisa e a docência como PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – Residência Pedagógica e Iniciação Científica, dos quais pude participar e, sem dúvida, foram de grande importância na minha formação intelectual e profissional.

“Eu trabalho feito o fio de Ariadne dentro do labirinto; todavia, eu penso que Ariadne tem me dado muitos fios. Seguro num ou noutra fio. Eu largo e pego outro. Eu sei que não há uma saída. Mas eu também sei que é a vida que me mantém seguindo os vários fios da imaginação. Pode ser visto como se eu quisesse achar meu caminho para fora da caverna. Ou que tivesse encontrado e matado o Minotauro. Mas eu não encontrei o Minotauro. Pois eu não sei se trata-se da caverna de Ariadne ou de Platão.”

- Richard Schechner

## RESUMO

O presente trabalho trata da relação entre arte, educação e política, sob uma perspectiva filosófica, na qual estão relacionados corpos e seus afetos, junto ao espaço escolar. Pretende tencionar essa relação para pensar (ou imaginar) uma escola possível, onde se evidencie uma ética afetiva, baseada nos bons encontros, ao modo de Spinoza. Tem como motor a intuição de que a arte e a educação são capazes de produzirem novos afetos e estes, novos modos de vida, para além do já estabelecido. Elaborar-se a partir da leitura dos referenciais teóricos para se compor em um conjunto de textos fragmentados de cunho ensaístico, tendo por procedimento a poética da *collage*, como nos é apresentada por Fernando Fuão. Encontra em Nietzsche o tensionamento em torno das *verdades*. Vai à origem da Escola com Masschelein e Simons para entender o que ela já foi. Busca em Juliana Merçon uma ética educativa baseada na alegria e dos encontros spinozanos. Pensa com Rancière uma política da arte na escola. Chega, ainda que provisoriamente, ao entendimento que a Escola, com sua política, definem os objetos e os sujeitos que dela participam, e estes determinam os afetos que podem circular, assim instaurando um modo de vida.

**Palavras-chave:** Escola Pública; Partilha Sensível; Imaginação; Arte

## Lista de Figuras

As imagens aqui apresentadas são de minha autoria e foram produzidas em software de edição e manipulação de imagem, tais como Adobe Photoshop e Canva.

Figura 1 - O Malabarista - collage digital - 2021 .....	7
Figura 2 - Ledores - collage digital - 2021 .....	19
Figura 3 - Diversos exercícios com métodos alternativos de impressão serigráfica .....	23
Figura 4 - Intervenção urbana - Porto Alegre .....	24
Figura 5 - Instituto - collage digital - 2021 .....	26
Figura 6 - Meo Deos, Uma escola! .....	34
Figura 8 - Afecção Direta - Collage Digital - 2021 .....	44
Figura 9 - O que pode um corpo em arte? - collage digital - 2021 .....	48
Figura 10 - Registro do pátio da escola - 2021 .....	50



## SUMÁRIO

Sumário.....	6
<b>IMAGINAR CONCEITOS (OU, UMA PESQUISA IMANENTE EM ARTE E ENSINO)</b> .....	7
<b>NIETZSCHE, VERDADE E ENSINO DAS ARTES</b> .....	10
<b>IMAGINAÇÃO E CRÍTICA</b> .....	17
<b>INTERDISCIPLINAR? NÃO! PATO</b> .....	19
<b>IMAGINAR UMA ESCOLA POSSÍVEL</b> .....	26
<b>DÁ PARA DEFENDER A ESCOLA PÚBLICA?</b> .....	28
<b>ESCOLA E PARTILHA SENSÍVEL</b> .....	35
<b>APRENDIZADO ÉTICO-AFETIVO</b> .....	38
<b>IMAGEM COMPOSIÇÃO CONCEITUAL</b> .....	42
<b>CORPO-AFETIVO</b> .....	45
<b>ENCONTRO E POTÊNCIA</b> .....	46
<b>UM CORPO MAIS COMPLEXO</b> .....	47
<b>POLÍTICA</b> .....	49
<b>CÉU CONCEITUAL</b> .....	50
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	52

# IMAGINAR CONCEITOS (OU, UMA PESQUISA IMANENTE EM ARTE E ENSINO)



Figura 1 - O Malabarista - collage digital - 2021

De alguma maneira esta pesquisa pretende, sobretudo, *imaginar conceitos*, ou brincar com conceitos já existentes, como quem brinca com recortes de imagens de revista a fim de criar novas paisagens. Nem os conceitos recortados são completamente fiéis à sua paisagem original de onde foram extraídos, nem a imagem produzida é uma representação da realidade.

Como um artista ou brincante que folheia revistas à procura de imagens-conceitos que lhe encham os olhos, busco nas páginas dos autores de referência conceitos<sup>1</sup> que me afetem, que me movimentem a seguir em frente na pesquisa. Assim que me encontro com uma dessas imagens-conceito desloco-a de sua paisagem de origem em forma de citação para que esta possa compor futuramente minha paisagem escrita.

Ao folhear as revistas à procura de imagens para recortar somos levados a um passeio incerto, onde cada nova imagem encontrada produz um novo afeto<sup>2</sup> que modifica nossa composição, de corpo-mente, mas também da paisagem da *collage*. Assim o artista que brinca com a *collage* por vezes não tem ao certo o final da sua composição, mas apenas uma intuição de como gostaria que a imagem se parecesse. Cada fragmento imagético encontrado pode suscitar uma constelação de conceitos, tendo como ponto orientador este fragmento, mas nunca limitando se a ele, e se estendendo indefinidamente.

Do mesmo modo, esta pesquisa segue um curso semelhante. Pesquiso, pois tenho uma intuição – *de que a arte é capaz de produzir novos afetos e estes são capazes de produzir novos modos de vida* – mas, no caminho, encontro imagens-conceito que alteram a composição da imagem que pretendia criar e, assim, outras paisagens são produzidas inesperadamente. Mas é imagem ou é conceito? Imagem

---

<sup>1</sup>Com Guattari e Deleuze os “conceitos” adquirem um caráter quase plástico - não no sentido material, pois estes são incorpóreos, mas por seu aspecto histórico, uma vez que se inserem num tempo e são criados a partir de determinados problemas filosóficos. Cada autor ao se deparar com um conceito a partir dos problemas próprios de seu tempo lhe acrescenta ou substitui alguma característica. Segundo Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia*, “conceito é questão de articulação, corte e superposição” – “todo conceito tendo um número finito de componentes, bifurcará sobre outros conceitos, compostos de outra maneira, mas que constituem outras regiões do mesmo plano, que respondem a problemas conectáveis, participam de uma criação” – ou ainda: “Um conceito é uma heterogênesse, isto é, uma ordenação de seus componentes por zonas de vizinhança” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.23-28)

<sup>2</sup>Nas referências bibliográficas consultadas *Afeto* aparece grafado geralmente com sua variação em Latim (*afecto*) marcando uma distinção, com base na Ética de Spinoza, em relação ao uso comum, que designa “carinho” ou “emoções”. Entretanto para evitar estranhamentos durante a leitura, *afeto* é grafado aqui segundo a linguagem mais comum.

no sentido de figura, objeto destacado do fundo. Conceito na medida em que se relaciona e se articula com outras idéias.

Portanto, essa pesquisa emana de uma prática, vinculada a um corpo vivo que se atualiza / se afeta enquanto pesquisa, e essa atualização modifica os caminhos da própria pesquisa. Não se trata, aqui, de buscar a verdade, nem mesmo da descrição de um de seus fragmentos ou aspectos, nem mesmo da análise de dados empírico-estatísticos, mas, se aproximando de Deleuze e de Nietzsche, de um desejo potente de criação. Uma potência, o que pode, o que torna possível. Trata-se de um jogo poético operando com a matéria, tanto a conceitual como a empiria imagética. A poesia ou arte, como a brincadeira, não se propõem em criar verdades, mas agenciar significados para que quem participe de sua experiência possa dilatar sua capacidade afetiva. Ser outro, ser si mesmo com mais força, com mais fragilidade, ser criança, ser bicho, experimentar, ser.

Como arte ou brincadeira essa pesquisa corre o risco de acertar ou errar miseravelmente, mas, sobretudo, corre o risco ainda maior de ser uma pesquisa alegre, uma pesquisa brincante.

A escolha por este caminho/prática de pesquisa já se inicia como uma brincadeira conceitual entre três elementos. O primeiro elemento utilizado seria a prática da *collage* (FUÃO, 2011). Em seguida, de minha leitura do texto de Nietzsche sobre *Verdade e Mentira no sentido extramoral*. E por fim, a concepção de Jogo, com a qual me encontrei em determinado momento durante minha graduação, sob a perspectiva dos teóricos da Psicologia da Educação (VIEIRA; CARVALHO; MARTINS, 2005).

Então, a partir destes elementos componho este trabalho. Tendo em vista que a composição é uma prática importante para as questões artísticas, seja na escolha dos materiais utilizados em determinada obra, seja na articulação entre os elementos e sua distribuição no espaço. Ainda, composição tem um lugar de destaque na filosofia Ética spinozana, onde as relações causam composições (que favorecem ou aumentam a potencia dos corpos envolvido) ou decomposições (quando diminuem ou destroem um ou mais corpos envolvidos). Assim este trabalho se compõe na relação entre sua referencias e o modo de organizá-las em um texto fragmentado.

## NIETZSCHE, VERDADE E ENSINO DAS ARTES

Em seu texto *Verdade e mentira no sentido extramoral* Nietzsche nos apresenta sua crítica ao racionalismo e a “fé na ciência”, características dominantes da filosofia moderna. Para construir seus argumentos o autor nos mostra como os homens criaram uma “fábula do conhecimento”, ou seja, o intelecto como a forma pela qual um ser desprovido de força suficiente para “lutar pela existência” se preserva, através da dissimulação. Ao concentrar suas críticas à verdade/mentira no campo da linguagem, o autor nos mostra o quanto esta, em sua estrutura artificial, nos aparta da vida, criando uma espécie de ficção do real<sup>3</sup>.

Para o autor, o intelecto seria uma fábula ilusória e fugidia, pois pretende compreender o mundo através das palavras, e estas não seriam capazes de dar conta da complexidade das coisas. As palavras seriam segundo Nietzsche, o último estágio de um processo de distorção do mundo, pois as coisas chegam a nosso conhecimento através de “excitações nervosas” que produzem “imagens”, e essas imagens se convertem, então, em sons que dão origem às palavras. As palavras não passam de metáforas. Ou seja, definições subjetivas e arbitrárias para caracterizar as coisas.

Cabe aqui, levantar algumas questões, mesmo que estas não sejam respondidas de imediato por esta pesquisa. Enquanto artista visual e professor me pergunto se é possível “representar o real”? Se o real se deixa ser substituído pela imagem de si? Se é possível ter acesso a coisa representada através de sua imagem (cópia, fotografia, poema, etc.)? Ou a representação toma uma dimensão tal que vale por si, criando assim um novo objeto passível de representação e reprodução? No ofício do artista e do professor, seria preferível apresentar, criar ou mostrar o real? Sabendo dessa dificuldade de representação que metáforas somos capazes de criar? O quanto de realidade somos capazes de suportar?

Essas metáforas só se mantêm na medida em que os seres humanos, enquanto “rebanho”, concordam em substituir as coisas pelas palavras, a fim de se preservar. “As verdades são ilusões das quais se esqueceu que são, metáforas gastas que perderam sua força sensível” (NIETZSCHE, 2001, p.17). Aqueles

---

<sup>3</sup> Aqui “ficção” recebe uma conotação pejorativa, na perspectiva nietzscheana, onde o ser humano não teria a capacidade de suportar a realidade. Entretanto o termo vai ser resgatado, ainda neste texto, positivamente com Rancière.

indivíduos que fazem uso da palavra inadequadamente, diferindo dos significados empregados pelo rebanho são considerados como “mentirosos”. A repulsa pela mentira está menos relacionada com o fato de as palavras não corresponderem às coisas em si, do que o prejuízo que estas podem causar ao rebanho.

A formação de conceitos se daria, segundo o autor, através da postulação da identidade do não-idêntico. Como se existisse sempre uma coisa em si, ideal, de onde deve partir a definição de todas as outras coisas semelhantes ao exemplo. Assim se omite o mundo real e o particular em detrimento dos conceitos empregados para definir as coisas, pois assim se constrói e se estabelece os limites de sua própria ciência. Com esses conceitos o homem racional é capaz de construir uma pirâmide de metáforas, criando as regras para manipular os elementos de um jogo inventado por ele próprio. *Assim como os romanos criaram linhas no céu onde viviam os deuses, também todo povo possui um céu conceitual ao qual está estrito* (NIETZSCHE, 2001).

Nietzsche apresenta o homem racional como um “arquiteto” que utiliza os conceitos como blocos para construir sua própria busca pela verdade. Para dar forma a essa afirmação o filósofo utiliza o exemplo do camelo:

Quando dou a definição de mamífero e quando, depois de ter examinado um camelo, declaro: eis aqui um mamífero, isto é certamente uma verdade que vem à luz, mas o seu valor é limitado; quero dizer com isso que ela é em tudo uma definição antropomórfica e que não contém qualquer coisa que seja verdade em si, real e universal, independentemente do homem. (NIETZSCHE, 2001, p.17)

Assim constrói e estabelece os limites da própria ciência.

Estes seriam, de forma resumida, os argumentos apresentados por Nietzsche para fazer a sua crítica ao homem racional na sua busca pela verdade. Entretanto, sobre o que já foi dito pelo filósofo não me caberia afirmar ou criticar, pois assim estaria apenas acumulando palavras sobre uma folha de papel, criando mais metáfora sobre o conhecimento. É possível então, pensar com Nietzsche, ou se apropriar de seu pensamento a fim de trabalhar questões relacionadas ao ensino? Melhor ainda, pensar com Nietzsche as questões do ensino das artes. Acredito que seja possível, e para isso farei um exercício de aproximação entre as formulações de Nietzsche e a prática de *collage*.

Para começar é preciso definir o que seria a prática de *collage* utilizada em artes. Em seu livro *A Collage como trajetória amorosa*, Fernando Fuão nos apresenta sua definição de *collage* como:

processo de produção de novos objetos, formas e imagens, provenientes da associação de objetos e figuras já existentes. É um procedimento que tem seu produto original da fusão associativa de formas e ideias, sendo um modo de deixar o mundo falar através de suas imagens, signos e fragmentos. É uma linguagem, uma conversa que grita contra a ordem das coisas, de seus conceitos e significados, de suas intolerâncias e preconceitos. É uma anti-linguagem, uma linguagem da violação de códigos. (FUÃO, 2011, p.9)

Percebe-se pela definição dada acima que a *collage* tem a possibilidades de operar diretamente nos conceitos, intervindo e modificando seus significados. Ao aproximar e sobrepor dois objetos aparentemente distantes em contexto e significado, os artistas que se utilizam da *collage* conseguem produzir novas imagens/objetos.

Nietzsche faz de certa forma, um elogio pensamento mítico e a arte, quando afirma que o homem “procura um novo domínio e outro canal para a sua atividade” ao embaralhar continuamente as

“rubricas e os escaninhos dos conceitos ao estabelecer novas transposições, novas metáforas e novas metonímias; continuamente manifesta o seu desejo de dar ao mundo, [...] uma forma sempre nova e cheia de encanto, semelhante à do mundo onírico”. (NIETZSCHE, 2001, p.17)

A arte, e entre suas expressões a *collage*, opera diretamente nos conceitos (e talvez mesmo diretamente nas excitações nervosas) produzindo novos significados, então podendo ser ela própria uma forma de produção de conhecimento. Nietzsche, considerado um filósofo trágico, via no povo grego antigo e em sua mitologia um exemplo de como um imaginário estimulado pelo mito poderia criar constantemente um estado aproximado ao mundo onírico, diferentemente de um pensador desiludido pela ciência.

Já que qualquer árvore pode falar como uma ninfa, ou quando, sob a máscara de um touro, um rei pode raptar virgens, quando se é posto subitamente a contemplar a própria deusa Atena em companhia de Pisítrato atravessando o mercado de Atenas em sua bela parelha e é isso que o ateniense honrado acredita ver tudo se torna possível desde esse instante, como num sonho, e toda a natureza cerca o homem com uma ronda prodigiosa. (NIETZSCHE, 2001, p.17)

Na aproximação entre a filosofia de Nietzsche e a prática da *collage* cria-se um modo de pensar Arte e o Ensino. Ao entender a Arte como uma expressão de conhecimentos capaz de produzir significados e a *collage* como uma forma de operar sobre o mundo/realidade (re)ordenando os objetos e conceitos, percebemos o poder do ensino das artes. Não se trata apenas de, assim como acontecia com os gregos antigos, instaurar através da arte e das mitologias um plano de realidade onde o fantástico possa operar como no plano onírico, mas de possibilitar a criação e construção de conceitos que não estejam subordinados apenas à racionalidade.<sup>4</sup> Também não se trata de compreender a *collage* apenas como uma prática artística onde os objetos são organizados e sobrepostos para criar algo novo, mas entendê-la como uma forma de operar junto ao intelecto, manipulando e (re)organizando conceitos.

Se esse ensino das artes baseado em uma prática de *collage* e a filosofia de Nietzsche conversam, ou é possível, no sentido de verdade, eu não posso afirmar. Aqui está apenas mais um exemplo de palavras utilizadas como metáforas e que nada tem de verdade em si. Mas de que valeria pensar em arte e ensino sem a possibilidade de criar novas imagens e conceitos? Não deveria o ensino das artes, mesmo ser como a poesia, e o professor um poeta?

\*\*\*\*\*

O jogo ou brincadeira entra aqui como uma espécie de permissão para elaborar este trabalho prazerosamente. As definições de jogo contemplam pelo menos dois aspectos: primeiro o jogo enquanto conjunto de peças ou materiais físicos que compõem sua estrutura; em seguida, jogo, pode ser definido como conjunto de regras estabelecidas entre os participantes de uma atividade lúdica. Ainda o jogo se confunde com a brincadeira, ou seja, a atividade lúdica pela qual as crianças e os adultos fantasiam possibilidades para construir significados. Este trabalho então se aproxima de um jogo seja pela sua estrutura, que toma os autores de referência como materiais a serem manejados na construção do texto, seja pelo

---

<sup>4</sup>É possível que um conceito não esteja subordinado a razão? Ou o conceito é um produto desta? Razão no sentido de *ratio*; *medida*. O conceito como resultado do esforço da mente em mensurar/medir o mundo? Neste sentido poderia dizer a produção de “sensações” que não estejam subordinados a racionalidade.



conjunto de regras que estabelece os limites do que pode ser escrito e como esta escrita deve se apresenta (mesmo que permitindo fugas, toda brincadeira permite alguma subversão da própria regra). E sem dúvida, este trabalho “fantasia” algumas possibilidades de criação de significado.

\*\*\*\*\*

Se você leu este texto e acha que eu estou delirando quando penso sobre a verdade, saiba que você está correto. Mas não venha se brincar comigo! Se acerte com Nietzsche e todos que uma vez já discutiram as questões a cerca da verdade. Agora, se você leu este texto e ficou preocupada com o mau uso que pode ser dada a concepção, estamos juntos! É evidente que tem se proliferado em nossa época um uso particular da "verdade".

Para situar o leitor que por ventura venha a encontrar este texto no futuro: estamos em 2021, no Brasil, em meio a uma pandemia de Coronavírus (covid-19), doença respiratória com capacidade de transmissão elevada e taxa de mortalidade significativa, que costuma deixar sequelas no sistema respiratório dos contaminados mesmo após o tratamento, entre outras tantas complicações graves. Além dos riscos individuais para os contaminados, devido às altas taxas de transmissão do vírus, outro problema que se apresenta nesta pandemia é a superlotação dos leitos de hospital, o que dificulta o tratamento da doença e também de outras questões de saúde pública. Ainda assim, as formas de combate a essa pandemia são bastante conhecidos: testagem em massa para identificar os infectados, distanciamento social para evitar o contágio e, sobretudo, investimento em pesquisa e desenvolvimento de imunizantes para a população.

Entretanto, por negligência ou pura (in)competência<sup>5</sup> - dado os interesses sórdidos de nossos governantes - já superamos a marca dos 200 e tantos mil mortos<sup>6</sup>. Fake News e pós-verdades são o centro da máquina de propaganda

---

<sup>5</sup>Neste ano foi instaurada uma CPI (comissão parlamentar de inquérito) com a função de apontar e investigar a responsabilidade do governo federal nas ações de combate a pandemia. O resultado do relatório final aponta inúmeros crimes de responsabilidade por parte do presidente, incluindo tentativa de superfaturamento em aquisição de vacinas e recusa de propostas de venda de imunizantes de determinada produtora em favor de interesses particulares.

<sup>6</sup> Infelizmente este texto ficou desatualizado rápido demais. A cada nova revisão que fazia precisava acrescentar uma centena ao dígito anterior. Mantive aqui o número que escrevi pela primeira vez,

fascista<sup>7</sup>. Os que negam a existência da pandemia – denominados acertadamente como “negacionistas”. Os que defendem o uso de remédio vermífugo como tratamento precoce para a contaminação – medida comprovadamente ineficaz e altamente prejudicial por apresentar efeitos colaterais danosos, além de não resultar no controle da doença. Os que promovem “aglomerações”, “motociatas” ou manifestações de cunho antidemocráticas (exemplo: pedir o fechamento do Supremo Tribunal Federal) com o intuito de manter agitadas suas bases eleitorais e de apoio, sabendo que uma das principais medidas de controle e combate à disseminação da doença é o distanciamento social. Os que colocam a falsa dicotomia entre economia e preservação da saúde da população. Todos estes, fazem uso, justamente de pouco embasamento científico de seus seguidores e pregam do alto de sua prepotência defender a “verdade”. Enquanto alegam que os que apontam a contradição desse discurso e o perigo desta política, estariam forçando uma mera “narrativa”. Como se a realidade pudesse se dobrar facilmente aos interesses dos sujeitos e fosse apenas uma questão “narrativa” escolher entre medidas eficazes de combate à pandemia ou meras posições demagógicas de interesses privados. João 8:32: “Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará” – o versículo bíblico, repetido a exaustão como slogan político, revela que tipo de verdade se enuncia neste discurso: a verdade anunciada, revelada, dogmática, vinda dos céus intocada e inquestionável, dita pela boca do messias, o salvador incontestável. Assim, equivocados, os que fazem parte deste rebanho de fiéis, contribuem para uma política e ação social noviça, para não dizer uma política de morte.

Quando fazemos a crítica a “verdade” é a essa verdade que criticamos. Uma verdade que se estabelece pelo uso político de linguagem que se desloca da vida, e, além disso, contribui com o sofrimento e morte de milhares de pessoas. Não se trata

---

como um gesto angustiado, sabendo que hoje, 20 de outubro de 2021, quando pretendo terminar a edição deste material, já ultrapassamos a casa dos 600mil.

<sup>7</sup> Como todo o acontecimento político complexo, o fascismo (seja situado historicamente, seja utilizado na apropriação do termo para denominar agentes políticos atuais) comporta muitas análises e definições variadas. Entretanto existem muitos pontos de convergência nessas definições: culto à violência, a concepção paranóica de um corpo social – que precisa constantemente de um inimigo externo, e ainda, um ideário de poder baseado na figura do líder, frequentemente associado a uma identidade narcísica. Disso deriva o entendimento de que o fascismo se caracteriza, genericamente, como uma cultura que despreza a diferença, buscando uma espécie de unidade identitária entre seus seguidores, e que para isso seria preciso eliminar as contradições e os adversários políticos, seja interditando o debate, seja impedindo o surgimento de grupos contrário, ou mesmo a eliminação física.

de negar a ciência, mas de operar na borda da linguagem – como por vezes as artes conseguem se manifestar - demonstrando que o discurso político, o discurso aparentemente científico, o discurso jurídico, mesmo o discurso da Educação (entre tantos outros), pouco ou nada tem de verdadeiros em si, a não ser pela força de sua imposição, pela normatização e pelo uso que se faz dele no cotidiano.

Longe de mim compor, ou fazer coro com discursos que favoreçam ou deliberadamente encaminham milhares de pessoas a morte! Ao contrário! Esta pesquisa parte de um impulso poético, de criação. Um grito a plenos pulmões que pretende afirmar a vida. Para fazer poesia é preciso um tanto de fôlego, é preciso um tanto de dança, um tanto de canto, um tanto de vida.

\*\*\*\*\*

Quanto ao uso fascista do que está escrito aqui sobre verdade, creio eu, o perigo é mínimo. Bem se sabe que os fachos são ignorantes - apesar de muito astutos. Este trabalho está muito bem guardado nas profundezas dos repositórios acadêmicos, aonde nenhum fascista ousaria procurar. Além do mais, quero crer que a forma, além do conteúdo, há também de espantar os fachos, pois como diria nosso amigo, Aldo Pellegrini: *Chama-se poesia tudo aquilo que fecha a porta aos imbecis* (PONGE, 1999).

\*\*\*\*\*

Se a verdade se estabelece por um conjunto de forças que se apropria do discurso, este trabalho de conclusão inverte a “verdadeira lógica” ao afirmar a sua força na sua brincadeira. Ao brincar cria-se um estado outro de coisas onde podem circular livremente – em detrimento das regras dispostas pelos participantes - o conjunto das significações.

A criança vira bicho, professor, astronauta, corre a velocidade da luz, cria asas, é polícia e ladrão alternadamente. Morre e renasce tragicamente - como o Sol toda manhã. A brincadeira não se propõe em ser verdade, sabe-se falsa! Mas carrega em si uma seriedade absurda. Quem ousaria fazer pouco-caso da imaginação infantil? Quem, quando é acertado por um projétil imaginário, não cai ao chão ou ao menos acusa o ferimento?

## IMAGINAÇÃO E CRÍTICA

Ok, mas porque “*imaginar conceitos*” no título? Aqui eu pego emprestado uma última figura conceitual de uma autora com que pude me encontrar. Juliana Merçon faz uma leitura de Spinoza voltado para o campo da educação. No seu texto *Aprendizado Ético-Afetivo: uma leitura Spinozana da educação*, a autora nos mostra a importância da imaginação<sup>8</sup> dentro do conjunto do pensamento spinozano e da sua ética.

A filosofia spinozana se apresenta para nós pouco acessível devido a óbvia complexidade de seu pensamento, mas, sobretudo, devido à distância histórica e formal de seus escritos. Em sua *Ética*, o autor demonstra segundo “a ordem geométrica” – como sugere o subtítulo da obra - desde a natureza imanente de Deus, a natureza e origem da mente e dos afetos, bem como a potência do intelecto para a liberdade humana. Entretanto a autora aproxima tal pensamento, aparentemente distante, ao campo da educação.

Porém, como se trata de um trabalho de *collage*, que privilegia as fragmentações, dá-se um salto pelas páginas da autora até chegar a recortar este fragmento sobre a *imaginação*:

Com efeito, Spinoza explica que, se a mente, ao imaginar como presente algo que não existe, soubesse que essas coisas não existem na realidade, atribuiria esse poder de imaginar a uma virtude da sua natureza e não a um vício. Imaginação e verdade não são, portanto, necessariamente excludentes, podendo ocorrer inclusive de forma simultânea, uma vez que o corpo, ao qual uma mente sábia corresponde, não deixa de registrar as afecções produzidas pelos mais diversos encontros. (MERÇON, 2009, p.65)

A autora nos apresenta, segundo a filosofia spinozana<sup>9</sup>, uma qualidade positiva atribuída à imaginação. Não se trata de falsear a realidade, mas de uma virtude da mente responsável por recriar algo que não está presente ou criar algo que ainda não existe. Esta virtude da mente quando associada a um corpo (sábio) produz novos afetos que são registrados por este corpo.

Ainda quanto ao poder da imaginação em uma pesquisa em arte e educação, poderia utilizar o recorte de outra citação

---

<sup>8</sup> Cabe ressaltar aqui que Spinoza concebe a imaginação como o primeiro “gênero de conhecimento”, colocando-a em desvantagem em relação aos outros dois gêneros apresentados em sua *Ética*, respectivamente razão e intuição.

<sup>9</sup> Optei por seguir no texto a grafia utilizada pela autora de referência em detrimento de outras variações como *spinozista* ou *spinoziana*

*o objeto do conhecimento imaginativo – amálgamas afetivos, hábitos culturais, associações mnemônicas, crenças herdadas socialmente – também pode ser pensado como aquilo que nos provê a chance de intensificar nosso pensamento como crítica social e ação no mundo. (MERÇON, 2009, p.69).*

Ora, se a imaginação se configura como algo que não está diretamente ligado a um objeto, mas a uma imagem na mente, que ao ser produzida afeta um corpo, poderíamos dizer então que uma espécie de “imaginação política” é necessária à crítica. Uma vez que estamos aptos a imaginar novas configurações políticas – e esta imaginação nos afeta – nos imbuímos de uma maior potência de agir sobre o mundo tal qual este se apresenta para nós, buscando adequarmos este mundo a nossa vontade, na tentativa de reafirmar afetos próximos ao que imaginamos como possível. Mas alguém mais atento poderia dizer: *Ai, meu bom, é que está o pulo do gato! Só é possível que esta imaginação nos leve a ação se estivermos engajados em uma ética dos bons encontros. Ora, a mesma imaginação política é capaz se nos suscitar paixões tristes, que nos diminuam a potencia de agir.*

Este talvez seja o procedimento que guia esta pesquisa/trabalho de conclusão. A *collage* como prática artística referencial, operando sobre palavras-conceitos a fim de produzir um jogo imagético/imaginativo. Os ensaios a seguir, partem deste modo de fazer uma pesquisa/trabalho de conclusão, mas assim como em uma *collage* talvez os conceitos apropriados e aproximados aqui produzem uma imagem dissonante, contraditória, revirada entre razão, afetos e encontros de corpos. Como uma *collage* que pode se aproveitar em sua composição de fragmentos absurdamente díspares para recriar significados e assignificâncias, os conceitos-imagem aqui serão aproximados a deriva. Espero, sincera e singelamente que a imagem que se segue desta *collage* seja interessante ou, ao menos aumente, ao estilo de Spinoza, minha vitalidade enquanto docente.

# INTERDISCIPLINAR? NÃO! PATO

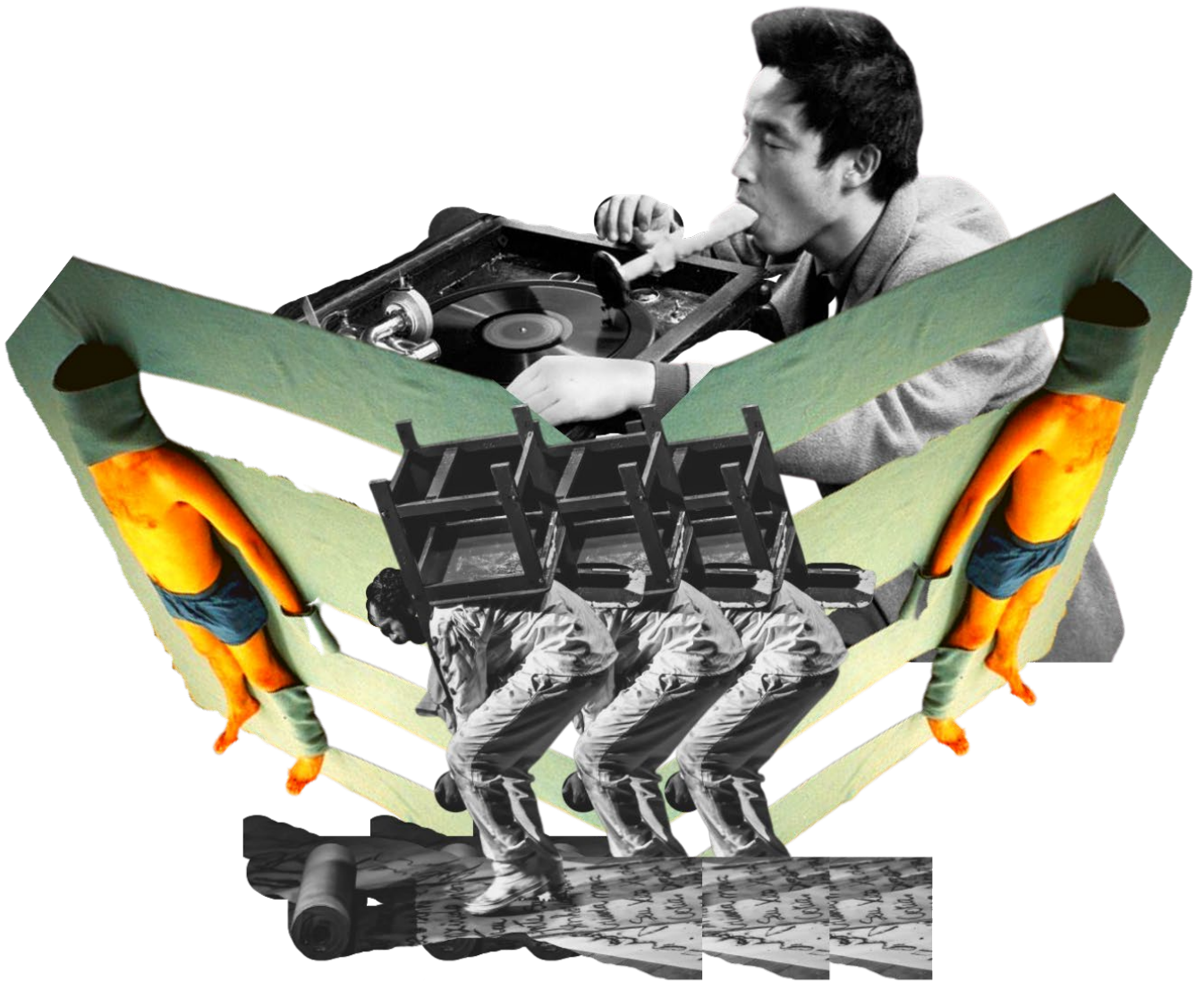


Figura 2 - Ledores - collage digital - 2021

Gostaria de compartilhar aqui um breve relato sobre minha trajetória artística fora e dentro da universidade, pois acredito que ajude a apontar os motivos que me levaram a optar, ao final do curso de graduação, por pesquisar em arte a partir uma perspectiva ampliada. Talvez ao final deste texto fique claro como a arte e a vida se relacionam intrinsecamente. Como o ensino atravessa as experiências artísticas compondo uma vivência que não separa arte, política e vida.

\*\*\*\*\*

Minha trajetória artística, ou melhor, minha relação com as artes se inicia, como muitos jovens, pela participação em uma bandinha de rock'n'roll para "protestar contra esse sistema opressor". Desde a adolescência já estavam presentes preocupações políticas que viriam a se desenvolver no futuro e permanecer o centro minhas atividades artísticas. Também é neste momento que começa a se construir minha noção de arte e da sua função. Percebia a força da arte como forma de comunicação e ferramenta de transmissão de ideias/conhecimento, e mesmo produção de sentido a cerca de assuntos complexos, como a política.

Outro aspecto importante deste momento juvenil era a vontade de estar na rua. Entendia que a rua era o espaço privilegiado para meu encontro enquanto artista com o conjunto da população. - Poxa! Era, com certeza, o melhor lugar para apresentar minha arte e minhas pretensões revolucionárias. Na rua passa todo tipo de gente, e ninguém precisa pagar ingresso para assistir ao espetáculo. E se eu fosse verdadeiramente revolucionário, talvez ainda saísse de alguma apresentação algemado pela polícia. Tem maior atestado de revolucionário que ser algemado pela polícia durante uma apresentação em praça pública?

Feliz ou infelizmente meus colegas de banda não tinham as mesmas convicções que eu, e eram pouco afeitos ao desejo de tocar na rua. Mas ainda assim eu sabia que se quisesse ter uma boa presença de palco durante minhas apresentações musicais deveria procurar fazer algum curso de teatro, para desinibir e quem sabe aprender a fazer uns figurinos e maquiagens estilosas. Isso com

certeza faria minhas apresentações mais interessantes. Foi então que eu encontrei um cartaz de divulgação de uma oficina de teatro gratuita!

Inscribi-me para a Escola Popular de Teatro, organizada pelo grupo de atadores Ói Nois Aqui Traveiz, e acabei me envolvendo mais profundamente com o teatro. O curso teve duração de cerca de dezoito meses, e durante esse período acabei por me afastar da música, enquanto prática de banda. Porém, no teatro a música ganhou outra dimensão, sendo mais um elemento para dar significado e compor as cenas.

Ainda na escola de teatro pude ter contato com as propostas de Artaud para um *teatro da crueldade*. Estas propostas me pareciam maravilhosas, pois rompiam com o que acontece mais costumeiramente, onde de teatro (e a arte no geral) está separado da vida. As proposições artaudianas criam um teatro que acontece na comunhão entre os atores e o público. Um teatro potente e vivo, visceral, que faz vibrar e desassossega quem participa de sua vivência. O teatro como o duplo da vida.

A escola de teatro e as propostas de Artaud ampliaram a concepção de arte como ferramenta de comunicação/transformação. Ao colocarem no centro da prática teatral o corpo do ator em relação direta com o público, ampliam-se as possibilidades afetivas das artes. O teatro de vivência<sup>10</sup>, como é apresentado pelo Oi Nóis Aqui Travez, tem sua qualidade justamente no fato deste encontro intenso entre ator e público gerar afetos, que de em uma apresentação convencional talvez não fosse possível. Inevitavelmente ator e público acabam por se modificar após este encontro.

Ao final do curso tive a oportunidade de compor o grupo e participar de suas atividades. Foram cerca de seis anos de trabalho, entre produção e confecção de elementos cênicos – figurino, cenografia, iluminação, apresentações de espetáculos de vivência, e turnês de apresentação de teatro de rua.

O teatro de vivência é uma das linhas principais de trabalho do grupo de atadores Ói Nóis Aqui Traveiz, mas o grupo também trabalha exemplarmente com teatro de rua. E lá estava eu onde imaginava, anos atrás, me apresentar com minha banda. Na rua! Junto ao público que passa, aos cachorros que ficam no meio da

---

<sup>10</sup> “Teatro de vivência” é o termo utilizado pelo grupo para denominar a forma de montagem e apresentação de parte de seus espetáculos. Distingue-se do teatro convencional por inserir o espectador diretamente no espaço cênico, ao invés de apartá-lo em uma plateia distante.



cena, aos trabalhadores em horário de almoço, a polícia e junto ao fiscal da prefeitura – que nos abordava antes de começarmos, para garantir que tivéssemos autorização do Estado para apresentar naquela praça. O jovem revolucionário se juntou ao grupo de origens também revolucionárias. Mas atualmente pedimos autorização para apresentar na rua, e ninguém costuma ser preso. (Falhamos como revolucionários).

Minha participação nas apresentações de rua costumava estar vinculada as partes musicais dos espetáculos, trabalhando junto ao coro. Entretanto, não se trata apenas de um músico em cena, mas de um corpo que transita entre músico, bailarino, atuador<sup>11</sup> e si mesmo. A natureza do teatro de rua permite esse trânsito, pois os atores geralmente cumprem mais de uma função nos espetáculos, como coringas. Por vezes tocamos um instrumento, ou compomos uma coreografia, ou mesmo, se relacionamos de cara limpa com o público.

As minhas questões a respeito da política também se aprofundam na prática do teatro de rua. Particpei do espetáculo *O amargo santo da purificação* que traz “uma visão alegórica e barroca da vida, paixão e morte do revolucionário”<sup>12</sup> Carlos Marighella. O espetáculo cumpria a função da arte em ser aquela ferramenta tão importante de comunicação para que, como diz o *slogan*, “nunca se esqueça / não se repitam” os horrores da nossa história. Também fiz parte do elenco de *Caliban, a tempestade* de Augusto Boal, espetáculo que se propõe em trazer à cena as violências sofridas pelos povos originários e latino-americanos no processo de colonização deste continente.

Ainda durante os anos que participei das atividades do grupo de teatro resolvi prestar o vestibular para o curso de Artes... Teatro? Não, Artes Visuais. Mas porque raios eu não cursei Teatro? Simples, porque eu já participava de um grupo de teatro. Cursando Artes Visuais poderia ampliar meus conhecimentos artísticos.

E assim eu me tornei o famoso “Artista Pato” - o pato não voa bem, não canta bem, nem mergulha bem... - mas o pato cuida da própria vida.

Em meus dois primeiros anos de faculdade ainda trabalhava no grupo de teatro. Tentava conciliar as apresentações com minhas aulas. Neste período

---

<sup>11</sup>Atuador é o termo utilizado pelo grupo para definir seus participantes. Seria a junção do ator com o ativista político. Está mais vinculada a figura do “cidadão comum” que participa socialmente da política através da arte do que à figura do ator profissional.

<sup>12</sup> Subtítulo que pode ser encontrado nos materiais de divulgação do espetáculo.

buscava relacionar as práticas de ateliê com alguma vivência do teatro – desenhava colegas durante os ensaios para treinar figura humana, produzi algumas peças cerâmicas pensando a composição espacial como cenografia, e coisas deste tipo – porém esta relação acabou não sendo muito produtiva, pois tomava o teatro por algo que não cabe nas artes visuais. Tomava o teatro como “referência”. Há que se adquirir maturidade para se perceber as relações possíveis entre teatro e artes visuais. Falta, na Universidade, trabalhar interdisciplinarmente entre os cursos que desenvolvem um pensar estético.

Ao encerrar minhas atividades com o grupo, decidi que deveria focar nas artes visuais e deixar de lado as práticas teatrais. Nesse momento acreditei que precisava escolher uma linguagem e focar meus esforços para “dominá-la”. Optei pela gravura, pois já tinha alguma familiaridade com processos serigráficos, do tempo que fiz umas camisetas para tentar levantar algum dinheiro. A gravura parecia uma boa técnica para estudar, pois era possível fazer muitas cópias de uma mesma imagem, o que confere à gravura uma qualidade panfletária enorme. Fiz alguns experimentos com serigrafia para encontrar métodos alternativos de gravação e impressão, pois além de eu não “manjar” de desenho ou Photoshop para produzir as matrizes, também os produtos químicos utilizados no processo tradicional são absurdamente tóxicos.

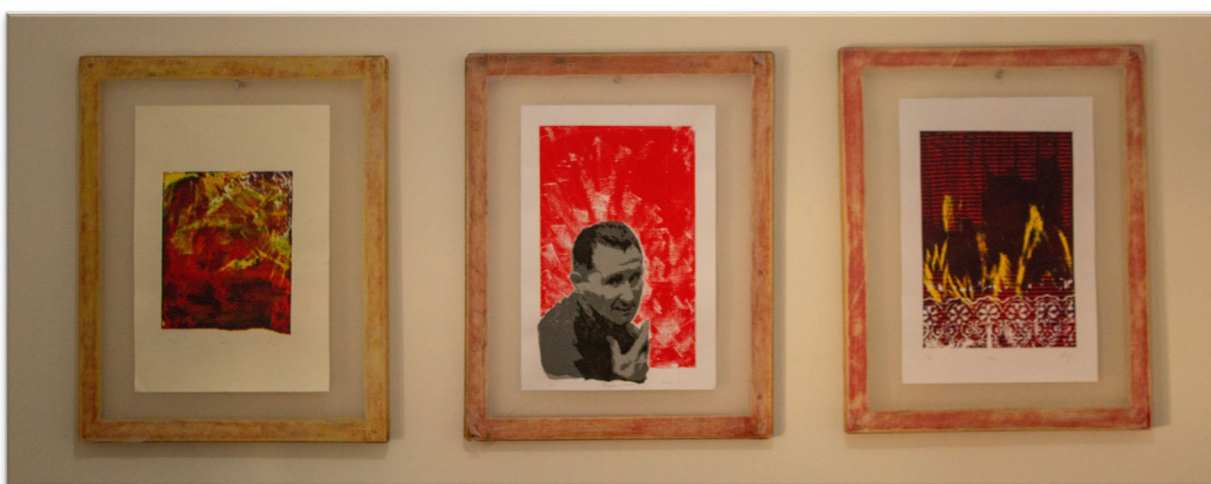


Figura 3 - Diversos exercícios com métodos alternativos de impressão serigráfica

Desta experiência surgiram alguns trabalhos interessantes. Pela natureza experimental dessas impressões – que fugiam ao meu controle no que diz respeito aos resultados das imagens - acabei me aproximando de questões da arte abstrata.

Foi então que percebi o quanto a imagem figurativa me incomodava, pois tentava reproduzir algo que não poderia ser; uma mera cópia do objeto representado. Mas ao mesmo tempo, algo me incomodava na abstração. Por um lado, a abstração que tenta sintetizar as formas de um objeto para representá-lo como algo abstrato, por outro, obras abstratas que se justificam por sua própria existência, como a arte pela arte, ou um objeto que é tornado arte pelo conjunto do sistema que o legitima. Estas questões não puderam ser resolvidas, porém decidi colocar este trabalho na rua. Literalmente, colados nas paredes da cidade.

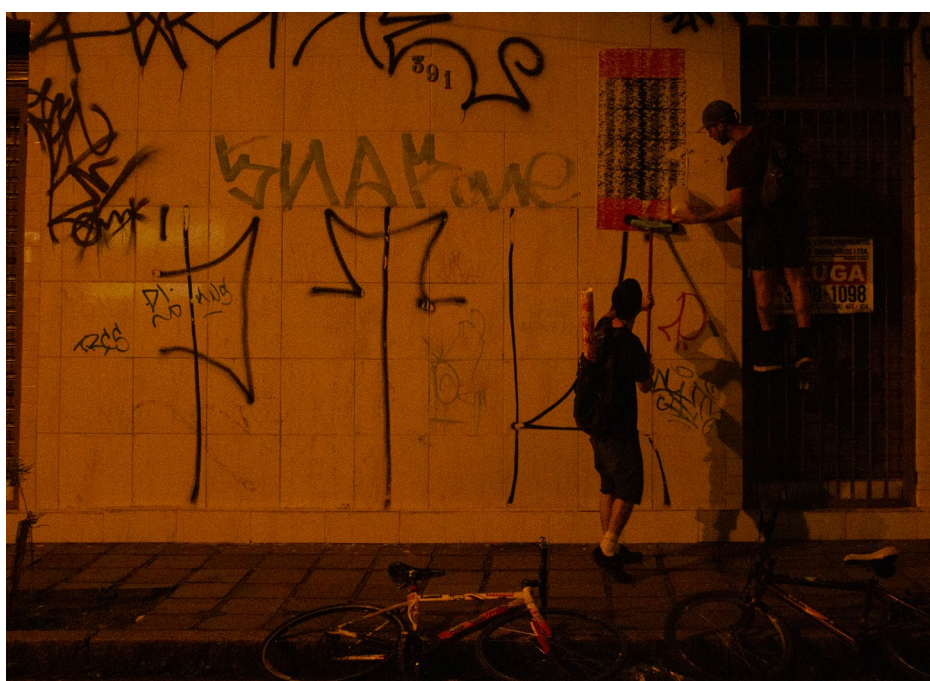


Figura 4 - Intervenção urbana - Porto Alegre

Na necessidade de colocar estes trabalhos em contato com o público, sem recorrer à venda de impressos ou buscar um lugar legitimado em alguma galeria particular, recorri ao Lambe-lambe. Colei algumas imagens grandes pelos muros da cidade, como quem grita: “Vejam! Isto é arte! Está aqui, no meio da rua para todo mundo ver!”

Toda a vez que percorria algum trajeto onde estavam estes Lambe, eu pensava: lá está minha arte. Exposta. Maravilhosa!

Porém ao olhar para o lado, não via ninguém. Será que alguém reparou naquela colagem? Será que alguém se afetou por este trabalho? E, se alguém se

afetou, o que mudou? ... eu não estava lá para ver. Foi uma via de mão única. Uma imagem inerte na parede.

Faltava o encontro, faltava troca viva com o público...

\*\*\*\*\*

Inicialmente, o pré-projeto para este trabalho de conclusão de curso tentava retomar um pouco da trajetória que relato aqui, mas tomou outra direção. Buscava investigar as capacidades políticas da arte de rua. Compreender o que a arte pode nos ensinar junto à política. A sua relação com o espaço público e com as pessoas que nele circulam. E ainda sua relação com educação. De que maneiras ela poderia ser praticada dentro da escola?

Porém, este pré-projeto, tinha um equívoco absurdo. Pretendia dar conta de algo que atravessa toda a minha vivência enquanto sujeito que se relaciona com arte (pra não dizer artista), mas partindo do final do processo. Apenas levava em conta as artes visuais. Parecia-me obvio que, para o trabalho de conclusão de curso de Artes Visuais, eu deveria me restringir a escrever sobre artes visuais.

Só então, com a orientação da professora responsável é que pude perceber que faltava algo: o corpo, a presença, a relação com o espaço, os afetos. Revendo minha trajetória no campo das artes, dentro e fora da universidade, reconheço a dimensão que a arte pode ter no cotidiano. Uma arte que não se conforma em manter-se dentro de uma disciplina delimitada. Uma arte que como força viva pretende organizar o mundo e dar-lhe significado a partir da elaboração poética.

# IMAGINAR UMA ESCOLA POSSÍVEL



Figura 5 - Instituto - collage digital - 2021

Os próximos textos pretendem abordar alguns aspectos em torno da escola e da educação pública. Mas porque falar de escola e educação pública? Por dois motivos principais:

Primeiramente, a minha formação inteira na graduação foi destinada a dois espaços específicos onde um docente pode atuar – a escola formal ou os museus. Muito raramente foram abordados espaços ou experiências alternativas para educação em artes. Em seguida, para marcar uma posição contrária a movimentos que vem sendo feitos em torno da escola no sentido de apropriação e uso de suas estruturas, para o que, no meu entendimento, é um avanço da ordem neoliberal sobre a formação dos estudantes. Ordem esta que submete os estudantes a uma formação precária. Ao me aproximar de teorias como a “desescolarização” e de leituras críticas de materiais como a BNCC, fica evidente os riscos que sofre a escola pública no contexto sócio-político-econômico em que estamos.

Portanto, ao ressaltar os aspectos positivos da escola/educação pública tento acrescentar alguns pontos em favor dessa escola tão prejudicada. Na verdade os estudantes são quem mais saem prejudicados, não a escola.

- Mas Thales, e todas aquelas críticas sobre a escola ser um espaço de manutenção do *status quo*? Como a escola reproduz o pensamento dominante e este só favorece as elites econômicas? Ou como a escola é um aparelho repressivo que só faz domar os corpos dos estudantes e produzir sofrimento<sup>13</sup>? Então! Com ou sem este meu texto essas críticas vão continuar existindo, e a realidade escolar só pode ser alterada com muito trabalho político de sensibilização e produção de novas possibilidades afetivas.

Mas se estou sendo formado e pretendo atuar como docente, inserido dentro dessa realidade, cabe a mim estar ciente destas críticas, mas na minha condição de agente propositor pensar e atuar no sentido de que esta realidade se altere, mesmo que em um ambiente micro. Não se trata aqui da ilusão de achar que minha prática salvará a escola ou os alunos com os quais eu terei contato, mas de não ser um babaca! E se possível, mesmo dentro desse sistema tão complexo e contraditório como é o sistema escolar, encontrar ou produzir brechas que tratem de estimular a

---

13 Inúmeras são as aproximações que se pode fazer entre a escola e instituições como a prisão, seja pela sua estrutura de vigilância e controle, seja por seus aparelhos repressivos como classes e cadeiras, onde os estudantes passam a maior parte do seu tempo. Ver ZORDAN, Paola. Sala de aula, torturas e suplícios: perspectivas da arte. **CADERNOS PEDAGÓGICOS**, Lajeado, v. 8, ed. 1, p. 37-50, 2011.

potência de agir dos estudantes para escapar minimamente dessas formatações que os aprisionam nestes modos de vida tristonhos.

Dito isso, feito este *disclaimer* hora de dar seguimento neste recorte de conceitos-imagens com os quais me encontrei até então. Vamos ver como esta imagem de uma escola possível se parecerá ao final deste texto.

## DÁ PARA DEFENDER A ESCOLA PÚBLICA?

Quero começar a construir essa paisagem sobre a escola me aproveitando de fragmentos de dois autores que fazem, de fato, uma apologia da escola. Em seu livro nomeado *Em defesa da escola pública: uma questão política*, Jan Masschelein e Maarten Simons rebatem várias das críticas pelas quais a escola vem sendo acusada de fracassar. Os autores se apóiam principalmente em uma espécie de purismo ontológico, e apelam para a origem grega da palavra *escola*, a fim de sustentar seus argumentos. “σχολή (skholé): tempo livre, descanso, adiamento, estudo, discussão, classe, escola, lugar de ensino” (MASSACHELEIN; SIMONS, 2013, p.12). Interessam-me particularmente dois aspectos tratados pelos autores neste texto. O entendimento de escola como espaço democrático onde os estudantes podem se encontrar, independentemente de suas origens para compartilhar um lugar-comum, acompanhada da proposta de tempo (tornado) livre ou improdutivo.

Atualmente é possível perceber uma crescente apropriação da escola pela racionalidade neoliberal<sup>14</sup> – racionalidade esta que tenta subordinar todas as formas de relação social ao mercado; onde todo objeto ou atividade é possível de ser tornado mercadoria. Neste processo as formas de organização da vida em

---

<sup>14</sup> A emergência, a partir do início do século XX, de uma nova forma organizar o sistema capitalista, que reconfigura as bases das teorias Liberais clássicas a partir de princípios como “livre mercado”, “desregulamentação”, “flexibilização” e “precarização” de direitos trabalhista, entre outros, pode ser denominada neoliberalismo. Esta nova abordagem, com suas elaborações teóricas que se concretizam em uma forma de gestão da vida, acabam por fundar uma racionalidade específica. “Enquanto racionalidade, o neoliberalismo prescinde da coação externa – trata-se de fazer o indivíduo conduzir-se de determinada maneira como se motivado pelos seus próprios interesses” e ainda “a racionalidade neoliberal realiza a produção em série de indivíduos que incorporam naturalmente como princípios vitais a competição e o desempenho em todas as dimensões da vida” (COBARNEZI; RASIA, 2020, v. 25, p. 287). Para entender o movimento em torno do neoliberalismo enquanto organização social dominante e a forma como este constitui uma racionalidade própria que se espalha para além do campo da economia e se instaura no cotidiano dos indivíduos, ver: COBARNEZI, Elton; RASIA, José Miguel. Apresentação do Dossiê: Racionalidades Neoliberais e Processo de Subjetivação Contemporânea. **Mediações**, Londrina, v. 25, ed. 2, p. 287-301, mai-ago 2020.

sociedade assumem características de gestão e os sujeitos se transformam em empreendedores de si mesmos<sup>15</sup>. A escola funcionando como uma empresa, visando metas e resultados – neste caso os exames de avaliação de qualidade e vestibulares.

A escola pública então corre o risco de perder seu caráter eminentemente público. Seja de maneira mais radical, transformando-se em produto e serviço subordinado aos movimentos do mercado, ou sutilmente ao atender os interesses privados de uma elite econômica. No primeiro caso a estrutura das escolas é entregue a iniciativa privada para que esta faça a gestão dos recursos e administre o ensino, ou ainda – como visto em países vizinhos na América Latina – quando estudantes são matriculados em escolas privadas recebendo subsídio do estado. No segundo caso, a transformação da escola se dá através do currículo, que em suas diretrizes orienta o ensino a atender demandas do capital. Neste cenário, quem sofre são os filhos das classes populares, seja por não poder arcar com os custos de uma educação de qualidade, ou pelo falta de perspectivas de futuro minimamente desatrelada aos movimentos do capital. Em tempos aonde cada vez mais os espaços públicos vêm sendo privatizados e a escola pública invadida pela lógica neoliberal (de gestão e empreendedorismo), fica evidente o projeto de sociedade que se pretende levar adiante. Projeto este que visa transformar tanto as cidades (espaço comum de circulação e relação das populações) quanto a educação em *mercadorias*, passíveis de serem compradas e vendidas a quem puder pagar. Evidentemente que esta é uma lógica excludente.

Nesse sentido, me parece interessante retomar a imagem da escola como

uma invenção (política) específica da polis grega e que [...] surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga. Na escola grega, não mais era a origem de alguém, sua raça ou “natureza” que justificava seu pertencimento à classe do bom e do sábio. (MASSACHELEIN; SIMONS, 2013, p.12)

Se, na Grécia antiga, a escola surgiu como uma forma de romper com o privilégio dos aristocratas e das classes militares na sua formação intelectual podemos pensar na escola pública hoje como uma garantia do acesso à educação

---

<sup>15</sup>Em seu trabalho chamado *A sociedade do cansaço*, Byung Chul Han vai denominar este sujeito como “sujeito do desempenho”. O autor coloca em questão que haveria uma mudança de paradigma da sociedade disciplinar, descrita por Foucault, para uma “sociedade do desempenho”. Onde antes operava a dominação dos sujeitos pela proibição/coerção, agora se instaura a lógica do “projeto”, da “iniciativa”, da “motivação”.



àqueles que não teriam o privilégio econômico para desfrutá-la. A escola medieval também estava aberta a todos, reiterando este argumento, de que o *topus* do conhecimento é livre.

Uma vez entendida a escola enquanto espaço comum que permite o acesso à educação às camadas desprovidas economicamente, outra questão se coloca: o que se faz dentro da escola, qual a sua função? Ora, não faria sentido simplesmente permitir que estes jovens que se encontram na escola tenham acesso à educação, se esta se propuser apenas a reproduzir os mecanismos de dominação econômica/social que mantém estes jovens distantes e distintos das elites. A escola deve encontrar estratégias para deslocar o estudante do seu lugar (dito) natural na sociedade ou ao menos produzir as condições para que este possa vislumbrar outras possibilidades.

#### Segundo Masschelein e Simons a escola grega em suas origens

fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: polis) quanto da família (em grego: oikos) (MASSACHELEIN; SIMONS, 2013, p.12).

Certamente, nossa sociedade atual é diferente da antiguidade grega, mas algumas pessoas ainda são classificadas segundo seu lugar na sociedade e estigmatizadas ou excluídas simplesmente devido às condições de seu nascimento e aparência. Assim, podemos afirmar, com alguma segurança, que os estudantes de escolas públicas, oriundos da periferia, terão maiores dificuldades de acesso aos bens culturais, educação superior e a um trabalho bem remunerado<sup>16</sup>.

Normativas recentes que definem a formatação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) parecem reforçar a noção de que alguns estudantes devem ser destinados a determinado postos na sociedade. Fica evidente pelo texto do documento a importância dada à inserção dos estudantes no “mundo do trabalho”

---

<sup>16</sup> Apesar de se verificar o crescimento do percentual de estudantes negros, indígenas, mulheres e de baixa renda na composição do corpo discente das IFES nos últimos anos, este número ainda é bastante desproporcional quando se compara ao percentual destes perfis sócio econômicos no conjunto da população. Ver **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais** (ADIFES, 2019) e **AÇÃO AFIRMATIVA E POPULAÇÃO NEGRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO E PERFIL DISCENTE** (SILVA, 2020)

17. Termos como “competência” e “habilidades” são o centro da formulação do documento e da proposta curricular.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” [...] e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, 2017, p.13)

Ainda, a formulação desta nova proposta de base curricular tem como referencial, ou meta avaliativa, exames como Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês), coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) o que aponta para um entendimento da escola como ferramenta para a formação de pessoal subordinada a uma necessidade econômica.

Assim a escola então perde a possibilidade de separar o estudante tanto da sociedade (aqui representado pelo “mundo do trabalho”) quanto da família, pois este é medido, avaliado e preparado em função da posição social que deverá ocupar, ao sair da escola.

Mas como uma escola que se pretende democrática, no sentido de possibilitar aos estudantes mais do que a reprodução de sua miséria e de mão de obra para o modelo socioeconômico vigente, pode utilizar este “tempo livre”? Os autores nos dão uma pista:

Desde a sua criação nas cidades-estados gregas, o tempo escolar tem sido o tempo em que o “capital” (conhecimento, habilidades, cultura) é expropriado, liberado como um “bem comum” para o uso público, existindo, portanto, independente de talento, habilidade ou renda. (MASSACHELEIN; SIMONS, 2013, p.16)

A escola, então, funciona como uma espécie de redistribuidora das possibilidades criativas. Torna comum o que seria de acesso restrito apenas a uma elite econômica ou intelectual: sejam os conhecimentos específicos, como determinadas técnicas de criação artística, entendimentos e perspectivas variadas sobre o campo das artes, suas possibilidades, etc. – ~~quem é que daria valor ao~~

---

<sup>17</sup>A expressão “mundo do trabalho” parece no texto da BNCC como um eufemismo para “*mercado de trabalho*”, ou seja, a ilusão de que o “mundo” é um espaço comum de trabalho onde todos os sujeitos estão inseridos igualmente e possuem condições de atuação semelhantes, enquanto mercado do trabalho (que seria o termo mais adequado) explicita o entendimento de que os estudantes, estes sujeitos escolarizados em vias de se tornarem cidadão, na verdade são objetos agenciados como mercadorias nesse grande mercado Neoliberal Capitalista. Acesso ao documento da BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

~~estudo das artes quando se está preocupado com a porcaria de aluguel que vai vencer~~, seja as habilidades na utilização de determinados materiais e o acesso à cultura. Pensando na educação das artes, é na escola que os estudantes podem ter a possibilidade de experimentar práticas e vivências artísticas, para além do que suas bolhas oferecem cotidianamente.

Aqui se apresenta um pequeno “porém”. Não se trata do professor elitista, que apresenta a “arte erudita” ou “a alta cultura” para os estudantes que precisam conhecer a produção artística nacional e internacional da contemporaneidade, com seus valores e legitimações do sistema da arte, mas também de não abandonar os estudantes apenas às referências locais, sujeitos a massificação da mídia e de plataformas como redes sociais e outros veículos de impacto subjetivo. O professor de artes, então, deve operar como um mediador<sup>18</sup> dos processos e conteúdos artísticos apresentando aos estudantes, possibilidades outras de operações dentro do campo da arte que talvez estes desconheçam.

Ainda com relação à arte, algo pode acontecer quando a escola se propõe a ser espaço democrático que produz tempo livre: deslocá-la das grandes galerias ou museus, rompendo com seus pressupostos barrocos e sua sacralidade acadêmica e comercial. Uma vez que as matérias escolares não precisam ser instrumentalizadas em função de seu uso fora da escola, a arte enquanto matéria<sup>19</sup> se torna algo não apenas “profano”, mas, como vem sendo pensada desde Nietzsche, uma força que não está apartada da vida. Como colocam os autores, o profano se refere a algo que foi “desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado” (MASSACHELEIN; SIMONS, 2013, p.19). Portanto a arte passa a não se tratar mais da grande Arte, mas de uma prática e de uma vivência que pode ser ressignificada pelos estudantes. A arte, então, se aproxima da vida, sendo uma forma de perceber as possibilidades expressivas e de criação disponíveis aos estudantes.

Caso esta ressignificação da arte enquanto matéria aconteça, é possível que de fato se instaure entre o estudante e a arte um processo real de aprendizado.

---

<sup>18</sup> A respeito da ação mediadora na arte e na cultura ver: MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. **GEARTE**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 248-264, Agosto 2014.

<sup>19</sup> Sobre o conceito de Matéria enquanto disciplina na grade escolar ver: ZORDAN Paola. Movimentos e Matéria da Iniciação à Docência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 1-23, abr./jun. 2015.

Trata-se do momento mágico quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça. Nesse momento mágico, algo de repente deixa de ser uma ferramenta ou um recurso e se torna uma coisa real, uma coisa que nos faz pensar, mas também nos faz estudar e praticar. É um acontecimento, no sentido vivo da palavra (MASSACHELEIN; SIMONS, 2013, p.26)

Com isso, temos uma imagem de escola, que mesmo tendo origem na antiguidade, pode nos dar uma boa perspectiva para a nossa escola contemporânea. Uma escola que se pretende democrática no sentido do acesso, pois não está restrita apenas às classes dominantes ou às elites, mas a todo o conjunto da população. Uma vez democrática e possibilitando aos estudantes a oportunidade de se encontrarem em um espaço comum, esta escola garante tempo livre, deslocando os estudantes da sociedade e de suas famílias, ou seja, esta escola possibilita que os estudantes não estejam diretamente associados às suas condições sociais, garantindo assim que tenham as mesmas oportunidades indiscriminadamente. Ainda, a escola tem a tarefa de “retirar do mundo” as matérias que se propõe a ensinar. Retirar do mundo significa deslocar as matérias de suas funções e usos cotidianos, fazendo com que estas matérias sejam pensadas para além de seus usos imediatos ou lucrativos. Então, a arte enquanto “matéria” a ser apreendida pelos estudantes pode ser ressignificada, tornando-se prática cotidiana e possibilidade de criação.



Figura 6 - MeoDeos, Uma escola!

## ESCOLA E PARTILHA SENSÍVEL

Aproximei-me da leitura dos textos de Rancière para pensar a política da arte. Mas me parece que suas proposições sobre política e arte podem ser interessantes para pensar o contexto da Educação. Em seu texto *A partilha do sensível* o autor nos oferece alguns fragmentos dos quais podemos nos apropriar para compor nossa imagem da escola.

Inicialmente temos a definição de estética apresentada por Rancière que desloca o conceito para além de uma “teoria da arte em geral” ou dos “efeitos sobre a sensibilidade” causados pela arte. Segundo o autor, a estética seria

um regime específico de identificação e pensamento das artes: um modo de articulação entre a maneira de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações (RANCIÈRE, 2005, p.13)

Segundo esta perspectiva podemos entender que não existe uma “estética no geral” que define e qualifica todos os produtos artísticos tendo como referencia algum padrão ou medida pré-estabelecida, seja objetiva ou sensivelmente, mas que a estética se dá na relação entre estes produtos da arte e a maneira como nós os identificamos. Assim, a estética varia na medida em que variam os produtos e os discursos sobre as artes no tempo e contexto. Assim não se difeririam esteticamente uma obra de arte canônica de uma peça contemporânea meramente pelas suas características objetivas (forma, conteúdo, tema, suporte, etc.) ou hierarquia cultural, mas pelo conjunto de elementos que se organizam para possibilitar a sua emergência no mundo. Poderíamos então, dizer que existem “estéticas” no plural. Ou, quando colocada no singular, para se referir a um determinado conjunto específico de identificação e pensamento de alguma obra. Estética da collage, estética surrealista, estética dos teatros de rua, etc.

Com essa definição de estética Rancière desloca o significado da arte da centralidade do objeto artístico- enquanto material ou ponto de referencia -, para pensá-la como uma prática, um “modo de fazer”, de dar a ver e pensar artisticamente. Ao invés de pensar “quais as características deste ou daquele objeto

artístico”, podemos pensar “o que faz deste ou daquele objeto/experiência uma obra de arte, em determinado contexto?” ou “qual prática artística e discursiva está sendo articulada nesta ou naquela obra?” Esta abordagem para o ensino das artes me parece interessante na medida em que dialoga com os movimentos de arte contemporânea e da performance. São movimentos os quais, muitas vezes, não se propõem a produzir um objeto artístico, mas se articulam em torno de experiências artísticas/poéticas e/ou conceituais.

Sob este paradigma, então, não se trata de ensinar aos estudantes uma determinada habilidade manual como desenho ou pintura, nem mesmo que estes reconheçam quais as qualidades sensíveis presentes em determinada obra de arte canônica na história. Trata-se de proporcionar aos estudantes as condições necessárias para que estes percebam como se articulam as diferentes maneiras de se fazer arte, quais objetos são tomados como tal em determinados espaços e quais modos de pensamento se articulam nesta relação.

Se voltarmos nosso olhar para a escola é possível perceber ainda que exista uma espécie de “estética da/escola”, quando observamos os objetos e práticas artísticas que circulam dentro do ambiente escolar e que são compartilhados pelos estudantes e funcionários. Não se trata de um local de exposição como um museu, uma galeria, um teatro, etc., mas de um ambiente diferente, que se relaciona com arte pro uma perspectiva distinta, seja enquanto objeto a ser estudado ou como prática a ser ensinada. Estes objetos e suas formas de produção poderiam compor o que o autor chama de *Partilha do sensível*:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte desta partilha (RANCIÈRE, 2005, p.15).

Em uma escola é possível reconhecer estas “evidências sensíveis” ao se andar pelos corredores. Certos espaços podem ter decorações que indiquem que se trata de um ambiente infantil; espaços de uso dos estudantes podem conter escritos em paredes e classes, mensagens particulares, por vezes como ofensa e chacotas, algumas vezes cifradas; as salas de aula se diferem das salas de convívio dos professores etc. Estas evidências sensíveis e a organização destes espaços indicam

como e com quem é possível se relacionar em determinados ambientes e momentos específicos

A arte, então inserida na escola, torna-se algo comum, compartilhado por todos que com ela tem contato. As aulas de artes são compartilhadas pelos estudantes; os exemplos e imagens que o professor apresenta em aula são compartilhados; as discussões são comuns a todos, porém ao produzir seus materiais cada estudante acrescenta algo particular para este espaço comum a ser compartilhado.

Com isso em mente, podemos pensar que o docente das artes pode reforçar uma espécie de “comum hegemônico”<sup>20</sup>, reproduzindo discursos, imagens ou práticas de arte que reforcem uma sensibilidade mesma, ou da maioria. Ou seja, um conjunto de elementos sensivelmente compartilhados que reitera a configuração social existente, que hierarquize e marginalize vivências artísticas singulares em detrimento de outras consideradas corretas, e que neste processo estabeleça e determine quais sujeitos são aptos (ou não) a participar do jogo da arte. De modo inverso, a escola tem a capacidade de ser espaço privilegiado para uma “partilha do sensível” outra, diferente do que se estabelece fora da escola, no cotidiano. Se fora da escola os objetos e discursos que compõem o sistema da arte já estão determinados e muitas vezes os estudantes conseguem apenas se relacionar com eles passivamente - como consumidores ou espectadores -, na escola seria possível brincar e jogar com estes elementos estéticos de modos diferentes dos que a arte hegemônica estabelece. A arte pensada como prática ou experiência sensível, associada a um modo de fazer e a um espaço de circulação é capaz de produzir novos afetos e sensibilidades dentro da escola, os quais diferem dos afetos mais comumente experienciados no cotidiano.

Esta atividade docente de partilhas instaura uma política (da arte), pois seleciona e define o que pode ser visto e experienciado em sala de aula. Ao recortar fragmentos de um universo artístico amplo o professor cria o que Rancière chamaria de “ficção”: “A política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem “ficções”, isto é,

---

<sup>20</sup> Eu poderia escrever aqui “senso comum”, mas acho que este termo não dá conta. “Senso comum” frequentemente está associado a algo que se sabe por que se “ouviu dizer”, uma sabedoria popular, algo que não precisa ser averiguado. Pode ter relação com algo que de fato é certo e sabido, mas também pode estar absurdamente equivocado. Hegemônico se refere a um sentido de “poder” ou “domínio”. Ou seja, um *comum* que se presta a uma manutenção do poder, das opressões, que se instaura de alguma forma a não dar vazão à diferença.



rearranjos materiais dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer." (RANCIÈRE, 2005, p.59). O docente das artes é responsável por selecionar as imagens e os objetos que farão parte das aulas, bem como é o responsável por propor as práticas poéticas<sup>21</sup> e atividades expressivas. Com isso o professor cria sua ficção do que é ou não possível em arte. É preciso tomar cuidado para que esta ficção não seja tomada como verdade, no sentido de restringir as possibilidades de vivências artísticas experienciadas pelos estudantes, mas ao contrário, que esta ficção, se valendo do espaço privilegiado e seguro da escola possa garantir ao estudante as condições para que este desenvolva suas forças criadoras.

Após a leitura de Rancière podemos então pensar que existem diferentes estéticas a depender dos objetos que são considerados "arte", dos modos de fazer e pensar as artes que circulam em determinados espaços. Neste caso haveria também uma estética da/na escola que se refere aos materiais apresentados pelo professor, as imagens e os artistas escolhidos para serem trabalhados em aula e as práticas/poéticas artísticas elaboradas pela turma. Este conjunto de materiais, referências artísticas e práticas produzem uma sensibilidade que é compartilhada entre os estudantes e as pessoas que ocupam o espaço escolar. Ao selecionar o que pode ou não participar deste circuito de objetos, práticas e afetos, o professor e a escola (com seu currículo) constroem uma "política da arte" na escola, criando assim uma "ficção", um recorte do que é ou não possível de ser vivenciado em termos de arte.

## APRENDIZADO ÉTICO-AFETIVO

Para recortar mais um fragmento imagético-conceitual, me aproximo da filosofia de Spinoza, mas me valendo da leitura feita por Juliana Merçon no seu texto intitulado *Aprendizado Ético-Afetivo: Uma leitura spinozana da Educação*.

---

<sup>21</sup> "No âmbito das Artes Visuais, o termo poética vem expressar o devir dos processos de criação, envolvendo desde pesquisa de fontes, elaboração de arquivos, técnicas, métodos, materiais, assim como a relação com textos e, por vezes, conceitos filosóficos." (ZORDAN, 2014, p.184)  
"a poética aqui tratada não se restringe a um fazer e tampouco a um dizer, mas sim a um pensar." (ZORDAN, 2014, p.191)

Não cabe aqui, atravessar toda a argumentação que a autora constrói em seu livro, pois esta remonta aos conceitos fundamentais da ética spinozana. Apesar de o filósofo não ter escrito propriamente sobre educação, Merçon nos mostra como é possível, a partir do entendimento desta ética, pensar uma função para a escola ou a educação formal no geral.

Segundo a leitura que a autora faz da filosofia spinozana, a educação formal seria um instrumento coletivo (da massa ou da *multitude*<sup>22</sup>) que pretende, pelos caminhos da razão aumentar a potência deste corpo coletivo. Para isso aposta na força da escola em proporcionar “bons encontros”. “A educação formal como produtora de encontros que expande nossa potência de pensar e agir, soma-se, ao aprendizado ético afetivo individual” (MERÇON, 2009, p.120). Ou seja, a escola deveria ser um local privilegiado para proporcionar bons encontros, os quais são responsáveis por aumentar nossa capacidade de pensar e agir tornando os educandos sujeitos mais potentes – com maiores condições de afetarem e serem afetados, se compor com outros corpos, e movimentarem-se por suas próprias forças. Assim, a diversidade e as possibilidades deste “corpo coletivo” (multitude) se expandem também. Nesse sentido, a escola e a educação formal passam a ser pensadas como um espaço onde os indivíduos devem ser tratados em suas singularidades, pois a cada um é atribuída uma aptidão diferente que não pode ser equiparada ou comparada à outra.

Gostaria de trazer um exemplo pessoal para demonstrar como a composição de diferentes corpos, com diferentes capacidades de pensar-agir podem se organizar visando a aumentar as potências do corpo coletivo. Morei durante a minha infância em um conjunto habitacional onde havia outras crianças. Neste condomínio existiam alguns pés de árvores frutíferas, como araçás e goiabeiras, que durante o verão estão mais carregados – Tem melhor época para as crianças estarem na rua brincando que o verão? Obviamente que nossa atividade predileta era subir nestas árvores e aproveitar suas frutas. Era comum que nós em algum momento nos juntássemos e fizéssemos da coleta uma atividade de grupo. Eu era o mais leve e ágil entre as crianças, conseguindo buscar as frutas mais altas na copa das árvores, enquanto outras crianças não se arriscavam tanto, colhendo as frutas que estavam ao alcance do braço. Certamente as frutas encontradas no alto eram mais coloridas

---

<sup>22</sup> A autora utiliza o termo spinozano como sinônimo para massa ou multidão, mas não se preocupa em definir ou especifica se o filósofo faz alguma distinção entre estes termos.

e doces, entretanto sempre em menor quantidade se comparado às frutas que podiam ser coletadas próximo do chão. Ao final de algum tempo, nos reuníamos em um local para compartilhar as frutas coletadas. Todas as frutas eram colocadas no chão e cada um de nós, por sua vez, escolhia uma, até que as frutas acabassem. Assim, tanto quem coletou as mais coloridas quanto quem coletou em maior quantidade saíam com o mesmo número de frutas. Ainda, quem gostasse das frutas mais doces poderia escolher estas primeiro, e quem preferia frutas sem bicho – as mais maduras sempre estão bichadas – também poderia ter seu desejo contemplado. Assim, tanto as aptidões individuais quanto os desejo de cada criança (de comer a fruta que preferisse) se somavam neste corpo coletivo gerando um episódio de bom encontro, um encontro alegre que aumentava nossas potências por mais algum tempo. No outro dia, lá estávamos nós partindo para outra árvore, na expressão de uma razão – *ratio* - que disponibiliza bens comuns sem competitividades.

O corpo coletivo pode ser entendido, então, como a soma das forças dos indivíduos, que busca um maior estado de potência ao estimular que os indivíduos sejam também mais potentes. Mas também os indivíduos que participam deste corpo coletivo têm suas limitações superadas ao se encontrarem com outros corpos, no que Spinoza chama de “encontros alegres” entre corpos, diferentes do seu (logo com outras aptidões variadas), que podem comporem-se positivamente, sem competições.

A educação formal ou escolar, portanto, não deve ser pensada como processo de normatização ou conformação dos educandos a determinados valores como a “competência” exigida pelo modelo socioeconômico vigente, pois com isso corre o risco de contrariar sua própria natureza que é de aumentar a vivacidade do corpo coletivo.

se a educação se opuser às forças dos indivíduos, impedindo-os de exercê-las, ela mesma terá sua potência diminuída, sofrendo o risco de ser arruinada. É, pois, a própria natureza da educação como instituição formadora que a determina a exercer, tanto quanto seja possível, o ideal de razão, a esforçar-se para conformar o conjunto de suas operações ao que é mais útil ao todo. Segue ainda que, quanto mais a educação convier com a razão, mais ela produzirá afetos alegres naquelas que dela participam e, dessa forma, mais ela própria se conservará em sua existência (MERÇON, 2009, p.122)

A produção de situações favoráveis, seja pela escola, seja pelos educadores, para que existam bons encontros entre os estudantes e as matérias estudadas é condição fundamental para a sua existência. Isso implica uma constante atenção para as condições que aprendizado dentro da escola, pois cada encontro é único e não se repete. Quanto mais a escola (e os educadores) se empenha em atualizar essa essência escolar, mais próxima a educação estará da razão, assim maior é a sua possibilidade de produzir afetos alegres nos educandos.

#### Segundo Merçon

“é, portanto, pela propagação de afetos alegres, pelo aumento da nossa potência de conhecer, de pensar e de expressar o pensamento, que a educação, compreendida como uma das dimensões do *conatus* da coletividade, contribui, de fato, para o fortalecimento da vida comum”. (MERÇON, 2009, p.127)

Podemos imaginar então que a arte enquanto matéria a ser apreendida e prática poética, é fundamental no interior das atividades escolares, se a entendermos como mais um modo de conhecimento, de pensamento e/ou expressão aliado a esta razão que compõe corpos em afetos alegres, ou seja, o que Spinoza chama de *conatus*. Certamente a arte não é capaz dar conta de ser um modo de conhecimento-pensamento-expressão que afete todos os estudantes, porém, com certeza, será para alguns. Nessa perspectiva é fundamental conduzir um ensino das artes que consiga gerar bons encontros entre os estudantes e as matérias/práticas poético-artísticas aumentando a potência de agir-pensar destes educandos.

Assim, nós temos a imagem-conceito de uma escola que se organiza em função de garantir aos estudantes bons encontros. Ou seja, garantir que pelas diferenças entre os indivíduos suas limitações sejam superadas e suas singularidades estimuladas, criando um corpo coletivo mais complexo e potente. As artes entram neste cenário como matéria a ser apropriada pelos estudantes para que estes expandam suas possibilidades afetivas e expressivas, criando assim um corpo com maiores condições de se relacionar com o mundo e na vida.

## IMAGEM COMPOSIÇÃO CONCEITUAL

Após a leitura destes autores já conseguimos criar a imagem de uma escola possível. Uma escola democrática. Uma escola compartilhada sensivelmente. Uma escola ético-afetiva.

Temos a imagem de uma escola que busca suas origens no modelo grego de escola. A escola democrática por excelência. Esta escola criada com a função de garantir o acesso à educação para aqueles que nasceram desprovidos dos privilégios econômicos e políticos dos quais desfrutam as elites. Uma escola que se propõe a ser um espaço compartilhado onde os estudantes podem desfrutar de um “tempo livre”, um tempo não produtivo. Assim, estando livres de suas obrigações com a sociedade (polis) e a família (oikos) os estudantes podem verdadeiramente se encontrar com as matérias escolares. Matérias estas que foram apropriadas pela escola e deslocadas de uso imediato. Então o estudante que se encontra na escola com as matérias, pode experimentá-las pelo que são; experimentar suas possibilidades criativas e poéticas.

Ao definir quem pode ou não circular no espaço escolar e quais objetos, matérias e práticas podem se relacionar neste espaço, se estabelece uma política da escola. Mas, quando se definem os sujeitos, os objetos e práticas possíveis dentro de um espaço também está se estabelecendo uma sensibilidade comum a ser compartilhada por estes sujeitos. O docente das artes responde junto ao currículo da escola, por atuar dentro desta política, mediando os conteúdos, as referências e as práticas artísticas possíveis dentro da escola. Este conjunto agenciado pelo professor é o que vai estabelecer uma sensibilidade comum partilhada pelos estudantes, é o que vai definir quais afetos poder circular na escola. Assim, se cria a ficção das artes dentro da escola, definindo o que é possível ou impossível de ser produzido e experienciado.

Justamente aí que se encontra a ética escolar. Seria função da escola e da educação formal – que estamos imaginando aqui – enquanto instrumento da coletividade, garantir aos estudantes bons encontros. Ou seja, encontros que aumentem a capacidade afetiva dos estudantes, alegremente, aumentando assim suas potências, para que estes possam compor este corpo coletivo. As artes têm, então, um papel fundamental nesta escola ética-estética, enquanto matéria que pode ser apropriada pelos estudantes para que estes aumentem suas capacidades

afetivas e expressivas, tornando-se assim sujeitos mais complexos, com maior capacidade criativa e de se relacionar com o mundo e com os outros.

# A CAPACIDADE POLÍTICA DOS AFETOS

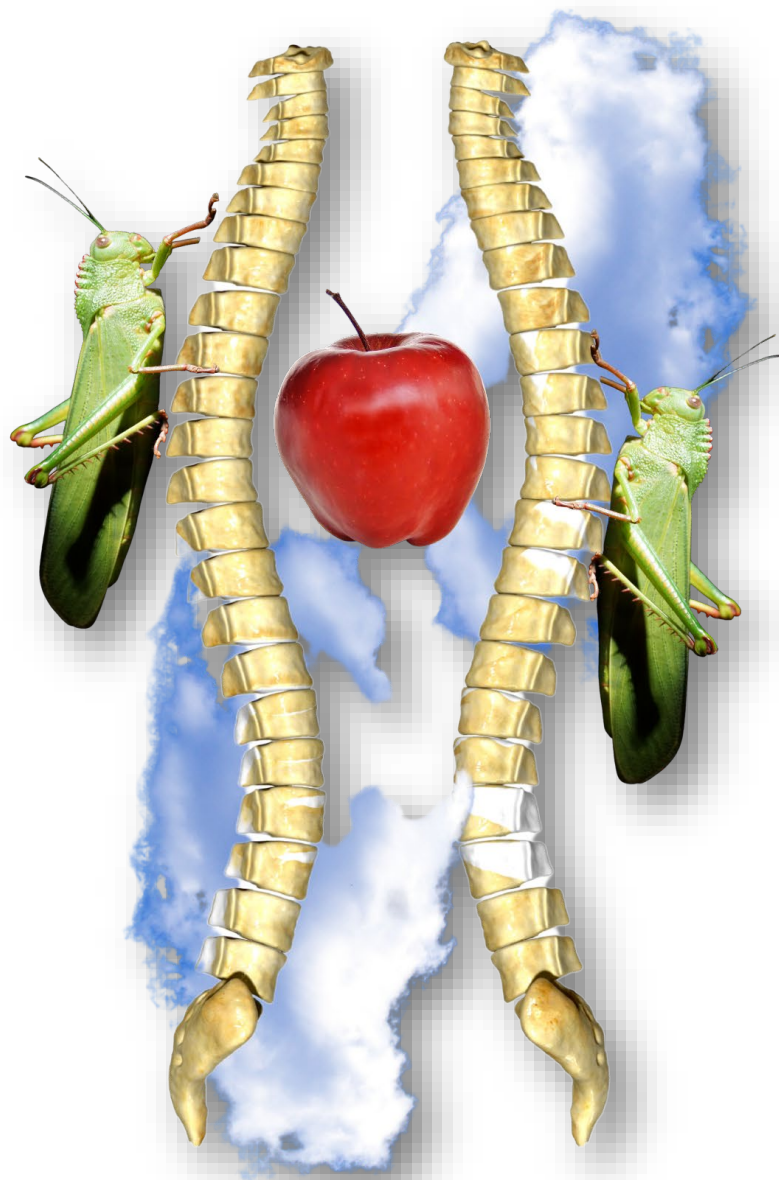


Figura 7 - Afecção Direta - Collage Digital - 2021

## CORPO-AFETIVO

A proposta ética da filosofia spinozana é complexa e absurdamente bem encadeada, passando de um elemento a outro seguindo uma ordem de causa e efeito. Assim, o filósofo da imanência demonstra com suas proposições o que seriam as qualidades imanentes de Deus (ou natureza), a origem da mente e dos afetos, como estes podem levar os humanos a sua servidão, ou através da força da razão à sua liberdade. Spinoza concebe o ser humano como um modo de existência no qual estão articulados indissociavelmente, corpo e mente.

Diferente de proposições dualistas que pensam o ser humano como o conflito de forças entre o corpo (origem de todo o mal) e a mente (que deve controlar os impulsos desse corpo), Spinoza defende que há unidade entres estes dois “modos”, que seriam expressões de uma mesma substância (Deus ou natureza), assim não existe concorrência entre corpo e mente, mas sim um

paralelismo corpo-mente, ou seja, uma espécie de correspondência ou isonomia entre os dois modos ou atributos. [...] o que equivale a dizer que corpo e mente são uma só e mesma coisa, expressa de duas maneiras (MERÇON, 2009, p.39).

Ou seja, corpo e mente desfrutam da mesma importância na teoria spinozana, não havendo hierarquia entre estes dois. Ainda, por este paralelismo, podemos dizer que existe uma relação intrínseca entre estes dois modos. Assim, é impossível falarmos de seres humanos e de seus corpos sem pensar como a mente está envolvida, ou afirmar que a mente humana seja capaz de pensar por si, sem ser afetada e afetar este corpo que pensa.

A definição que Spinoza nos oferece do que é um corpo, imanente ao pensamento, diz respeito a sua natureza relacional. Um corpo seria um conjunto de partes moles ou duras, tecidos e órgãos que se mantêm juntas em função de sua capacidade de movimento ou repouso, rapidez ou lentidão. Esta capacidade de se manter unido é o que define sua preservação. Ou dito pelas palavras da Prof.<sup>a</sup> Paola Zordan (2013, p.1) corpos podem ser definidos “como forças aglutinadas que descrevem um estado de coisas composto por potências intensificadoras que devêm, ou não, num acontecimento.”

Este conjunto constitui um corpo, também quando humano, em devir, numa constante relação com outros corpos, corpos estes que afetam e são afetados. Os corpos então se distinguem uns dos outros pela sua complexidade. Quanto mais complexo for um corpo, maior sua capacidade de afetar outros corpos, mas também maior é sua capacidade de ser afetado por estes.



Da definição de corpo decorre outro ponto central da filosofia spinozana, seu conceito de afeto. “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções.” (Spinoza, *Ética* III, def. 3). Assim, nos temos um corpo que se relaciona com outros corpos e desta relação pontual sempre surgem afecções. Os afetos então são o resultado desta relação entre corpos e seus devires. Toda relação produz afetos. Ainda estas afecções produzem mudanças nestes corpos, mesmo que sutilmente, aumentam ou diminuindo sua capacidade de agir. E se, corpo e mente possuem um paralelismo, então toda afecção produz uma imagem na mente, uma ideia. Talvez o mesmo possa ser dito sobre as ideias. Toda ideia, melhor dizer, para diferir de Platão, conceito, que se produz na mente afeta corpos, e há possibilidade de afetos na mente produzir em inúmeros efeitos no corpo.

Por fim, os afetos se distinguem em dois tipos: afetos alegres ou afetos tristes. Segundo Spinoza “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída” (Spinoza, *Ética* III pos. 1).

## ENCONTRO E POTÊNCIA

“A noção de afeto remete-nos, assim, à noção de encontro. Pensaremos o aprendizado afetivo como uma arte do encontro: um aprender sobre o que diminui nossas forças ou nos potencializa” (MERÇON, 2009, p.28). Merçon ao fazer sua leitura de Spinoza para o campo da educação propõem que esta deva se centrar em um “aprendizado ético-afetivo”. Ou seja, a escola e a educação formal devem promover as condições para que as estudantes possam identificar seus afetos entendendo o que diminui ou aumenta suas potências. Temos, então, uma educação que se preocuparia não mais em transmitir ou ensinar os conteúdos do currículo, mas promover bons encontros. Bons encontros das estudantes com as matérias, com o espaço escolar, entre as próprias estudantes e com as educadoras.

Sendo assim, a educação, ao proporcionar bons encontros, seria capaz de dar as condições para que as estudantes aumentem suas possibilidades de agir.

Considerando que a existência de um corpo é marcada por uma combinação entre sua proporção característica de movimento e repouso e por sua constante relação com outros corpos, a potência de um corpo corresponde a esses dois aspectos que definem sua existência, possuindo assim duas faces inseparáveis: o afetar e o ser afetado (MERÇON, 2009, p.41)

Junto ao que afirma Merçon, um aumento de potência se traduz em um aumento da capacidade afetiva. Um aumento da capacidade destes corpos de afetarem e serem afetados de modo alegre. Ainda, este aumento de potência do corpo pode ser entendido como aumento das capacidades da mente ou pensamento, levando em conta o paralelismo mencionado anteriormente.

A concepção spinozista de potência não é, portanto, somente princípio de ação, mas também de afecção. Dessa conjunção segue, por exemplo, que uma das características que definem os corpos mais complexos e potentes é, justamente, a aptidão para ser afetado de diversas formas ao mesmo tempo. E considerando a tese do paralelismo mente-corpo, podemos afirmar que o poder de percepção e pensamento da mente aumenta em proporção direta à capacidade do corpo de ser afetado. (MERÇON, 2009, p.41)

### UM CORPO MAIS COMPLEXO

Esta proposição da capacidade afetiva dos corpos traduzida em potência, e da escola como este espaço que se pretende garantir bons encontros entre as estudantes, pode ser interessante para pensarmos a artes enquanto matéria escolar (matéria no sentido de algo que pode ser manejada, manipulado, trabalhado, experienciado)

Vimos que, quanto mais complexo um corpo, quanto mais apto a ser afetado, mais afetada será a mente. O aumento de complexidade do corpo é acompanhado por uma amplificação da potência de assimilar impressões. A mente relacionada a esse corpo apto a ser afetado de maneiras múltiplas dispõe, paralelamente, de uma imaginação variada e ampla (MERÇON, 2009, p.57).

Assim podemos supor a arte enquanto matéria tornada uma prática, algo com que as estudantes possam se encontrar para aumentar a complexidade de seus corpos. Quando através da arte colocamos nossos corpos para se comportarem de diferentemente do que estamos habituadas, seja apresentando algo para nossas colegas, seja produzindo uma *collage* ou qualquer outra prática artística que difere das nossas atividades cotidianas, nosso corpo se afeta de um modo distinto. Amplia-se, assim, nossa capacidade de sermos afetadas e afetarmos. Maior será nossa

capacidade de assimilar impressões e ressignificar nosso cotidiano. Se for o caso, ainda nossa imaginação se ampliará, aumento também a potência de nossa mente ou pensamento.



Figura 8 - O que pode um corpo em arte? - collage

## POLÍTICA

Por fim gostaria de trazer para esta composição textual o conceito de Política retirado dos textos de Rancière. E tentar pensar como este conceito pode ser útil se tratando de arte e educação.

Rancière vai nos trazer uma definição de política que está vinculada diretamente ao arranjo dos espaços, dos objetos e dos sujeitos que nele circulam.

a política, bem antes de ser o exercício de um poder ou uma luta pelo poder, é o recorte de um espaço específico de “ocupações comuns”; é o conflito para determinar os objetos que fazem ou não parte dessas ocupações, os sujeitos que participam ou não delas, etc. (Rancière, 2010, p.46).

Podemos dizer então que a escola é política “por natureza”. Não pelos conflitos ou pelas tensões entre os poderes que operam sobre e dentro dela, mas pela sua própria condição de determinar quais sujeitos e objetos, quais conteúdos e formas, circulam dentro de seu espaço comum. Podemos dizer ainda que exista uma política “da” escola que define como as artes (enquanto disciplina e matéria) podem circular ou ocupar seu espaço. Diria ainda que esta política da escola não define apenas os sujeitos e os objetos que podem circular no seu espaço comum, mas determina quais afetos podem circular ou serem produzidos, pois como vimos, a capacidade afetiva dos corpos está diretamente relacionada às condições de encontro que este estão submetidos.

## CÉU CONCEITUAL



Figura 9 - Registro do pátio de escola - 2021

Como os romanos e etruscos retalhavam o céu com rígidas linhas matemáticas e em um espaço assim delimitado confinavam um deus, como em um templo, assim cada povo tem sobre si um tal céu conceitual matematicamente repartido e entende agora por exigência de verdade que cada deus conceitual seja procurado somente em *sua* esfera. (NIETZSCHE, 1999, p.58)

Assim também a educação e a escola, bem como seus educadores e os adultos, possuem seu céu conceitual de onde tiram a certeza do que é verdadeiro e lícito de ser ensinado para as crianças. Entretanto a criança, em seu devir, seu fluxo contínuo, em sua indisciplina não se deixa apreender facilmente entre essas linhas fictícias. No tempo "livre" do recreio recria as condições que lhe permitem criar fugas. Basta um pedaço de giz e o céu se inverte. As linhas traçadas no chão criam novas constelações. As regras são subvertidas.

Este céu conceitual posto ao chão carrega figuras imaginárias, monstros, representações afetuosas. Ao desenhar, no chão (ou qualquer outra superfície), as crianças criam universos, produzem suas verdades às vezes sem significação, brincam com nossos conceitos. Mas como crianças em fluxo-livre estas verdades não pretendem aprisionar nenhum deus. A verdade que hoje se cria é transitória, pode se repetir amanhã, ou depois, mas somente enquanto durarem as linhas no chão (ou a brincadeira convir).

Ora, a arte, em seu devir-criança, cria possibilidades de fuga, corre por entre os significados, busca brechas nas cercas para escapar da razão. Ignora toda verdade. Ou melhor, como uma criança brincando, cria verdades temporárias.

Que nossas verdades em educação sejam tão sólidas quanto às constelações infantis riscadas no solo. Que durem enquanto nos permitirem romper cercas categóricas, fugir dos significados e assujeitamentos que nos aprisionam - pelos portões dos fundos - mas que possam ser apagadas com a próxima chuva de corpos brincantes-indisciplinados, ou com as pegadas ligeiras de bailarinas-fugitivas fervilhantes a correr pelo pátio da escola.

## REFERÊNCIAS

ANDIFES – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018**. Brasília: ANDIFES; Fonaprace; Editora UFU, 2019. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/index.php/2019/06/21/pesquisa-traca-perfil-de-alunos-das-universidades-federais/> .

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf) ; acesso em: 19 dez 2020.

COBARNEZI, Elton; RASIA, José Miguel. Apresentação do Dossiê: Racionalidades Neoliberais e Processo de Subjetivação Contemporânea. **Mediações**, Londrina, v. 25, ed. 2, p. 287-301, mai-ago 2020.

FUÃO, Fernando Freitas. **A collage como trajetória amorosa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

GLUSBERG, Jorge. **A ARTE DA PERFORMANCE**. Tradução: Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2005.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2010.

KAPROW, Allan. **Sucessos e fracassos quando a arte muda**. ARTE & ENSAIOS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais o EBA/UFRJ, Rio de Janeiro, p. 149 - 155, 2009.

MASSACHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: Uma questão pública. [S. l.]: Autêntica, 2013.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. **GEARTE**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 248-264, Agosto 2014.

MERÇON, Juliana. **APRENDIZADO ÉTICO-AFETIVO**: Uma leitura Spinozana da Educação. Campinas, SP: Alínea, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras Incompletas**. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo - Sp: Nova Cultura, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **VERDADE E MENTIRA NO SENTIDO EXTRAMORAL** Revista Comum Rio de Janeiro - v.6 - nº 17 - pp. 05-23 - jul./dez. 2001. Disponível em: [http://imediata.org/asav/nietzsche\\_verdade\\_mentira.pdf](http://imediata.org/asav/nietzsche_verdade_mentira.pdf). Acesso em: 5 abril 2021.

PONGE, Robert (org.). **Surrealismo e novo mundo**. Porto Alegre: Universidade / UFRGS, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. Tradução: Monica Costa Netto. São Paulo: 34 2005. 72 p.

\_\_\_\_\_. **Política da Arte**. Urdimento, [s. l.], n. 15, Outubro 2010.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. **O que pode a Performance na Educação?** Uma entrevista com Richard Schechener. **EDUCAÇÃO & REALIDADE**, [s. l.], p. 23-35, 2010.

SILVA, Tatiana Dias. **TD 2569 - Ação Afirmativa e População Negra na Educação Superior: acesso e perfil discente**. Rio de Janeiro: IPEA, 2020. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&id=35893](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=35893). Acesso em: 9 fev. 2022.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STAHL, Cassiano de Oliveira; ZORDAN, Paola. **SALA DE AULA, TORTURA E SUPLÍCIOS: PERSPECTIVAS DA ARTE**. **CADERNOS PEDAGÓGICOS, LAJEADO**, v. 8, n. 1, p. 37-50, 2011.

VIEIRA, Therezinha; CARVALHO, Alysson; MARTINS, Elizabeth. Concepções do brincar na psicologia. In: CARVALHO, Alysson et al. (org.). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. P. 29-50

ZORDAN, Paola. Aulas de artes, espaços problemáticos. **Cadernos do Aplicação (UFRGS)**, v. 20, p. 279-294, 2007.

\_\_\_\_\_. **Criação na perspectiva da diferença**. LAV: Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais, [s. l.], ed. 5, p. 062-074, 2010.

\_\_\_\_\_. Sala de aula, torturas e suplícios: perspectivas da arte. **CADERNOS PEDAGÓGICOS, Lajeado**, v. 8, ed. 1, p. 37-50, 2011.

\_\_\_\_\_. **CORPO: conceituações e exemplificações com Spinoza**. In: Marcelo Andrade Pereira. (Org.). Performance e educação (des)territorializações pedagógicas. 1ed. Santa Maria: UFSM, 2013, v. 1, p. 175-190.

\_\_\_\_\_. Por Poéticas no Ensino das Artes: uma sintomatologia. **REVISTA GEARTE**, [s. l.], v. 1, n. 2, Agosto 2014.

\_\_\_\_\_. **Movimentos e Matéria da Iniciação à Docência**. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 1-23, abr./jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **MOTIVAÇÕES para escrita a partir de notas em torno de si e dos outros**. **POLIS E PSIQUE**, v. 9, p. 205-217, 2019.