



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Zanetti, Fernando Luiz

A Estética da Existência e a Diferença no Encontro da Arte com a Educação
Educação & Realidade, vol. 42, núm. 4, 2017, Outubro-Dezembro, pp. 1439-1458
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623662543>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317253010013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

A Estética da Existência e a Diferença no Encontro da Arte com a Educação

Fernando Luiz Zanetti¹

¹Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo/SP, Brasil

RESUMO – A Estética da Existência e a Diferença no Encontro da Arte com a Educação. O presente artigo é parte de uma pesquisa que problematiza o encontro da arte com a educação, no Brasil, nas últimas duas décadas. Buscou-se apreender como as noções de *estética da existência* e *diferença*, oriundas respectivamente das teorizações de Michel Foucault e Gilles Deleuze, passaram a fazer parte da pedagogia da arte, no referido período. Trabalhou-se com artigos de revistas acadêmicas, que pautam de modo prático ou teórico as noções de *estética da existência* e de *diferença*. Notou-se tanto uma recomendação desses conceitos, como ferramentas de superação das crises educativas, como também uma patente impossibilidade de os estabelecer como lastro teórico de um projeto de mudança social. Palavras-chave: **Arte-Educação. Filosofia da Educação. Pedagogização. Estética da Existência. Diferença.**

ABSTRACT – The *Aesthetics of Existence* and the *Difference* in the Encounter of Art and Education. This article is part of a research that problematizes the encounter between art and education in Brazil in the last two decades. It sought to learn how the notions of *aesthetics of existence* and *difference*, coming respectively from Michel Foucault and Gilles Deleuze's theories, became part of the art pedagogy in that period. This research was based on articles from academic journals that guide practical or theoretically the notions of *aesthetics of existence* and *difference*. It was noticed a recommendation of these concepts as tools for overcoming the educational crisis, but also a patent impossibility of establishing them as theoretical ballast of a project of social change. Keywords: **Art Education. Philosophy of Education. Pedagogization. Aesthetics of Existence. Difference.**

O presente artigo visa a tornar públicos alguns resultados de uma investigação que objetivou apreender alguns efeitos do encontro da arte com a educação, no Brasil, nas últimas duas décadas (1995-2013).

Partimos da suspeita de que haveria, nesse encontro, indícios de uma prática de pedagogização da arte. Concebemos como pedagogização a disseminação de enunciados oriundos de determinados campos do conhecimento (arte, filosofia, ciência etc.) para outros domínios da vida humana, com intuito de melhorar o homem ou educá-lo, de acordo com os imperativos da agenda social, econômica e política da época. Desse modo, a investigação justifica-se como uma *cartografia crítica* do encontro dos saberes da arte com os da educação. Contudo, ao longo da pesquisa, notamos que as teorias psicológicas eram constantemente convocadas para justificar tal encontro. Assim, no caso do presente estudo, a crítica enseja um olhar interpelante sobre o dispositivo educação/arte, o qual parece se valer da discursividade psicológica como um dos saberes ativos em sua circulação.

Para cumprir tal tarefa, um arquivo de fontes empíricas foi constituído e analisado. A noção de arquivo, neste trabalho, afilia-se às teorizações de Michel Foucault (1979). O arquivo em questão conjuga os dois campos da produção intelectual brasileira anteriormente aludidos: a arte e a educação. Para constituí-lo, elegeu-se um conjunto de artigos veiculados em 19 periódicos brasileiros, dez da área da educação e nove da área de arte, classificados como A1 e A2, no período entre 1995 e 2013, com cerca de 6000 textos.

Tais periódicos são os seguintes: da área de educação – *Cadernos Cedes*, *Cadernos de Pesquisa*, *Educação & Realidade*, *Educação & Sociedade*, *Educação e Pesquisa*, *Educação em Revista*, *Educação Temática Digital*, *Educar em Revista*, *Pró-Posições*, *Revista Brasileira de Educação*. Da área de artes: *Ars*, *ArtCultura*, *Percevejo*, *Porto Arte*, *Visualidades*, *Revista - ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical*, *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, *Urdimento*, *Sala Preta*.

Desse universo, foram selecionados 329 artigos, com base nos seguintes critérios: textos em periódicos da área de educação que tangenciavam temática relacionada à arte e textos de revistas de arte que tratassem de temas ligados à educação. Para analisar cada artigo, o seguinte crivo organizativo foi eleito: *ano*; *área/subárea*; *assunto*; *função da arte e do ensino da arte*; *características da arte e do ensino da arte*; *deslocamento*; *problematização ou plano geral do texto*.

Por meio de tais categorias gerais, foi possível cartografar as linhas fundamentais do referido arquivo; deslindar seus movimentos de avanço e recuo em relação a determinado assunto, função ou característica; localizar algumas das posições em que os pesquisadores se encontravam e, muitas vezes, visualizar seus estandartes. Todavia, um dos resultados mais fecundos da pesquisa remeteu às repetições e aos deslocamentos atestados entre os textos, permitindo compor um traçado das linhas argumentativas operadas pelos diversos pesquisadores e, principalmente, das problematizações que eles se propuseram.

Os Conceitos Nucleares de *Estética da Existência* e de *Diferença*

O *corpus* empírico da pesquisa tem seu início no ano de 1995. Um olhar mais amplo sobre o arquivo como um todo permitiria destacar dois movimentos: na primeira década, até 2006, haveria nos artigos uma operação especulativa, mas também de crítica, concernente às noções de *estetização da existência* e *estética da existência*, baseadas principalmente nos pronunciamentos de Foucault, nos anos 1980 (Foucault, 1995; 2012a; 2012b) e sobre o conceito de *diferença* de Gilles Deleuze (1988). Entretanto, ao final da primeira metade da década de 2000, nota-se a intensificação da presença desses conceitos em textos que se propõem realização de novas práticas sociais nas diversas instituições escolares e *paraescolares* (projetos sociais, filantrópicos, empresariais etc.) e a diminuição de textos críticos ou especulativos.

Podemos observar um germe da dinâmica desses dois movimentos explicitada, nos excertos abaixo.

Em 1995, seria iniciada uma intensa discussão sobre a *estetização da existência*, com a emblemática publicação de Wolfgang Iser, em um periódico brasileiro. Ressalta o autor:

Michel Foucault, famoso nos anos 70 como crítico da moderna educação do sujeito (ele descobrira esta educação como estratégia de disciplinamento social), fez-se nos anos 80 profeta das novas tendências estéticas. Defendia um novo tipo de educação, acentuadamente estética: deveríamos moldar nossa vida segundo regras e padrões próprios, exatamente como o artista faz com seu material. É verdade que Foucault achava que por esta via surgiriam sujeitos autodeterminados e resistentes, mas eu temo que esta *estética da existência* em grande parte seja apenas uma apreciação, dependente do espírito do tempo, de auto-estetização estética, e que os sujeitos de fato antes estejam acomodados e se conformem à estetização objetiva como bonecas decorativas (Iser, 1995, p. 12, grifos do autor).

Oito anos mais tarde, temos um texto de Luciana Lopes, no qual se lê:

A partir da definição de *askésis* trazida por Foucault, acredito que há, no mínimo, dois elementos importantes para pensar a formação docente e fundamentar o que chamo de docência artista: a idéia de uma ascese que felizmente não se alcança e a possibilidade de invenção de si mesmo e não descoberta. A formação docente, como a própria constituição do sujeito, é um processo constante, permanente, ininterrupto. [...] Uma docência artista se basearia nessa característica do artista que trabalha em processo, em ir e vir, em dar uma pincelada para depois apagá-la e começar tudo de novo, numa insatisfação constante. [...] Desta forma, defendendo uma docência artista, cujo fim felizmente não se atinge; uma docência baseada na invenção de si mesmo e não na autodescoberta; alimentada pela re-

lação com os outros e vivida como prática de liberdade. A ética e a estética de si mesmo passariam, então, pela reinvenção de um espaço político de formação, por exemplo, a partir de grupos de formação docente que, neste jogo de verdade constante entre os sujeitos, poderiam jogar com o mínimo possível de dominação (Loponte, 2003, p. 79, grifo da autora).

Em face desses dois movimentos, propomos analisar o processo em que os conceitos de *diferença* e *estética da existência* são convocados a participar da construção de novos modelos escolares ou educativos.

Estetização ou Estética da Existência

Na sequência do artigo de Welsch, em 1997, é publicado o texto de Marc Jimenez, o qual também censura a estetização. Este assinala que a arte teria a função de mediadora das diferenças culturais, criticando o lugar da arte como produtora do consenso cultural, às custas da diferenciação estética. Afirma que esse modo de vida estetizado e aparentemente *desideologizado* estaria a serviço de “[...] um modelo econômico, político e cultural hábil em erigir o sujeito ‘liberal’ [...] em único mestre e administrador de seus prazeres” (Jimenez, 1997, p. 95).

Nesse mesmo caminho, embora de forma mais próxima do materialismo histórico, há igualmente críticas como a de Rose Meri Trojan (2004), em que problematiza o *princípio ético, estético e político* nos currículos, com base nos questionamentos de Luc Ferry ao pós-modernismo. A autora busca evidenciar as intenções que se abrigam em torno da *estética da sensibilidade*, revelando sua funcionalidade no capitalismo e procurando compreender o que houve com a estética, para que fosse possível sair do ostracismo e tornar-se um dos princípios nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Tais princípios resumem-se, segundo ela, nas noções de criatividade, diversidade, inquietação, fundamentando-se na aparência, superficialidade, racionalidade e competências intelectuais. A crítica de Trojan pauta-se na alocação da importância da estética da sensibilidade no desenvolvimento do capitalismo e na necessidade atual do capitalismo em substituir a padronização pela inovação. A autora sustenta que essa proposta esconde a exploração do trabalhador pelo capital, e que a verdade e o bem perdem espaço para uma estética da subjetividade individual, de sorte que, nesse lugar, a arte se tornaria uma máscara da opressão.

Porém, a discussão toma seu grande fôlego em um momento posterior, quando, na esteira de Welsch, Nadja Hermann (2002) critica Foucault e a noção de *estética da existência*, por esta parecer desvinculada da ética. Ela reavalia o papel da razão e da estética no pós-guerra, ao salientar que, depois das duas guerras e da suspeição da razão moderna como guia ético, testemunha-se a emergência da *pluralidade* e da *diferença* como planos de produção da vida coletiva. Entretanto, pondera que a estética desvinculada da ética e dos fundamentos morais criaria apenas sujeitos acomodados a se conformarem à estetização objetiva.

Diante de tal quadro, Hermann defende uma educação que não forneça apenas um conteúdo moral, mas que libere novas formas de sensibilidade e produza uma experiência estética capaz de provocar intensa emoção, novas sensibilidades e estranhamento. Nesse lugar, a arte passaria a ter a função de defender o *não idêntico* que é oprimido e de fazer conhecer o diferente pela sensibilidade produzida na experiência artística. A arte seria ainda uma forma de compreender as novas exigências éticas em face da pluralidade, bem como de ultrapassar os projetos educacionais iluministas, ao mesmo tempo em que poderia ser uma via de acesso para a vida moral como educação para a alteridade. Enfim, a autora sugere uma reconciliação entre ética e estética, na qual, pela educação, o homem constituiria uma segunda natureza, que não é apenas ética (criador de costumes), porém, também estética (produtor de realidade), em que sua autonomia moral se torna uma forma de criação estética.

No ano seguinte, há o texto de Loponte citado acima, no qual, além da ideia da *docência artista*, a autora critica o referido artigo de Welsch. Ela defende que a *invenção de si* proposta por Foucault não é um ato individualista ou superficial, como assinalam Welsch e seus comentaristas. Para mostrá-lo, retoma a ética grega do *cuidado de si* atrelada ao *cuidado com os outros*, enfatizando que, para Foucault, o “[...] governo dos outros está estritamente relacionado com o aprendizado sobre o governo de si mesmo” (Loponte, 2003, p. 77).

Em 2005, temos outro texto de Hermann, no qual a autora volta a problematizar a possibilidade de a experiência estética atuar sobre a sensibilidade moral. Nesse trabalho, questiona alguns pressupostos do racionalismo kantiano e a perda de sentido da arte, na Modernidade. Conforme a autora, as éticas estetizadas aparecem, quando temos o declínio das éticas tradicionais pautadas pela razão. Para ela, atualmente, o termo *estética* sai do campo exclusivo da arte e se volta para o sensível, enquanto a teoria da arte vai para todos os campos da vida. Tem-se o fenômeno da estetização: tudo passa ser encenado, acentuando-se a volatilidade, a indeterminação, a imaginação e a diferença. A arte e seu ensino passam a ter a função de refúgio à pluralidade, à diferença, ao estranho, ao inovador e a tudo que é irreduzível ao racional, influenciando a criação de novos modos de vida e novas orientações para o agir, as quais geram as éticas estetizadas. A saída para que esse processo não se torne degradante consistiria em fazer com que a vivência da experiência estética trouxesse novas interpretações para os princípios éticos. O resultado desse processo teria aberto, de acordo com Hermann, novas possibilidades para a educação, como o multiculturalismo, a pedagogia estética, a transgressão entre ciência e arte etc.

Retomando a crítica à ética da autocriação de si, Hermann ressalta que a tensão entre ética e estética, entre a autocriação e as regras morais herdadas, não deve ser reduzida uma à outra, e nem deve ser construído um abismo entre elas, pois a “[...] experiência estética que conduz à singularidade, pressupõe a existência do outro e da alteridade como relação complementar” (Hermann, 2005, p. 45). Em complemen-

to a essa ideia, assevera que as condições privilegiadas da experiência estética colocam em jogo “[...] a diferença, o singular e o estranho, ela abre possibilidades para um julgamento moral mais afinado com a historicidade e a contingência”. Assumindo essa discussão no interior da educação, Hermann aponta que a ética na educação exige uma “[...] reconstrução reflexiva, [...] que permita ponderar os elementos teóricos, práticos e estéticos do juízo moral”.

Temos, em 2008, um último texto de Hermann (2008), no qual é problematizada a ideia da arte como modelo para vida e como fundamento do sujeito moral, a partir da perspectiva de uma relação entre ética e estética, em que o particular e o universal não se excluem e podem tornar a moralidade universal mais palatável. Nessa linha, a arte teria a função de formar sensibilidades aguçadas e contribuir para a criação de uma arte de viver, de maneira a possibilitar que o jogo da razão prática kantiana, de exercitar o julgamento universal, se concretize.

Embora de forma diversa, a autora busca, como Foucault, pensar uma arte de viver. Hermann aposta em uma relação entre a moral e a estética, na criação de uma arte de viver em que o universal e o particular produzam juntos, o mundo compartilhado. Nesse sentido, haveria tanto uma estética de si, mesmo limitada por princípios gerais, quanto uma aproximação das regras universais e abstratas à vida do indivíduo, bem como a possibilidade de ele perceber a particularidade de uma situação e poder criticá-la. Esse jogo entre o particular e o universal é o que permitiria ao homem decidir e conduzir sua vida. A tensão em apenas um dos lados desse jogo poderia levar não somente a uma racionalidade instrumental, mas também a uma *autoestilização estética* que, na luta contra a produção de sujeitos objetivados ou sujeitos produzidos em série, jamais seria capaz de criar um *ethos* comum.

Na defesa dessa perspectiva, a autora critica Foucault, quando este afirma que “[...] a procura de uma forma de moral que seria aceitável por todo o mundo – no sentido de que todo mundo deveria se submeter a ela – parece-me catastrófica” (Foucault apud Escobar, 1984, p. 137), contrapondo-se ao pensador francês, ao declarar que “[...] há, certamente, um mínimo de normas morais, validadas intersubjetivamente, que constituem nosso *ethos* e sem as quais se torna muito difícil edificar a formação humana” (Hermann, 2008, p. 26). Torna-se patente a rejeição, por parte de Foucault, das morais comuns, e Hermann vê nisso um problema, pois a autora acredita ser necessária a produção de um *ethos* geral para a edificação de universo coletivo.

Em resposta a essa problematização, Loponte (2003), leitora de Foucault e incentivadora de uma estética da existência, opera uma retomada do gesto grego de *governar a si mesmo para governar a cidade*, de sorte a justificar que a *estética da existência*, em nossos dias, carregaria uma preocupação coletiva e uma importante presença na construção de uma educação democrática.

Ainda que de modo matizado, uma grande quantidade de autores aposta nessa justificativa para pensar a relação entre ética, estética e educação. Vejamos como isso se processa:

Proponho-me a discutir aqui o tema da formação ético-estética docente tendo como ferramenta teórica principal Michel Foucault e sua hermenêutica do sujeito, utilizando, digamos, como material empírico, algumas narrativas audiovisuais do cinema e da televisão. Suponho que poderia fazer parte importante da formação docente a educação do olhar, a educação de sensibilidade, a educação ética, cuja fonte poderia ser, dentre tantos possíveis, alguns exercícios de imersão nas linguagens audiovisuais: exercícios de entrega aos sons, movimentos, diálogos e cores das imagens do cinema e da televisão; exercícios de entrega a narrativas que fogem aos esquemas convencionais das chamadas *estruturas de consolação* (Fischer, 2009, p. 94, grifos da autora).

O texto acima interessa-nos, pois a autora apresenta a forma como ela faz circular os conceitos de Foucault, para pensar o presente e a educação, indicando que a área da filosofia da educação tem utilizado os instrumentais da filosofia e da arte, com o intuito de criar novas práticas formativas. Dessa maneira, propõe fazer leituras de Foucault para contribuir na formação dos professores, usando filmes que, “[...] de alguma forma, jogam o mínimo possível com a linguagem da dominação” (Fischer, 2009, p. 101). De sorte a alcançar tal objetivo, mobiliza noções como *cuidado de si* e de *genealogia*, a fim de entendermos o que somos e como podemos diferir disso. A autora também se precaveu de não fazer aquilo que chama de “[...] transposição *tout court* de conceitos e noções da Antiguidade clássica para tempos pós-modernos”, mas pretendeu criar um plano de pensamento a partir da leitura dos textos antigos e das aulas de Foucault de 1982. Com isso, tentou produzir, não uma proposta concreta, porém, “[...] sugerir uma espécie de programa de si e para si no que concerne à formação docente”, que busca fugir das *estruturas de consolação* típicas dos cursos de formação e formação permanente de professores.

Somado a isso, essa autora aponta algo massivamente reiterado pelos autores do *corpus*: a questão da *crise da educação* tradicional, moderna, tecnicista etc.

A maior parte dos autores pesquisados parte da noção de crise ou de que estaríamos diante de uma mudança do paradigma tradicional e moderno para modos contemporâneos de educar. Esses serão propostos por diversas estratégias, como demonstraremos a seguir, em que cada qual sugere funções e características diversas para a arte e seu ensino. Nesse contexto, a arte será frequentemente afirmada como fenômeno estético e motor da criação do *novo*, na educação (Costa, 2011).

A Crise na Educação

Há autores – por exemplo, Pellanda (2004) – que trazem à baila a discussão sobre o *desencantamento da vida e da educação*, na Modernidade, partindo do pressuposto de que a emoção e a imaginação teriam sido relegadas ao segundo plano e que, por conseguinte, teríamos uma

arte divorciada da vida, assim como a imaginação e a emoção negadas como instrumentos cognitivos.

Também é indicada, quando se problematiza o papel da Universidade na formação dos professores de artes, a necessidade de se assumir as crises do campo da arte e da educação de *maneira pedagógica*, como estímulo à prática dos professores (Guimarães, 2005). Questões prementes, como a alta cultura *versus* cultura popular, educação *versus* trabalho, a crise na educação superior, a arte de grupos étnicos tomada como folclore, o fato de o feminismo não ter influenciado os cursos de artes visuais e a não superação da Universidade excludente, estariam a demonstrar, segundo os pesquisadores, as relações de poder que sustentam a formação universitária e que precisariam ser ultrapassadas, devendo ser consideradas como elementos estimulantes para uma superação da crise.

Também se defende amiúde que, hoje, se trataria de novos paradigmas com que o professor se depara, tornando necessário compreender como as práticas da arte podem se tornar um instrumento de resistência capaz de dar voz ao aluno contra a hegemonia da cultura burguesa. Essa mudança de paradigma seria sustentada em autores como Foucault, Jorge Larossa, Henri Giroux, Stuart Hall e Tomaz Tadeu (Guerra, 2012), bem como nas mudanças ocorridas no último século, entre as quais o pensamento nietzschiano, a crítica ao racionalismo e as mudanças na ciência destacadas por Humbert Maturana e Ilya Prigogine. Do mesmo modo, indica-se que as transformações havidas na história e na antropologia produziram a mudança do esquema *radicular*; segundo a metáfora deleuzeana de *rizoma*, asseverando que “[...] os estudos culturais, os estudos feministas, os estudos pós-colonialistas, dentre muitos outros que abraçam o múltiplo, a ‘diferença’ e o ‘outro’, trazem para o campo pedagógico abordagens multiculturais e, mais recentemente, a discussão sobre cultura visual e ensino de arte” (Guimarães, 2005, p. 121). Essas mudanças produziram novas relações entre a ciência, a vida e a arte, e passaríamos a viver um fim das certezas, em que tudo se converte em devir, de tal forma que seria necessário inventar a vida a cada momento e de tomar a vida como obra de arte (Pellanda, 2004).

A Produção de Intervenções

Por volta dos anos de 2005 e 2006, temos somado às discussões teóricas para a superação das crises na educação, um incentivo à produção de intervenções práticas, a partir dos conceitos filosóficos. Nesse sentido, é possível citar autores que trabalham na produção de uma *pedagogia dionisiaca*, a qual “[...] não se preocupa em emitir juízos de valor, separar a arte da produção mundana, apontar o que é divino e o que é demoníaco, dizer que a arte é isso e não aquilo” (Zordan, 2005, p. 261).

Há textos que tomam certas práticas da arte, como o *clown*, para a produção e a reinvenção de si, as quais buscam a arte como aliada no processo de *inventar linhas de fuga* na vida (Kasper, 2009). Tal prática

propõe-se realizar uma variação de si, capaz de fugir dos padrões de uma lógica biopolítica – que implicaria poderes sobre os corpos –, em favor da afirmação de uma biopotência – a qual diz de uma potência do corpo.

De maneira semelhante, há textos que tencionam *cinematizar* a educação, como Deleuze fez com a Filosofia (Fantin, 2009). Em tal proposta sobre cinema e imaginação ou sobre os diferentes modos de assistir a um filme, assevera-se que mais importante que o filme em si é a relação que com ele se estabelece. Dessa forma, o cinema é entendido como um estimulador do imaginário infantil, como um conteúdo, como uma ferramenta pedagógica e como um contador de histórias contemporâneo, o qual possibilitaria a interação, a vivência de emoções e a construção de experiências.

Há ainda um texto que problematiza a obrigatoriedade da música na escola e a frequente confusão entre características do trabalho que visa à profissionalização musical e o trabalho que busca a educação musical (Brito, 2010). É indicado, pela autora, que a música na escola não deveria se ligar ao útil, ser uma arte viva, fazendo parte do cotidiano e da vida em si mesma. A argumentação se processaria com base em funções humanizadoras da arte, na discussão sobre as relações entre a arte como jogo e brincadeira, em reflexões sobre os diferentes usos da arte, e na relação entre arte, cotidiano, vida e devir. Para tanto, adotam-se conceitos de Deleuze, como *singularidade*, *modo de resistência*, *linha de fuga*, que buscariam a *repetição do diferente*, e de Rubem Alves, como a ideia de que a “[...] música, nos territórios da educação musical, deve se transformar em uma caixa que mistura ferramentas com brinquedos” (Brito, 2010, p. 92).

Corroborando essa proposta, é sugerida por outra autora (Guimarães, 2005) uma leitura da arte via filosofia, capaz de realizar a interação em contextos plurais, de reconhecer instâncias ideológicas de dominação, propondo que o artista tenha uma *formação rizomática*, com campos híbridos, dos quais a diferença e a alteridade possam fazer parte.

Como exemplo desse tipo de leitura, há o texto de duas psicólogas (Oliveira; Fonseca, 2006), em que se propõe uma intervenção prática a partir dos conceitos de Deleuze. Elegendo como problema a escola como algo produtivo, criativo e *maquínico*, as autoras objetivam analisar a escola em sua singularidade, vislumbrando uma educação que ultrapasse o contorno da forma, da definição, da formação e do organismo, e que seja capaz de abrir-se à transmutação do corpo, à afecção, à contaminação como composição; enfim, uma escola como obra de arte que se disponha aos devires da educação.

Há igualmente certas práticas da arte preconizadas pela Educação da Cultura Visual (ECV), que as toma como uma nova forma de ver imagem na sala de aula, problematizando noções como o universal, o hegemônico, o formal, assinalando que hoje há a prevalência da imagem sobre a linguagem. Nos textos em que se trata desse assunto (Martins; Pereira; Valença, 2008), é sugerido, com base em Foucault, que se discutam os *efeitos de poder* para buscar alternativas mais demo-

cráticas, legitimadas pelas imagens. Entendem, assim, interpretação e compreensão de imagem como repertório de vida e subjetividade, o que possibilita dar legitimidade a falas marginais. Negam as abordagens formais, objetivas, universais e representacionais como encarnação da verdade e apostam em uma educação capaz de compreender que se trata de formas de ver mediadas e socialmente construídas. Seu método consiste em desconfiar das imagens dominantes que expulsam o diferente e utilizam a imagem como efeito de verdade. Veem a arte contemporânea como pluralidade de opiniões. Nessa perspectiva, a imagem tem a função de desnaturalizar os modelos hegemônicos da normalidade, permitindo uma abordagem sem a exclusão das diferenças, das identidades e das alteridades. No que concerne à educação, segundo os pesquisadores que a defendem, a ECV seria importante para o desenvolvimento do senso crítico, a fim de viver na sociedade do espetáculo e de consumo. Como instrumento didático, a imagem e a arte teriam sua importância associada à dissolução de preconceitos, por darem voz à subjetividade do aluno.

As Funções e Características da Arte

Essas formas de arte, evidenciadas pelas leituras da filosofia foucaultiana e deleuzeana, possibilitariam uma reconfiguração das *funções* e *características* da arte e do seu ensino.

A arte passaria a ter a *função* de reencantar a educação, pelo potencial que tem de disparar processos cognitivo-ontológicos, de resgatar as emoções e de construir um mundo melhor, de fazer os alunos construírem esteticamente a escola e, com isso, desacomodá-la e abri-la para os devires. Isso seria realizado, ao se atribuir expressividade à qualidade da matéria e propiciar experiências estéticas de invenções de mundos, de desconstrução de olhares-clichê e de proposições de composições de outros espaços-tempos. A arte proporia novas experiências e outros modos de viver, e nos livraria do presente, criando outros mundos diferentes (Oliveira; Fonseca, 2006).

Em tal contexto, em que a arte se relaciona às práticas educativas, ela não deveria exprimir essências transcendentais ou tampouco exteriorizar modos de ver o mundo. É proposta uma arte como acontecimentos da aprendizagem ou da aula como obra de arte (Zordan, 2005).

Ademais, sublinha-se, a partir de Nietzsche e de Deleuze, a noção de arte como pura indeterminação, como ente intempestivo e temporâneo, ou como uma *linha de fuga* que rompa com aquilo que se chama *boa educação* (Costa, 2011). Ela seria capaz de produzir uma destabilização da educação, de tornar o currículo sedutor e de manter viva a arte como espírito inventivo. É proposta igualmente uma prática arte educativa da ordem do desejo, do maquínico, da livre expressão, do acontecimento, que se denomina *Curricularte*. Este caracterizar-se-ia pelo espírito artístico avesso à rigidez tradicional das formas de aprender, de ensinar e de avaliar, assinalando uma “[...] dimensão corpórea do saber-sabor, arte antropofágica movida pelo desejo de criação do

novo na educação” (Costa, 2011, p. 279). Nessa forma escolar, a arte não estaria no currículo, mas seria parte de um conjunto de “[...] centros de vibrações, cada um em si mesmo e um em relação aos outros [...] que farão ressoar as vozes desejantes por *um* currículo e por *outra* educação” (Costa, 2011, p. 281, grifos da autora). Acrescenta-se a isso algumas recomendações ao *professor-artista*: instigar a curiosidade do aluno, promover a abertura à transdisciplinaridade e, sobretudo, manter vivo o espírito inventivo.

Uma *Outra* Educação e um *Outro* Aluno

Esse contexto de proposição de uma nova educação intensifica-se em direção à afirmação de um sujeito de uma educação não escolarizada. Há autores que problematizam, com as leituras das obras de Foucault e de Derrida, a educação econômica dos jovens, em detrimento da formação integral, sugerindo a retomada da pedagogia libertária e da teoria *queer* para pensar a educação, bem como associar essas pedagogias com a Cultura Visual, como forma de superação da arte-educação¹. Nesse contexto, a Cultura Visual almejaria incentivar a produção de um aluno que veja o mundo e a si mesmo de forma menos predeterminada, expandindo as possibilidades de conteúdo em sala de aula e dissolvendo hierarquias e preconceito de origem dos objetos. Para a Cultura Visual, a escola deve ser transformada em um espaço que respeitasse a individualidade dos estudantes, de tal sorte que as escolhas e os processos de desenvolvimento individuais não deveriam se perder em meio à ditadura da maioria. Essa pedagogia caracteriza-se por valorizar a liberdade, a autonomia, a criatividade, a aventura, a não adequação, “[...] a experimentação de situações novas, o respeito a sujeitos encontrados no percurso, com histórias e ensinamentos diversos, a autorreflexão e a desconstrução/construção, a permanente mutabilidade de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo” (Rodrigues, 2010, p. 744). Com isso, objetiva produzir “[...] indivíduos cambiantes, que subvertem posições fixas, pensamentos regulados, normas paralisantes e práticas previsíveis” (Rodrigues, 2010, p. 744). Como é possível notar, é recorrente a ideia de *propor* ou *construir linhas de fuga*, através de uma pedagogia baseada em conceitos filosóficos. Ou, como enfatiza uma autora, “[...] cabe a cada um de nós inventar suas linhas de fuga e, para isso, precisamos traçá-las ‘efetivamente, na vida’. A arte [...] pode ser uma poderosa aliada em tal traçado” (Kasper, 2009, p. 202). O resultado desse processo foi a vultosa produção de reflexões sobre a pedagogia e proposição de outros modos de educar, apoiados em conceitos da filosofia deleuziana e foucaultiana.

Nessa chave de pensamento, há textos que buscam analisar o dispositivo saber-poder da didática e propor a base epistemológica para se construir uma *didática da obra de arte*. Esta seria baseada em um uso *menor* da linguagem, em processos de agenciamento, territorialização e desterritorialização rizomáticos, bem como em atos de resistência à *doxa*, à comunicação e à representação (Pougy, 2007). Acredita-se que a poética e a criação, na sala de aula, nascem justamente dos momentos

ruidosos da má comunicação, ou seja, da resistência. E que o pensamento não seria uma atividade servil relacionada a soluções cuja condição já está dada. Por conseguinte, a arte, tendo na acepção deleuzeana a perspectiva de criação, seria o melhor guia de uma *didática da obra de arte* capaz de ver com outros olhares os fracassos da escola.

Há também autores (Brito, 2009, p. 31) que asseveram que Deleuze permitiu transformar o ensino da arte musical para crianças em um lugar de acontecimento, sendo capaz de “[...] criar uma educação musical menor que é resistência, que é pensamento e evoca singularidades; modo que é linha de fuga e que resiste aos mecanismos de controle dos meios de comunicação, cuja ênfase é o produto feito e nunca o estímulo ao processo”. É oportuno ressaltar que, nesse texto, para referir-se à educação menor, a autora reporta-se à noção de *devir-Deleuze* na educação de Silvio Gallo. Essa educação menor seria caracterizada como busca de mudanças, estando comprometida com valores libertários.

Em resumo, teríamos como ponto de partida da maioria dos autores uma noção de crise e a proposição de formas de sua superação, a partir da materialização de conceitos filosóficos à realidade educacional. Nesse contexto, a arte passaria a ter um papel nessa superação, em que lhe são atribuídas funções e características aliadas a determinada filosofia da educação. Também seria proposto um sujeito educativo, tanto para a arte-educação quanto para a educação em geral, o qual seria concebido em meio à busca de superação de uma educação exclusivamente escolar, assim como pela efervescência de novas formas didáticas e invenções de linhas de fuga.

Duas Vozes Dissonantes

Como podemos perceber, os autores apresentados apostam na proposição de uma *estética da existência* alicerçada em justificativas pautadas em causas coletivas ou de cunho político, bem como na proposição de projetos de ações a partir do arcabouço conceitual da filosofia da diferença.

Entretanto, encontramos dois autores que se destacam desse modo de ver o pensamento foucaultiano sobre a *estética da existência* e deleuziano sobre a *diferença*.

Jardel Sander (2011) problematiza o corpo e suas relações com os processos de subjetivação, a cultura e a criação artística. O autor declara reconhecer a relação entre arte, criação e capitalismo; contudo, salienta que certas artes são como novos possíveis que escapam ao capital, porque negam a permanência. Frisando a ideia da arte como alternativa à racionalidade instrumental, questiona, com base em Nietzsche, se o corpo não seria hoje a *grande razão* ou a última morada do sujeito, indicando o *corpo-invenção* que se contraporía à *entidade corpo*. Entretanto, a ideia que nos é mais cara, neste texto, versa sobre a interpretação do conceito de *estética de existência* tecida pelo autor:

É interessante notar que Foucault irá buscar justamente num artista, Baudelaire, e na sua aguda consciência de

época, subsídios para caracterizar uma ‘atitude de modernidade’. Não se trata, para Foucault, de uma oposição, mas de uma leitura, mesmo que irônica, que Baudelaire oferece na esteira da Aufklärung, caracterizando-a através da atitude de seus protagonistas. No entanto, há uma nuance na perspectiva que o poeta oferece de seu tempo, encarnada na atitude do dândi, ‘[...] que faz de seu corpo, de seu comportamento, de seus sentimentos e paixões, de sua existência, uma obra de arte’, que é da ordem da criação e da invenção artísticas, e que, mesmo não o afastando do voluntarismo, estabelece outras condições de possibilidade para o presente: ‘Essa heroificação irônica do presente, esse jogo da liberdade com o real para sua transfiguração, essa elaboração ascética de si, Baudelaire não concebe que possam ocorrer na própria sociedade ou no corpo político. Eles só podem produzir-se em um lugar outro que Baudelaire chama de arte’ (Sander, 2011, p. 138).

Esse excerto remete à discussão fulcral empreendida por Hermann e Loponte, apresentada no início. Contradizendo Loponte, mas também sua opositora, Sander afirma que a *estética da existência* não poderia ocorrer no corpo político, mas apenas na arte, indicando, assim, que haveria um terceiro modo de pensar a *estética da existência*, para Foucault.

Esses indícios conduzem a uma célebre passagem de uma entrevista reiteradamente citada nos artigos analisados. Trata-se de um encontro realizado em 1983, em que Foucault foi entrevistado por Hubert Dreyfus e Paul Rabinow. O excerto continuamente lembrado pelos autores foucaultianos é o seguinte:

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não nossa vida? (Foucault, 1995, p. 261).

Em um trecho anterior a esse citado acima, Foucault apresenta algo surpreendente. O autor afirma que, ao longo dos séculos, seríamos convencidos de que o modo como se conduz a vida pessoal, o cotidiano doméstico, os atos sexuais etc. não poderia ser alterado sem que se promovesse um efeito nocivo na vida social. Entretanto, diante da patente artificialidade que acompanharia a forja desse elo entre a vida política ou social e nossa vida pessoal, Foucault sugere que o abandonemos.

Ao ser interpelado se a *vida como obra de arte* não seria uma forma de estetização, a mesma que Welsch (1995, p. 261) critica ou a que tem sido disseminada em sociedades como a norte-americana, Foucault responde negativamente, argumentando que a estetização existencial não segue acompanhada de um questionamento sobre como é produzido esse modo de vida, se “[...] vivemos como realmente vivemos, por conhecermos a verdade sobre o desejo, a vida, a natureza, o corpo etc.”.

Ou seja, ao agir de determinado modo, o sujeito questionaria como foi forjada essa maneira de se conduzir? Ao afirmar uma suposta volição, ou uma forma, ou uma corporalidade, o sujeito saberia a proveniência delas? E, ao saber que essa volição ou esse corpo poderiam ser apenas fantasmas produzidos socialmente, mas não necessariamente, ele seria ainda capaz de se constituir para além dos domínios das regras sociais?

Na sequência, seus entrevistadores questionam se os sujeitos deveriam se constituir sem recorrer a um saber ou a regras universais, ao modo do existencialismo sartriano. Foucault argumenta que, apesar de algumas circunvoluções, Sartre termina por sustentar que o artista, em seu trabalho criativo, deveria voltar-se a si mesmo para criar algo autêntico, mas que sua maneira de compreender o trabalho criativo seria algo absolutamente diferente: para Foucault, não se deveria “[...] referir a atividade criativa de alguém ao tipo de relação que ele tem consigo”, como faz Sartre, mas “[...] relacionar a forma de relação que tem consigo mesmo à atividade criativa” (Foucault, 1995, p. 262). Assim, não se trataria de sublinhar a relação de um homem consigo próprio, mas de implicar a forma de relação que se tem consigo mesmo a uma atividade criativa, como uma prática em que é possível criar uma forma singular de vida, a qual, ao ser experimentada, poderá ser aceita, ou não, no campo social.

Não estaria em pauta, portanto, para Foucault, a disputa de poder entre moral e estética. Não seria com base em princípios éticos ou morais que a *estética da existência* se definiria. Como frisado acima, não seria um ato de nossa vida pessoal capaz de promover a ruína pública. A vida bela não precisaria ser uma lida de confronto direto com a sociedade, com a moral ou com a ética; todavia, tratar-se-ia de um domínio estratégico em que o indivíduo criaria continuamente um modo de vida e de constituição de uma *forma sujeito* nos atos diários. Também não se trataria de fazer novas interpretações dos princípios éticos, sendo que, inclusive, estes poderiam continuar existindo. Eles seriam do campo social, não interessando ao campo individual de quem experimenta uma forma de vida.

Parece-nos, portanto, que aquilo que Foucault e, anteriormente, Nietzsche colocaram em xeque é a ideia de um sujeito autocentrado ou, simplesmente, a própria noção de sujeito. Ao se dedicar ao estudo histórico (genealógico) da ética, Foucault demonstra que a teleologia seria algo cambiante, que teria passado por profundas alterações ao longo dos séculos, e que o homem moderno já teria condições de negar que somente a transcendência lhe garantisse um sentido existencial.

Nessa direção, em uma *estética da existência*, a qual pressupõe a relação do sujeito com a vida como algo da ordem da criação e na qual se negaria justamente a noção de autocentramento, a autenticidade poderia emergir do resultado da relação que o sujeito estabelece com a existência, em seus atos diários. Sendo assim, a autenticidade de uma obra ou de uma vida viria das relações que o sujeito estabelece com a existência e o viver e não de uma suposta autenticidade do sujeito. Nesse ponto, faz bastante sentido a ideia sobre a necessária dose de acaso de um mundo sem sentido prévio, que circunda a obra de Nietzsche.

Além de Sander, há outro autor do nosso *corpus* que incita algumas dúvidas sobre o modo como alguns conceitos de Deleuze são trabalhados em grande parte dos textos que foram objeto de análise desta pesquisa. Jorge Vasconcelos (2005) enfatiza que, em todas as “[...] intercessões de Deleuze com domínios extrafilosóficos, o que importa fundamentalmente não são as análises que o filósofo empreendeu sobre as obras ou as artes em questão, mas os conceitos que essas mesmas obras e artes liberam à filosofia” (p. 1224). Dessa maneira, o que seria caro à filosofia, em sua relação com arte, ou com matemática, ou com a literatura, é aquilo que elas *dão a pensar*, os conceitos que elas forçam o pensamento a forjar. Por conseguinte, seriam os problemas da filosofia que estariam em questão, e não os de um domínio intercessor. De acordo com tal assertiva, para Deleuze, um conceito não seria uma ferramenta para mudar o presente de uma área contígua à filosofia, mas apenas uma forma de pensar e produzir conceitos no campo filosófico.

Essa reflexão coaduna com a visão de Zourabichvili (2000), quando assinala que Deleuze não criou uma filosofia voluntarista, mas um pensamento que afirmaria o devir e o acaso, negando todo tipo de projeto que visasse a transformar o mundo segundo uma meta ou um planejamento. Nesse lugar, o papel do intelectual, conforme Deleuze, não seria de indicador ou de produtor de *conscientização*, ao modo de um intelectual orgânico – presente nas práticas revolucionárias de esquerda –; para o autor, o intelectual não deveria assumir uma postura nem propositiva tampouco de liderança, mas sua demanda e sua atenção deveriam referir-se “[...] ao involuntário, ou à emergência de novos campos de possíveis”² (Zourabichvili, 2000, p. 354).

Tais problematizações mostram que pode haver leituras não coincidentes sobre as noções de *estética da existência*, no que concerne à necessidade de um sentido social e coletivo para sua presença, nas práticas educativas. Analogamente, também é questionada a necessidade de um sentido social ou um propósito para os conceitos da filosofia da diferença.

Como foi sublinhado no início deste texto, partimos da suspeita de que haveria no encontro da arte com a educação indícios de uma prática de pedagogização da arte. Se concebermos como pedagogização a disseminação de enunciados oriundos de determinados campos do conhecimento (arte, filosofia, ciência etc.) para outros domínios da vida humana, com intuito de melhorar o homem ou educá-lo, de acordo com os imperativos da agenda social, econômica e política da época, a circulação das noções de *estética da existência* e *diferença* da forma, como têm sido expostas na literatura educacional que apresentamos, seria uma forma de pedagogização desses conceitos? Se as leituras feitas a partir das indicações de Vasconcelos (2005) e Sander (2011) estiverem corretas e uma presença da *estética da existência* e da *filosofia da diferença* com propostos políticos ou sociais – constituídos por projetos de modificação do sujeito – poderíamos inferir que as propostas apresentadas pelos estudiosos da educação, os quais elencamos, seriam uma espécie de processo de pedagogização da arte?

Entretanto, a noção de pedagogização dos processos educativos já é algo relativamente discutido entre os educadores. Loponte (2008, p. 115) aponta a seguinte problemática: “Há que se pensar nos modos como a infância e a arte tem sido ‘pedagogizadas’, ‘didatizadas’, ‘controladas’ pela docência e pelas escolas”. E, para tanto, defende uma incursão filosófica de base foucaultiana e deleuzeana, para “[...] pensar o impensado da infância nas teorias educacionais mais tradicionais” e na arte contemporânea. A autora também concebe a infância como acontecimento que não seria “[...] passível de discursos prescritivos ou de controle, aprisionada em um tempo linear e progressivo. Uma infância cujas palavras-chave são criação, invenção, descontinuidade, subversão”. E uma noção de arte que se caracterizaria pela descontinuidade, imprevisibilidade, “[...] rupturas de espaço e tempo, questionamento de verdades, desequilíbrio, o novo, o inesperado”, ou seja, uma arte feita da irrupção de acontecimentos, uma noção de infância fora das concepções das teorias tradicionais e uma pedagogia capaz de abarcar essas formas de arte e de infância.

Contudo, em uma perspectiva diferenciada de Loponte (2008, p. 27), Hermann também teria travado uma luta contra a *pedagogização da arte*. A autora assinala:

Uma ação moral voltada apenas para a autocriação do eu, apesar de tudo o que ela possa ter de sedução no discurso pedagógico, que luta contra as formas niveladoras e contra aquilo que Nietzsche chamou de moral de rebanho, corre o risco de cair numa impossibilidade de constituir um *ethos* comum.

Hermann, sob os auspícios de Welsch e da crítica do autor à *estética da existência*, ressalta uma conciliação entre estética e moral, para criar um novo *ethos* comum e uma nova educação, a qual combata a formação de sujeitos vazios e estetizados, produzidos sob o signo da *estética da existência*.

Todavia, quando emparelhamos novamente essas perspectivas com as problematizações trazidas por Sander (2011) e Vasconcelos (2005), estamos diante de proposições que ensejam alguns questionamentos.

Partindo-se da premissa de que os conceitos de *estética da existência* e *diferença* já são produtos da relação intercessora entre arte e filosofia, com um propósito de formular problemas filosóficos e não de uma relação entre arte e educação, em primeiro lugar, quando Loponte (2008) propõe a adoção desses conceitos para pensar de outro modo a educação, a autora não estaria utilizando uma ferramenta criada para a filosofia, com o intuito de analisar e resolver um problema do âmbito educativo? Nesse caso, não poderia ser decorrência desse ato um projeto de mudança da educação, com base em uma proposição filosófica voluntarista que visasse a transformar o mundo conforme uma meta ou um planejamento?

Segundo, ao sugerir a criação de uma nova concepção de infância e de arte, como irrupção de acontecimentos que buscam o novo, o ines-

perado, o descontínuo etc., não estaria sendo disposta uma concepção de infância e educação que coaduna com noção de *jovem empreendedor*, já bastante alicerçada pelas críticas de Sylvio Gadelha (2009) ao homem neoliberal?

Terceiro, quando Hermann (2008) afirma a veemente necessidade de um componente moral e estético na produção da ética, não haveria nessa indicação a inoculação de uma prática pedagogizada da arte, na constituição do sujeito da educação?

Este texto partiu da constatação da ocorrência de períodos distintos, no que tange ao tratamento dos conceitos de *estética da existência* e *diferença*. Primeiro, denotou-se um movimento em que esses conceitos circulariam em discussões de âmbito *teórico e especulativo*, e, posteriormente, uma dinâmica em que tais conceitos foram pautados como ferramentas para pensar e justificar outros modos de produzir as *práticas* educativas. Nesse ínterim, vigoraria um forte embate entre autores que defendem a presença de um plano moral mínimo como possibilidade de criação do bem comum, os quais, por sua vez, tomariam a *estética da existência* por uma *estetização da existência* que não garantiria tal plano moral, e autores que apontam na *estética da existência* como possibilidade de estabelecer um mínimo de interesses coletivos.

Ao centrarmos a análise nesse segundo conjunto de autores, foi possível notar que o tratamento dispensado à relação entre arte e educação se deveria, talvez, aos modos de uma filosofia da *práxis*, como possibilidade de recurso à necessidade de superar as crises educativas que se mostraram evidentes para todos os autores pesquisados.

Entretanto, em meio aos autores do *corpus* que sustentavam a circulação dos conceitos de *estética da existência* e *diferença*, no intento de superar a crise na educação, surgiram alguns *ruídos*, pois dois pesquisadores também afirmariam a impossibilidade de estabelecer a relação entre a *estética da existência* com qualquer prática política ou social, e a impropriedade de associar o pensamento de Deleuze sobre *diferença* como lastro teórico de um projeto de mudança social.

A partir do aprofundamento concernente a tais contraditos, foi possível perceber que possivelmente se desenvolveria, com certa frequência, um modo específico de interpretar os conceitos filosóficos, quando estes saem do campo especulativo da filosofia e do campo da crítica. No caso específico da filosofia de Foucault, Deleuze e Nietzsche, quando os conceitos passam a ser pensados no interior das áreas contíguas, estes tenderiam a entrar em um campo de possibilidades de produção de instrumentos de gestão da conduta pessoal, porém, com a particularidade de sempre se postular posturas abertas ao *devenir* e incentivar medidas singularizantes. Diante disso, fica patente o autêntico risco de esses autores serem adotados como tecnologia de um dispositivo ou de um modo de existência que eles mesmos denunciaram – um modo de existência controlado (Foucault), uma forma de vida capitalística (Deleuze) e uma moral escrava (Nietzsche).

Pautados nessas leituras, seria necessário registrar uma outra maneira de pensar sobre os conceitos *estética da existência* e *diferença*. Acreditamos que, para interpretar tais conceitos, seria necessário colocar-se na perspectiva de que Foucault, Deleuze e Nietzsche estariam a tratar de uma *dessubjetivação* e *desnaturalização* do *Eu*, que aludem a um *não sujeito*, a um *não eu*, e como o a noção de *eu* foi forjada. Portanto, um homem *despsicologizado*. Contudo, as interpretações promovidas pela área da educação, as quais temos analisado, focam justamente em um sujeito autocentrado, com vista, muitas vezes, a um aumento da produtividade de modos de vidas, consumos etc. De modo semelhante, pudemos denotar que a interpretação espalhada pelo *corpus* desta pesquisa muitas vezes acaba por transformar aquilo que Deleuze chama de involuntário, no campo de possíveis (Zourabichvili, 2000), em ações programáticas.

Contudo, caber-nos-ia indagar: quais são as possibilidades de pensar a relação da filosofia com a arte e a educação desengajada desse homem psicologizado e desse homem do projeto, ou da *promessa* (Nietzsche, 1998)? Como estabelecer uma relação com a arte em que seja possível aceitá-la como um âmbito da vida capaz de *criar quadros de referência*, ser autônoma e pensar coisas que esse homem psicologizado não possa pensar?

Talvez, obscenamente reafirmando a *vida como obra de arte*. Da arte que não diz respeito a esse homem psicologizado, esse homem que tem valor enquanto indivíduo ou elemento de uma população, em que o valor está na sua existência, enquanto ela mesma, e não apenas nas coisas que ele pode produzir e que se tornam autônomas e livres do seu criador, ao longo dos tempos, como, por exemplo, a arte. Por conseguinte, falaríamos de uma arte autônoma capaz de criar seus próprios quadros de referência, ou seja, uma arte desumanizada. Uma vida que se realizasse como tal arte seria forjada sem um eu ou, quando necessitasse agir como um sujeito, este deveria saber que tal condição é teatralizada. Enfim, uma vida que se livraria das noções de naturalidade, de individualidade e de humanidade, imperando assim o gesto da criação e do acaso.

Recebido em 26 de fevereiro de 2016

Aprovado em 09 de maio de 2016

Notas

1 Ao longo do século XX e início do século XXI, o ensino da arte testemunhou uma grande variação de nomes, demonstrando um constante processo de avaliação, tanto teórico como prático: educação artística; educação pela arte; arte-educação; arte/educação; ensino da arte; educação visual; educação da cultura visual; educação das práticas estéticas. Neste texto, optaremos pelo termo *arte-educação* simplesmente por se tratar do uso mais frequente.

2 De acordo com Zourabichvili (2000), para Deleuze, o possível não diz respeito às possibilidades dadas em um momento histórico e que assim poderiam ser realizadas, mas aquilo que foi realizado ou possibilitado em um acontecimento o qual rompe as regras ou o esperado; o possível seria a potência que se realiza e não um aglomerado de possibilidades dado de antemão, que elege uma de si.

Referências

- BRITO, Iracemar. O jogo teatral na pedagogia da criação cênica. **O Percevejo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-17, jul./dez. 2009.
- BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas com Brinquedos: a caixa da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 89-93, set. 2010.
- COSTA, Gilcilene Dias da. Curriculares: experimentações pós-críticas em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 279-293, jan./abr. 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- ESCOBAR, Carlos Henrique de (Org.). **Michel Foucault (1926-1984) - O Dossier: últimas entrevistas**. Rio de Janeiro: Tavares & Tristão, 1984.
- FANTIN, Monica. Cinema e Imaginário Infantil: a mediação entre o visível e o invisível. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 205-223, maio/ago. 2009.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 93- 102, jan./abr. 2009.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. P. 15-38.
- FOUCAULT, Michel. Michel Foucault Entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault, uma Trajetória Filosófica** (para além do Estruturalismo e da Hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 253-278.
- FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a.
- FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b.
- GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação: introdução e conexões**, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GUERRA, Raquel. A voz social no contexto escolar identidade. **Urdimento**, Florianópolis, UDESC, n. 18, p. 93-101, mar. 2012.
- GUIMARÃES, Leda. Variações em torno dos jogos estéticos, artísticos e pedagógicos no ensino “superior” de artes visuais. **Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 112-127, jun./jul. 2005.
- HERMANN, Nadja. Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2002.
- HERMANN, Nadja. Estetização do Mundo da vida e sensibilização moral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 35-47 jul./dez. 2005.
- HERMANN, Nadja. Ética: a aprendizagem da arte de viver. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008.
- JIMENEZ, Marc. Contra o esteticamente correto. **Porto Arte**, Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 93-101, nov. 1997.
- KASPER, Kátia Maria. Experimentar, devir, contagiar: o que pode um corpo? **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 199-213, 2009.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Do Nietzsche Trágico ao Foucault Ético: sobre estética da existência e uma ética para docência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 69-82, jul./dez. 2003.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 112-122, jan./abr. 2008.

MARTINS Raimundo; PEREIRA, Alexandre; VALENÇA, Kelly Bianca Clifford. Um olhar “formatado”. **Visualidades**: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, Goiânia, v. 6, n. 1 e 2, p. 242-253, 2008.

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

OLIVEIRA, Andréia; FONSECA Tania. Os Devires do Território-Escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 135-154, jul./dez. 2006.

PELLANDA, Nize Maria Campos. A Música Como Reencantamento: um novo papel para a educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 13-18, mar. 2004.

POUGY, Eliana Gomes Pereira. Pelas Vias de uma Didática da Obra de Arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 485-498, set./dez. 2007.

RODRIGUES, Gabriela de Andrade. Pedagogias *Queer* e Libertária para Educação em Cultura Visual. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 735-745, set./dez. 2010.

SANDER, Jardel. Corpo-Dispositivo: cultura, subjetividade e criação artística. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 13, n. 23, p. 129-142, jul./dez. 2011.

TROJAN, Rose Meri. Estética da sensibilidade como princípio curricular. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 34, n. 122, p. 425-443, maio/ago. 2004.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1217-1227, set./dez. 2005.

WELSCH, Wolfgang. Estetização e Estetização Profunda ou a Respeito da Atualidade da Estética nos Dias de Hoje. **Porto Arte**, Porto Alegre, v. 6, n. 9, p. 7-22, maio 1995.

ZORDAN, Paola. Arte com Nietzsche e Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 261-272, jul./dez. 2005.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e o Possível (Do Involuntarismo na Política). In: ALLIEZ, Eric. **Gilles Deleuze**. Uma Vida Filosófica. São Paulo: Editora 34, 2000. P. 333-355.

Fernando Luiz Zanetti é doutor, mestre, bacharel, licenciado e possui formação em Psicologia pela Unesp de Assis e fez pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP (2013-2015). É fundador associado e diretor da ONG. CIRCUS - Circuito de Interação de Redes Sociais desde 2001. Foi Gestor da Subsede Assis do CRP SP nos anos de 2009 a 2012. Foi professor da Unesp de Assis nos anos de 2007 e 2008, da Faculdade da Alta Paulista - FAP, 2008 - 2013 e das Faculdades Integradas de Ourinhos - FIO 2012-2013. É professor da Fundação Educacional do município de Assis - FEMA desde 2012 e atualmente é professor da Faculdades Integradas de Ourinhos - FIO.

E-mail: fernandozanetti@hotmail.com