

AULAS DE ARTES, ESPAÇOS PROBLEMÁTICOS

ZORDAN, Paola – UFRGS

GE: Educação e Arte / n.01

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Um espaço diferente, mesmo que na seqüência das aulas de sempre. Alguma coisa além de conteúdo, caderno, quadro-negro. Algo que sai daquele esquema de texto e eventualmente imagens. Uma atividade que envolve conversa, que envolve culturas, que envolve paixões, que desenvolve pensamentos. Uma disciplina que ergue monumentos, ainda que efêmeros trabalhos experimentais, infantis. Uma produção que se reinventa a cada instante, no imprevisível. Numa abertura ao caos que somente uma aula como a de artes, que efetiva a matéria caótica da criação, tem conseguido manifestar dentro das estruturas educacionais. É a potência desse tempo, espaço curricular legítimo que às vezes não passa de míseros cinqüenta minutos na grade de horário de algumas poucas séries, que a escrita da professora de artes que compõe o presente texto explora.

Começamos pelo tempo. Muito pouco, comparado ao das demais matérias que são desenvolvidas ao longo de todo currículo escolar. Menor que o da Educação Física, legitimada pelo espírito positivista, idealizador de uma paidéia¹ moderna. Para se entender os poucos minutos semanais que o Ensino Fundamental reservou, em algumas séries, para as artes, há que se seguir toda uma genealogia da inserção deste campo, que hoje chamamos Artes Visuais, nas instituições e nos currículos. Impossível resumir em um só texto os complexos atravessamentos entre saberes como a geometria clássica, a arte oficiosa dos medievos, as invenções renascentistas, as academias de Belas Artes barrocas, os ideais iluministas, o tecnicismo industrial, as rupturas modernistas, as tecnologias contemporâneas. Todos esses acontecimentos, junto a sistemas de pensamentos, práticas seculares e teorias que se pautam nas Ciências Humanas, produzem o que hoje vem a ser o Ensino de Artes.

Ensino que, pelos mais inusitados percursos, configura, dentro da escola, o espaço disciplinar conhecido como arte. Desenho, Artes Plásticas, Educação Artística, Arte-educação... Tantos nomes, tantas práticas, discursos afirmados e negados, imprecisões conceituais, modas,

¹ Paidéia era a formação necessária aos antigos cidadãos helenos, que se constituía de **ginástica**, música e gramática.

casos e descasos de um espaço curricular controverso e problemático. Uma extensa arqueologia² que mostra as mutações dessa área do saber, assim determinada pelos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais³, na mudança da nomenclatura, na consonância com as concepções artísticas e nos modos de ensino e aprendizagem das artes. Cada um destes aspectos, tanto o que mostra as transformações epistemológicas do plano de pensamento artístico como o que documenta as maneiras como se vive (e se deixa de viver) a arte em cada cultura histórica e geográfica, demanda uma variedade de estudos, incursões de teses, dissertações, extensas pesquisas. Anos de dedicação, como provam as pesquisas de Ana Mae Barbosa, precursora da produção acadêmica sobre o ensino de artes no Brasil.

Atualmente encontramos vários pesquisadores ocupados em mapear os mais diversos aspectos deste campo: o uso de imagens em sala de aula pesquisado por Analice Dutra Pillar⁴ e Maria Helena Rossi⁵, entre muitos outros, as relações interculturais implicadas no ensino de artes feitas pela pesquisa de Ivone Richter⁶, variadas proposições didáticas e aplicação de projetos, tendo como exemplo as apresentadas nas publicações de Miriam Celeste Martins⁷. Estudos que envolvem poéticas visuais, políticas públicas e institucionais, polêmicas metodológicas... A lista já não é tão pequena, impossível não omitir alguém, tamanho é o número de títulos, dissertações, teses e produções que aparecem. Melhor apenas aguçar a curiosidade dos leitores, ao invés de fazer esse extenso inventário. O fato é que cresce o bando de educadores que colocam os problemas e as concepções imbricados no ato de aprender e ensinar artes dentro de um construto educacional cientificista. Muito já foi referido sobre essa disciplina escolar marginal, de pouca importância para o currículo, tomada como privilegiado horário para desenvolver “temas transversais”. Parece que nunca é exaustivamente dito que essa “disciplina” cansou de servir de suporte para outras áreas de conhecimento, de decorar datas

² Ao analisar a instituição dos saberes modernos, Michel Foucault propõe um estudo arqueológico das formações discursivas com a finalidade de investigar o modo como determinadas práticas produzem certos ditos, enunciáveis e visíveis nos dispositivos em questão. Cf. bibliô.

³ BRASIL (Ministério da Educação e do Desporto). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Brasília, MEC, 1996.

⁴ PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*, 1999.

⁵ ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*, 2003.

⁶ RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*, 2003.

⁷ Entre as quais se destaca o seguinte livro: MARTINS, Miriam Celeste F. Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria T. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*, 1998.

comemorativas, de fazer presentinhos sob pressão cívica, como aponta Irene Tourinho junto as questões que coloca em *Inquietações e mudanças no ensino da arte*⁸.

Apesar de todas as pesquisas já feitas, do significativo número de publicações, ainda há muito que se explorar dentro deste campo. Seus incontáveis devires transdisciplinares, as possibilidades de diálogo com todos os cultos, a singularidade dos modos de expressão, o delírio fabulador de cada povo. Porque tudo pode caber em uma aula de artes. Dar-se conta disso é uma maravilha, mas logo aí surge uma boa dificuldade. Poder inventar não é fácil. Referências são necessárias. Entretanto, sem rupturas, sem transformações, novos pontos de vista e virtuosos da percepção, impossível existir arte. A arte é o que faz vibrar uma cultura. Cultura sem arte é apenas rol de referências, acúmulo de informações, cultivo de solo para mera sobrevivência. As culturas, como legado puro, estático, morto, são deprimentes. Os êxtases provocados pela arte movimentam a cultura, insuflam vida naquilo que não passa do cabedal que cada corpo social carrega. A arte enlouquece, mas cura. É a grande saúde de Nietzsche, como muitos já devem saber. Explicita os sintomas sociais, mostra belezas e horrores, dá sentido ao que, desprovido de sentido, mata a alma, força animadora da existência.

Isso até parece bom, certa tranqüilidade é oferecida quando colocamos que a arte cura. Todavia, essa cura exige provações e sacrifícios nem um pouco amenos. Ainda com Nietzsche, antes dele com toda a tradição filológica, aprende-se que a arte é trágica, que está muito mais perto das forças selvagens da vida do que das construções da humanidade⁹. Esse sentido trágico, embora seja o que anima, é também o que estarrece. Adentra-se no paradoxo, naquilo que é uma coisa e também o seu oposto, como demonstra Deleuze em *Lógica do Sentido*¹⁰. Esse encontro de forças em tensão, jogo entre caos e cosmos, ordem e desordem, morte e vida, corpos e linguagem, é o que leva a expressão paradoxal do sentido. O que põe a funcionar a máquina caósica de Guattari. E com esses pensadores, aprende-se que não há como julgar se isso é bom, se isso é mal. Isso assim movimenta-se, assim isso é devir, potente de sentido, visto que expressão de uma vontade intensa, expressa com arte.

A educação se fez na pretensão de sanar a sociedade, extirpar os males do corpo social, preparar as gerações vindouras para o “bom” funcionamento da maquinaria estatal, nacionalista.

⁸ TOURINHO, Irene. *Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexões conjuntas*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*, 2003, p.27-34.

⁹ NIETZSCHE. *O nascimento da tragédia*, 1992.

¹⁰ DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*, 2000.

Essa educação escolar, tão arraigada no modo de vida que se conhece, se estruturou na cultura humana mais recente. Já a arte, tem jeito de ser mais velha do que o mundo. Aliás, sem ela, é provável que ele nem tivesse sido criado. Talvez seja esse atavismo da arte que traga a larga margem de indefinições quando se trata de pensar seus encontros com o educacional. Por mais que se pense o que é educar com a arte, para a arte, para que se possa compreender a arte e a complexidade de forças que a envolvem, há sempre questões em aberto, mutações discursivas e trabalho duro.

Os problemas que envolvem pensar a arte jamais se esgotam. Primeiro porque a arte não comunica, não há nada em comum entre a obra e quem a frui, não há nada em comum entre a matéria bruta e a vontade do artista. Arte faz diferença e não comunicação, como mostram Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia?* A arte não estabelece códigos, apenas os usa, pervertendo os usos convencionais. Segundo, nem toda a arte é passível de ser compreendida como linguagem. Enfim, há todo um horizonte lingüístico a ser levado em conta nos paradigmas modernos, os quais trouxeram a arte ao ponto em que agora ela está. O problema da arte tomada como espécie de língua também traz a problemática das concepções culturalistas, que apresentam atravessamentos sócio-históricos. Há problemas de cunho crítico, epistemológico, conceptuais. Em enunciados extraídos para a pesquisa junto a qual o presente texto aqui se desenvolve, a arte é tomada como “representação de uma época e de um povo”, como uma “forma de conhecimento”, “ferramenta para reflexão”, como “significação de sentimentos”, “estimuladora de habilidades”, “doadora de sentido” e até como “algo indefinível”¹¹. A questão é que a arte, embora faça pensar, não significa nem representa nada, não serve para nada e pouco dá a conhecer. Pensar a arte, colocar os problemas encontrados em seu plano, obriga tratar dos meios de expressão, codificações da linguagem e matéria caótica, com que se compõe. A arte é sempre intermediária, está sempre no limite entre uma coisa e outra, entre o que é tangível e as forças incorporais que percorrem todos os corpos.

Quando o devir da arte se insinua nos campos cheios de ductos, cercados, compartimentos e edificações estruturadas, o “espaço estriado” da Educação, os problemas tornam-se ainda mais complexos. Porque o espaço da arte é aquele que, em *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari mostram como espaço liso, nômade, traçado em linha de fuga. Diferente dos espaços

¹¹ Ditos extraídos em entrevistas com professores de artes com formação ou sendo formados em cursos de Licenciatura em Educação Artística, desde o final de 2005 até setembro de 2006.

estriados, cheios de linhas e demarcações nítidas que definem territórios e sobre o qual todo e qualquer exercício delinea formas de poder. Não é sem razões que o ensino das artes também ocupe múltiplos espaços extra-curriculares que se propagaram completamente alheios às escolas. O mais complicado é que a arte venha sendo aprendida de maneiras ainda um tanto obscuras, pois, como já observou a tese de Deleuze¹², ninguém sabe ao certo como alguém aprende. Não há uma causa originária que determine o que é e o que não é arte, aquilo que faz de alguém um artista, algo que explique o porquê da arte existir. Sabe-se que a arte é necessária, ainda que maldita, execrada como conhecimento “esclarecido”, legada ao ramo insignificante e atrofiado da “árvore esquemática” que desde os ideais iluministas vem representando os campos do conhecimento universal.

Embora tenha que se afirmar como disciplina do “conhecimento” para defender seu valor educacional, a arte pode ser uma atividade pedagógica de amplo alcance. Funciona ao mesmo tempo na desconstrução e propagação de paradigmas e linhas iconográficas, na proliferação de sistemas de representação, na composição singular dos elementos. Porém, mesmo que abarque toda a amplitude das áreas do conhecimento, a arte, mesmo servindo para produzir lucro, segue rumos marginais. Contágios que as ciências não conseguem esclarecer. Forças que extrapolam o conhecimento e a própria crença na consciência. Arte incomoda. Porque não há como ser indiferente ao que ela produz, mesmo quando não se é capaz de perceber as produções em torno de nós. Talvez nenhum outro espaço educacional goze de tanta flexibilidade didática, de modo que possa ser ministrado de acordo com as diretrizes das escolas e dos próprios professores, o que pode ser conferido nos documentos decretados pelas federações.

Como disciplina, é aquela que não precisa de provas, a que quase não consegue rodar alguém, a “menos importante”. Agenciamento limítrofe que opera nas bordas do currículo, a arte é matéria menor, sem *status* disciplinar. Muitas vezes vale qualquer coisa, desde que se trabalhe. “Matéria que não tem ‘matéria’“, torna-se a “aula que dá para fazer bagunça”. Mesmo assim, a máquina traz a vil necessidade da nota ou conceito no final do bimestre ou trimestre. Então, critérios precisam ser estabelecidos. “A única coisa que não dá é para ficar sem fazer

¹² DELEUZE, *Diferença e repetição*, 1988, p 54.

nada”¹³, exigem as engrenagens do mundo, rangendo, ranzinzas, colocando tudo automaticamente a rodar. Em qualquer escola que se entre, o problema é sempre a disciplina. Não aquela do conhecimento, mas a falta de atitude dos alunos perante aquilo que “precisam” conhecer e aquele que está ali para ensinar. O problema se coloca na medida em que o que há para conhecer se perde na tentativa de controlar a bagunça e driblar a falta de interesse dos alunos. Mas qual é a atitude requerida pela arte? Outro problema. Problemas que ao invés de se resolverem, multiplicam-se.

Mil coisas podem acontecer nesse espaço paradoxalmente disciplinar. Difícil creditar valor aos saberes que envolve enquanto a arte for confundida com lazer, divertimento. Mas não é isso, sua razão de ser? Mais um problema: o limite indiscernível entre prazeres e labuta, no que diz respeito à arte. Há, mesmo dentro das escolas, educadores que ainda tem a noção de que a aula de artes é o “horário que os alunos relaxam”¹⁴. Desconhecem as tensões das folhas em branco, o pânico da exposição, o desespero da falta de opções, a tristeza de não saber o que fazer. E a alegria, a potência e a vastidão do espírito que transpõe todas essas dificuldades e, além das exigências disciplinares, cria. As forças da criação não dão descanso, não consolam, não apaziguam nada. Mexem com a alma, movimentam imagens mentais, desacomodam o senso comum. Mesmo assim, amplamente se aceita que ensinar artes seja um tipo de socialização fundamental na formação dos cidadãos. É fácil entender que o ensino das artes aprimore a percepção, difícil é alterar a percepção a ponto de a realidade ser questionada. Acredita-se que, antes de formar artistas, o contato com a arte desenvolva espírito crítico. O problema é que nem toda apreciação é crítica. E não há garantias de que a arte seja capaz de fazer com que se saia de uma dita “receptividade passiva”, alienada, essa anestesia dos sentidos¹⁵ atribuída à inflação imagética¹⁶ do mundo contemporâneo. Nada garante que ensinar artes possibilite que as pessoas fruam das obras de arte e apreciem criticamente qualquer tipo de produção. E outro problema é aquilo que se institui como “obra de arte”. Não apenas as obras “canonizadas” que exigem decodificações, mas tudo o que se vê, até as imagens mentais.

¹³ As colocações entre aspas, desde o início do parágrafo, são manifestações espontâneas escutadas pela pesquisadora autora deste texto, advindas de alunos sextas e sétimas séries do Ensino Fundamental.

¹⁴ Apontamento de uma coordenadora pedagógica quando questionada sobre os péssimos horários (últimos períodos da semana) destinados para as aulas de arte das turmas mais agitadas.

¹⁵ Aqui faço alusão à “crise dos sentidos” devida a falta de *estesia*, dissertada por João Francisco Duarte Jr. Cf. Biblio.

¹⁶ Expressão cunhada pelo crítico Teixeira Coelho (1991) a partir das pressuposições de Gilbert Durand sobre o “iconoclasmo por excesso”, sintomático dos tempos contemporâneos. Cf. biblio.

Porém, sabemos que nem tudo são códigos nas produções artísticas. O que afecta intensamente, potencializando a alma, ainda que sob dolorosos padecimentos, é algo que escapa, que não cai facilmente em convenções, que por si, é uma espécie de ambíguo distúrbio. Tal afecto é mais do que suportar as desordens em sala de aula, é lidar com o “impossível” que foge dos propósitos educacionais, mesmo quando serve de exemplo negativo para tudo o que não podemos ser, para tudo o que não se pode fazer. Porque a arte impele ao que ninguém consegue agüentar, ao insuportável, ao intolerável, ao não-lugar onde exclusão e inclusão simultâneas produzem os impasses disciplinares sobre o qual a educação tem se encontrado. Alguém, ciente dessas forças, relaxa?

Quem pode, então, dar uma aula de artes? Só os tensos, tesos, desesperados? Na prática, qualquer um que “dê jeito” para a coisa. Nenhum problema. Nenhum? Isto sim, é problema que nunca vai se resolver. Porque não há como professar a arte sem viver na carne os devires problemáticos que a constituem enquanto campo para o pensamento. Ao invés disso, se idealiza um educador engajado nas questões contemporâneas, que precisa conhecer a realidade dos alunos, suas crenças e anseios, seus sonhos, uma figura cujas aulas ajudem a definir o grau de sensibilidade das pessoas, que oriente a expressão de suas idéias, que traga informações sobre o universo das artes, e que, acima de tudo, ensine técnicas. Mesmo quando há muito se entenda a arte como algo que não é meramente técnica. É indiscutível, depois de toda a produção crítica dos últimos vinte anos, a convicção de que dar uma aula de artes não é ensinar uma técnica, embora seja imprescindível oferecer técnicas e mostrar seus usos. O importante, mais do que fornecer coisas, trazer imagens, utilizar estratégias para propor tarefas, é dar substância para a criação. Mais do que qualquer imagem preexistente, a criação sacrifica alguma coisa da Terra, desorganiza o dado e desmonta os organismos. Não é amena. E um professor, mais do que qualquer outra coisa, serve para estar junto nas intempéries do ato criador.

Cada aula de artes é mescla de forças, de uma série de discursos, imagens, conceitos e afecções emotivas que ali se que efetuam. O professor é o vórtice que dá a propulsão para que tudo isso se efetive no trabalho pedagógico. Só que precisa estar prevenido em relação a todos os excessos que a ebulição criadora pode fazer transbordar. Porque além da relação de humores, afectos de alunos e de um professor, há toda uma afecção de materiais, mesmo que um caderno e lápis para “desenho livre”, que produz um espaço *outro* numa aula de artes. Um espaço de experimentações. Pois é uma aula que lida com outros elementos. Que faz com que se possa

perguntar o que é o conteúdo, o que faz uma matéria, algo experimentado na Terra, ser tomada como disciplina do conhecimento.

Todas essas inquietações, todos esses problemas insurgem numa aula que, bem ou mal, privilegia o corpo. Há toda uma corporeidade nos procedimentos artísticos, mesmo que se restrinjam apenas em olhar imagens. O corpo, eterno problema pedagógico, não consegue ser esquecido no ensino das artes. Uma aula de artes pode trazer mudanças no espaço, desenvolvimento de faculdades não verbais que configuram exposições mais pragmáticas do que abstratas. O fruir de imagens, a exploração de objetos, a experimentação de técnicas, entre tantas outras atividades possíveis, constituem a vivência efetiva do espaço tátil. A aprendizagem passa de acordo com o encontro das sensações corpóreas com a matéria que se encontra no espaço. Mesmo quando coloca o pensamento para dentro das imagens que a arte cria, expressa o que tem a mostrar num corpo. Alia sentidos plásticos ao desenvolvimento visual, liga nervos, músculos e pele à luz, o háptico com o óptico.

Ao sair das abstrações da língua, das nomeações, das numerações, das designações, das identificações, memorizações pelas quais se pauta o ensino das disciplinas valorizadas secularmente pelo currículo, a arte é a matéria estranha, desnecessária, essencial. O corpo que inventa, faz para dar a ver as paisagens do pensamento. Pois gosta de dizer das forças da vida, cantar o ato trágico, vislumbrar a presença da morte no compasso da poesia. Que põe movimento a uma ação junto a uma íntima relação com os signos, postos a favor de todo lirismo que o ato ensaiado tem. *Póiesis*. Paixão por algo se sabe simulacro, efeito, fantasia, efemeridade do pleno, mas que não se outorga Conhecimento, Saber Universal, Verdade Suprema, apenas bloco de sensações expresso. Menor, imperceptível, sutil. Mesmo assim, a arte é instituidora de práticas, modos de viver que de uma maneira ou de outra colocam a escolha de caminhos, a criação de casas e práticas educativas. Em sua prática educacional, a arte ensina a elaboração de territórios, o domínio dos ofícios, o desenvolvimento de estilos. A arte elabora as tocas, cria espaços de bem viver, aponta conflitos, faz pensar. Ao mesmo tempo, a arte impele a viajar, conduzindo os aprendizados de seu campo, um trilhar de muitas possibilidades.

Uma aula de artes tem um potencial terrivelmente desterritorializador. Fazer arte, mesmo que na escola, mesmo amadoramente, tira um corpo da terra. Toda arte envolve um transporte, uma ida ao outro mundo, certa fantasmagoria, pois nela tudo é real, concreto, mas nada é de verdade. A arte se escuta, a arte se vê, a arte se toca. Mas algo é pleno silêncio

invisível, intocado, onírico. Composta por blocos de sensações, a arte leva o pensamento embora. Seja na observação da paisagem, nas inevitáveis alterações do espaço, nas proposições que levam a perceber ângulos ainda não vistos das coisas, na reprodução ou invenção de imagens, que sempre se modificam a cada olhar, a cada análise, a cada trabalho com. As desterritorializações se dão na medida em que uma aula de artes propicia outras interações entre os grupos, inusitadas divisões de tarefas, relação com elementos que chegam ao corpo dos alunos. Pintar as mãos, desenhar o corpo, mexer na argila, espalhar tintas. Experimentar manejo de materiais, produzir imagens, agir na matéria.

Infelizmente, no âmbito escolar, é quase inevitável que o professor funcione como válvula de reterritorialização. Sua tarefa acaba por ser conter os fluxos desterritorializadores dos corpos dos alunos em franca atividade óptica-manual. Ao aceitar em aula certas substâncias líquidas e pastosas, fragmentos, picotes, permite a eminência de sujeira própria das atividades desse tipo de arte. Para quem zela por perfeição, a desordem da criação assusta. Por melhor que comande seus alunos, distribua e cobre tarefas para que tudo volte ao “normal” antes que a aula termine, o professor quase sempre acaba também tendo que fazer alguma limpeza. Uma espécie de reparação, para adequar o espaço. Porque é tacitamente obrigatório, para a convivência pacífica de todos, exterminar o caos. Domar o elemento selvagem, não há dúvidas que esse seja o propósito primeiro do construto educativo, essa máquina civilizadora, ordenadora. Pois, num mundo superpopuloso, não é fácil se expandir. E como bem mostra a cartografia de Deleuze e Guattari, o que cria expansão são as máquinas de guerra, bárbaras, bélicas e engenhosas.

Quando se dispõe em sala própria, a aula de artes consegue funcionar, ainda que em parte, dentro de território próprio, criando suas próprias leis. Mesmo que seja possível reinventar a ordem das salas de aula, a existência de uma sala de artes em uma escola é sempre um nicho de possibilidades. Por menor que seja, por pior infra-estrutura que apresente, é um espaço aberto a intervenções, a usos não canonizados, a outros comportamentos. Galpões caindo aos pedaços, ex-banheiros, vão embaixo de arquibancadas, porões¹⁷. Há salas de artes improvisadas nos mais inusitados espaços. Este espaço, por mais deficitário que seja, ameniza a neurótica necessidade de limpeza. Um rol de possibilidades é aberto quando se dispõe de lugar para expor trabalhos, local para dispor de materiais, uma pia acessível para ser usada.

¹⁷ Espaços observados junto à Prática de Ensino (estágios dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais) e em trabalhos de campo.

“Professoras de artes! Começam pedindo uma pia, depois já querem fazer um puxadinho.” Palavras do dono de uma escola ilustre frente às reivindicações por melhores condições de trabalho. Para que colocar alunos num lugar cheio de manchas, vestígios indecorosos, marcas dos acidentes previstos na criação?

O escritor Henry Miller descobre, em *Trópico de Capricórnio*¹⁸, que o que mais desejara não era viver, mas expressar-se. Isso num desprendimento da vida, ainda que num abocanhar de tudo que nela se manifesta. Ser uma só carne com toda a criação. Agarrando-se à contradições, seguindo imagens para se apegar: águias que comem as serpentes que devoram passarinhos que papam as minhocas que fazem corpo com a terra. Usando as linguagens para fazer sentir o sangue que corre por baixo do discurso. O que se busca é pensar a matéria, a Terra, o uso de materiais extraídos da terra. Para Deleuze, a arte redescobre o tempo. Com Proust, com Miller, com Beckett, com Kafka e tantos outros, individuações são conhecidas, alguém, alguma coisa, torna-se o que é. Cria a realidade extemporânea das sensações, faz com que as percepções de um estado de coisas atual se eternizem em perceptos¹⁹, virtualidades não necessariamente propositivas, que compõem o plano da arte. Nesta perspectiva, a única chance para a arte na Educação é envolver-se um mundo produtor de perceptos. Aceitando a efemeridade do trabalho escolar, o completo anonimato, a fragilidade da produção, as motivações escusas da ordem disciplinar que impõe sua existência. O entendimento de que as loucuras da arte não garantem o sustento de uma vida, que poucos são os privilegiados para obter os benefícios que a humanidade inventa, limita a arte a uma relação de consumo e não à lógica de produzir, manualmente, junto à pele, ao corpo, à casa, ao ambiente de trabalho. Fazer da vida uma obra repleta de signos instigantes, que dão alegria e espaço para os vãos do pensamento. Num suportar de faltas, num conviver com muitas ausências, no enfrentamento de vontades relapsas, com poucas possibilidades, sem ninguém para contar, a não ser si mesmo.

Não é possível obrigar alguém a criar, mas pode se oferecer espaço para que a vida encarcerada dentro dos organismos se expresse. Fazer arte, viver com arte, aprender uma arte, é garantir um mínimo de espaço onde possa se existir. Um espaço cheio de variedades estilísticas,

¹⁸ MILLER. *Trópico de Capricórnio*, 1966, p.7.

¹⁹ Percepto é o termo cunhado por Deleuze e Guattari para designar as sensações produzidas pela arte. São paisagens, figuras e visões inumanas, percepções que ao se intensificarem que se sustentam por si mesmas. Virtuais, não são a expressão da matéria na qual eles compõem, mas potências da matéria que se tornam expressivas. Acontecem em todas as dimensões da matéria (há perceptos telescópicos e perceptos microscópicos) e em todos os tipos de arte. Cf. DELEUZE; GUATTARI. *O que é filosofia?*, pp. 213-255.

variação de forças, local criado para poder colocar não apenas as máquinas cotidianas, mas as mais significativas glórias da alma, os terrores inevitáveis e todas as coisas em jogo na existência. Conquistas de territórios, como sempre. O direito ao usufruto da terra, dos corpos, das coisas, de tudo o que possa tornar a vida mais confortável, as intempéries menos violentas e os alimentos mais fáceis de serem obtidos. Facilidades, ilusões.

O último problema, que já se coloca como resposta, é a ausência de verdade imanente à arte. As sagradas escrituras ocidentais dizem que as artes foram ensinadas aos homens pelos anjos decaídos. De certa maneira, isso pode ser entendido como se a arte fosse atitude similar à ação divina no homem. Numa visão otimista, a arte é mediadora. Ensina-se arte para intervir nas criações, instigando o aluno a pensar, a mudar seus esquemas de representação, a fazer alguma coisa que tenha sentido, que o satisfaça, que o valorize. Pode-se dizer que a arte se ensina para tornar as pessoas “mais humanas”. Para que compreendam a cultura, o culto da terra, onde suas vidas transcorrem. Mas, tudo na vida, é passível de ser compreendido? No pessimismo extremo, a arte, ofício desejante, é a própria queda. Prometeu acorrentado²⁰. Expição. Só fazemos arte para sanar a ferida da existência, a dor desse rodar insano de corpos e astros. A arte existe na medida do sofrimento. Assim, é possível defender que a arte não se ensina, pois seu estado divinal só pode ser atingido sob árdua disciplina. Num trabalho que come o fígado, dá rugas, cansa. Mas faz a vida valer a pena. Pois tem mil aberturas ao ilimitado do pensamento, brinca com tudo o que está em volta e consegue fazer de cinquenta minutos uma chance para se viver a diferença.

²⁰ Refiro-me ao mito imortalizado pela tragédia escrita por Ésquilo por volta de 431 a.c, onde essa divindade, um Titã, recebe terrível castigo por dar o fogo dos deuses aos homens.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. Porto Alegre: Artes Médicas, Cortez, 2002.

_____. *Arte- educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *Arte- educação: conflitos / acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. *Arte- educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1988.

_____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae & SALES, Heloisa Margarido (Orgs.) *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990.

BRASIL (Ministério da Educação e do Desporto). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Brasília, MEC, 1996.

COELHO, Teixeira. O imaginário da Morte. In: Novaes, Adauto. *Rede Imaginária: Televisão e Democracia*. São Paulo: Pioneira Pioneira Companhia das Letras, 1991.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 1*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 3*. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Claudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 4*. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 5*. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DUARTE Jr, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1998.

MILLER, Henri. *Trópico de Capricórnio*. Trad. Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA, 1966.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *O crepúsculo dos ídolos (ou como filosofar com o martelo)*. Trad. Marco Antonio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

_____. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.