

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES – DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – LICENCIATURA EM ARTES
VISUAIS**

RAFAEL SILVEIRA

ENTRE A ARTE E A EDUCAÇÃO:

Restituindo potências de criação

Porto Alegre

2012

RAFAEL SILVEIRA

ENTRE A ARTE E A EDUCAÇÃO:

Restituindo potências de criação

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Licenciado em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica Zielinsky

Banca examinadora:

Prof. Dr. Alexandre Santos

Prof^a. Dr^a. Andrea Hofstaetter

Porto Alegre

2012

RAFAEL SILVEIRA

ENTRE A ARTE E A EDUCAÇÃO:

Restituindo potências de criação

Trabalho de conclusão de curso apresentado
à Universidade Federal do Rio Grande do
Sul como requisito para obtenção do título de
Licenciado em Artes Visuais.

Banca Examinadora

PROF^a. DR^a. MÔNICA ZIELINSKY

PROF. DR. ALEXANDRE SANTOS

PROF^a. DR^a. ANDREA HOFSTAETTER

Porto Alegre

2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, à minha companheira Diana Kolker. As palavras não seriam aqui suficientes para expressar a admiração e respeito que por ela guardo. Diana promoveu uma série de outros encontros: com a filosofia, com a educação, com a arte e com a vida;

Aos meus pais pelo suporte permanente e carinho. Agradeço-os pela compreensão do que esta pesquisa significa para mim;

À minha orientadora, prof^a. Dr^a. Mônica Zielinsky, pensadora da arte e educadora a quem eu tanto admiro. Por estimular uma pesquisa ousada, por me incentivar à produção de pensamento. Agradeço-a em especial, pela confiança em mim depositada e pela sensível orientação;

Aos membros da banca examinadora, prof. Dr. Alexandre Santos e prof^a. Dr^a e Andrea Hofstaetter, que colaboraram, desde a banca de projeto, para o aprofundamento das ideias abordadas nesta pesquisa;

A todos os autores citados nesta pesquisa, os quais compartilharam seus pensamentos permitindo que outras pessoas dessem movimento a estes;

À Tania Kolker, pela atenção e carinho. Pelos conselhos de imensurável contribuição, por suas sugestões de leitura, sempre certas, e por me disponibilizar, com tanta generosidade, livros fundamentais para estas linhas;

A Luiz Guilherme Vergara pela generosidade e pelos seus valiosos conselhos;

A Luciano Laner (Montanha) pelos intensos aprendizados através da parceria em projetos educativos e, acima de tudo, através da amizade;

Às minhas parceiras de *Coletivo E*, que compartilharam e construíram comigo belos e importantes momentos em minha formação e na construção de diversas ações educativas enquanto parceiras de trabalho e de vida;

Àqueles que colaboraram direta ou indiretamente para estas linhas: grupos escolares, educadores, artistas e curadores;

À Mônica Hoff e à Ethiene Nachtigall pelo intenso aprendizado no convívio durante a 8ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul;

Agradeço também àqueles que dispuseram de seu tempo para digitalizar livros e compartilhá-los através de versões digitais, possibilitando a difusão do pensamento pela *internet*. O acesso a boa parte da bibliografia pesquisada apenas foi possível devido a tais ações.

Muita gente tem interesse em dizer que todo mundo sabe "isto", que todo mundo reconhece isto, que ninguém pode negar isto. (Eles triunfam facilmente, enquanto um interlocutor desagradável não se levanta para responder que não quer ser assim representado e que nega, que não reconhece aqueles que falam em seu nome).

Gilles Deleuze¹

Não quero ser um profeta e dizer: "Sente-se, eu lhe peço, o que tenho a dizer é muito importante". Vim para discutirmos nossos trabalhos comuns.

Michel Foucault²

¹ Diferença e repetição.

² Ditos e escritos. Vol. IV.

SILVEIRA, Rafael. **Entre a arte e a educação: Restituindo potências de criação.** Porto Alegre, 2012. 99 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Artes Visuais). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

RESUMO

A presente pesquisa propõe-se a pensar os fluxos que podem passar entre a arte e a educação, em especial os fluxos que as apartariam de suas potências de criação e os que restituíam a elas estas potências. Ainda que a pesquisa tenha como foco a atuação do educador em exposições de arte, não poderia deixar de levantar problemas relativos ao plano de forças no qual este se insere. Para tratar dos problemas que a pesquisa fez proliferar, experienciei o método cartográfico como uma estratégia que pudesse abarcar a multiplicidade dos temas que atravessam o texto, tais como os dispositivos do capitalismo contemporâneo, o sistema da arte e seu caráter espetaculista, os discursos, as imagens da arte e da educação, o senso comum, entre outros, e suas implicações nas práticas artísticas e educativas atuais.

Palavras-chave: arte; educação; potência de criação; educador em exposições de arte; capitalismo contemporâneo.

ABSTRACT

The current research proposes to consider the flows which can pass between art and education, in particular the flows that set them apart from their potencies of creation and the ones that reconstitute them to these potencies. Although the research has focused on the role of educator in art exhibitions, we could not fail to raise issues concerning the plan of forces in which it falls. To deal with the problems that the research did proliferate, I experienced the cartographic method as a strategy that could encompass the variety of themes that run through the text, such as the dispositifs of contemporary capitalism, the system of art and its spectacular disposition, the speeches and images of art and education, the common sense, among others, and their implications for current educational and artistic practices.

Keywords: art; education; potency of creation; educator of art exhibitions; contemporary capitalism.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Nota de estudo, 2012	11
Imagem 2: Nota de estudo, 2012	14
Imagem 3: Nota de estudo, 2012	31
Imagem 4: Banksy: Sem título, s/d.....	34
Imagem 5: Banksy: Sem título, s/d (detalhe).....	34
Imagem 6: Nota de estudo, 2012	42
Imagem 7: Enquete promovida pelo MAC-RS (Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul) na rede social <i>Facebook</i>	43
Imagem 8: Visita educativa, 2011	58
Imagem 9: Rafa Éis: <i>Óbito 10</i> , da série <i>Óbito/Diário</i> , 2010	77
Imagem 10: Rafa Éis: <i>Óbito 10</i> , da série <i>Óbito/Diário</i> , 2010 (detalhe).....	78
Imagem 11: Rafa Éis: <i>Óbito 9</i> , da série <i>Óbito/Diário</i> , 2010	79
Imagem 12: Rafa Éis: <i>Óbito 9</i> , da série <i>Óbito/Diário</i> , 2010 (detalhe).....	80
Imagem 13: Rafa Éis: <i>Sobre vida</i> , 2011	83
Imagem 14: Rafa Éis: <i>s/ título</i> , 2010	86
Imagem 15: Rafa Éis: <i>s/ título</i> , 2010	87
Imagem 16: Rafa Éis: <i>Pre/pegado</i> , 2010.....	88
Imagem 17: Rafa Éis: <i>Força</i> , 2010.....	89
Imagem 18: Rafa Éis: <i>Exit</i> , 2010	90
Imagem 19: Rafa Éis: <i>Autópsia</i> , 2010	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CONSIDERAÇÕES CONSIDERÁVEIS	22
1.1. O problema do problema da arte e da educação	22
1.2. Aspectos do capitalismo contemporâneo: Atravessamentos com a arte e implicações na educação	26
2. A ARTE E A EDUCAÇÃO APARTADAS DE SUAS POTÊNCIAS DE CRIAÇÃO	40
2.1. A arte ofuscada pelas luzes do espetáculo	40
2.2. A educação e o retorno do mesmo	44
3. O SURGIMENTO DAS AÇÕES EDUCATIVAS	49
3.1. Algumas das condições favoráveis	49
3.2. Alguns dos limites do termo mediador e suas implicações na atuação do educador	53
3.3. O corpo como pensamento	59
3.4. Uma nova figura discursiva	62
4. ARTE E EDUCAÇÃO: RESTITUINDO POTÊNCIAS	67
4.1. A educação e a potência dos caminhos bifurcados	67
4.2. Rompendo com o estrato: o contemporâneo como intempestivo	70

4.3. Agamben e Debord: Profanação, arte e educação	73
4.4. Biopolítica e potências do falso: <i>Óbito/Diário</i> e <i>Sobre vida</i>.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	96

INTRODUÇÃO

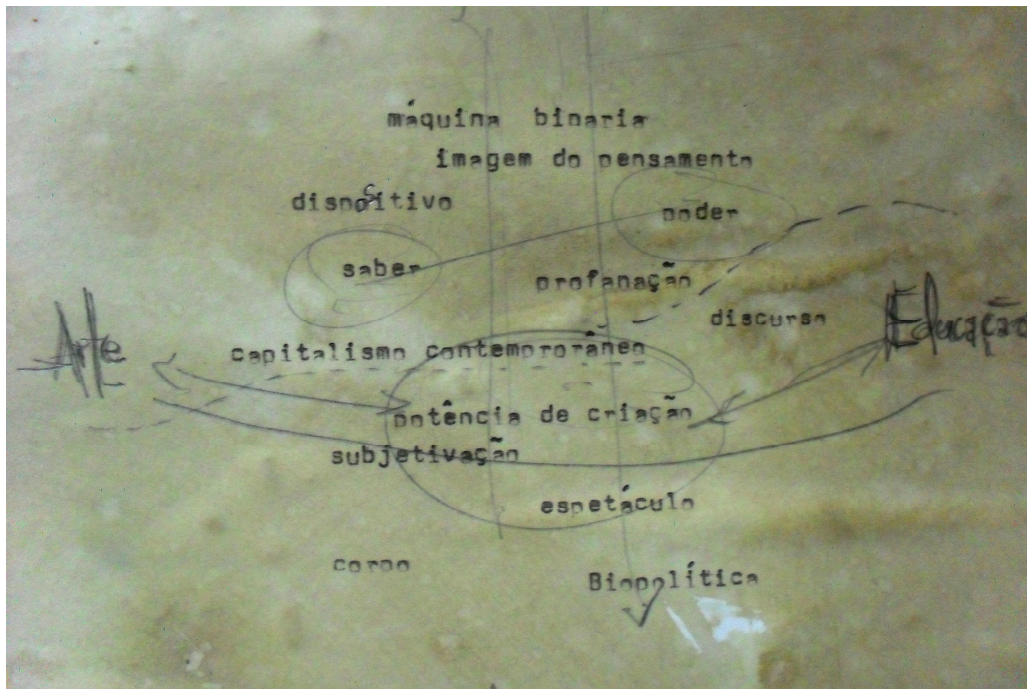


Imagem 1
Nota de estudo por mim realizada durante a pesquisa, 2012.

De onde nasce uma pesquisa se não de um incômodo profundo? Uma vontade de conferir expressão aos problemas que emergem quando desenvolvemos determinada prática. Como enfrentar os limites que a língua nos impõe para tratar de acontecimentos que não são redutíveis à comunicação? Como polir as arestas dos capítulos que não foram escritos para serem encaixados? A escrita aqui apresentada é plasmada em palavras que se debatem para sair das páginas, para escorrerem do papel ou perfurá-lo, encontrando assim outras frases com as quais possam conjugar-se momentaneamente apenas para ter seu sentido alterado. É desta forma que as páginas desta pesquisa se constituem: através de um embate constante com o ato de escrever. Assim estas linhas são, antes de tudo, provisórias e inconclusas.

Desde 2007, venho atuando como educador em instituições de arte³, atividade correntemente designada como mediação ou, como alguns autores a definem, mediação cultural. Como artista torna-se um pouco mais difícil datar ou localizar um início, mas pode-se dizer que estas atividades se entrecruzam, ainda que não explicitamente. Quando digo “se entrecruzam”, não quero dizer que minha prática artística é motivada por uma vontade “pedagogizante” ou que minha prática educativa reivindica certo estatuto de arte, mas que ambas compartilham afinidades entre muitos dos interesses e preocupações que as constituem. Assim, o tema aqui tratado incorpora estas indissociáveis práticas, ou melhor, o tema desta pesquisa não se reduz ao campo da arte ou ao campo da educação, mas trata de analisar, dar impulso, fazer vibrar o que passa entre estas margens⁴.

Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE & GUATARRI, 1995, p.37).

Faz-se importante esclarecer a natureza do tema, pois comumente uma monografia se apóia sobre a análise de uma experiência, própria ou de outrem, através de sua inserção em determinada disciplina do saber. Disciplina-saber que opera com limites preestabelecidos, os quais reduzem, conseqüentemente, as possibilidades de criação de linhas de fuga, ou seja, obliteram os vetores de criação que visam escapar a estes limites. Foucault já nos havia alertado sobre as implicações desta compartimentação do saber dizendo-nos que “a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (2009, p. 36). Tendo em vista o que nos disse Foucault, propus-me a deter-me no que pode passar entre a arte e a educação, ao invés de encerrar o tema em uma

³ Utilizo o termo *instituições de arte* para me referir às instituições que se dedicam à exposição da arte, em especial moderna e contemporânea, tais como museus, centros culturais, bienais de arte, fundações, etc. Assim, emprego, por vezes, apenas o termo *instituição* para me referir aos perfis mencionados.

⁴ A pesquisa não abarca questões referentes aos espaços formais de educação. Acredito, porém que os pensamentos oriundos deste estudo podem ser deslocados para outros espaços de educação, além das ações educativas em arte realizadas em instituições culturais ou museais.

disciplina-saber. Esta potência do *entre* – que não diz respeito exclusivamente à arte ou educação - não é dada, tampouco é condição de qualquer prática artística ou educativa. Trata-se aqui de um ato de criação. É um possível que pode ou não ser efetivado. Porém a condição de criação deste possível não é prescritiva, ou seja, não se dá através da imitação ou decalque, mas sim através da invenção de práticas singulares que tenham a potência de devir ética⁵.

Quando se adentra o fluxo que perpassa estes domínios percebemos certa partilha dos problemas da arte e da educação, de modo que estes se conjuguem e criem novos problemas, ou seja, estes problemas se hibridizam, reunindo partículas, muitas delas microscópicas ou mesmo invisíveis, de ambos os domínios. O que não as torna, é importante lembrar, menos decisivas.

Muitos dos autores e pensadores que se apóiam sobre o tema do ensino em arte acabam, por vezes, desconsiderando que venha a ser necessário pensar esta conjunção. Assim, para esta pesquisa tornou-se fundamental pensar a potência do *entre*, a qual faz emergir problemas que não são exclusivamente de um ou de outro, mas, como havíamos dito, passam entre os dois termos. O que não quer dizer que estamos lidando apenas com dois termos, mas com atravessamentos de poéticas, práticas educativas, discursos, relações de força e exercícios de poder, enfim, uma multiplicidade e, logo, com um conjunto de práticas que não se constrói através de uma máquina binária, mas sim através de agenciamentos.

Tendo em vista a multiplicidade de problemas que a pesquisa fez proliferar, propus-me a pensar *os movimentos que possam tornar possível um encontro afirmativo entre a arte e a educação. Como efetuar o possível que pode emergir deste encontro? Ou ainda, como efetuar uma prática em que a arte possa devir educação e a educação possa devir arte, em uma evolução a-paralela*⁶? Não há nestas linhas uma vontade de solucionar tais problemas, mas sim de possibilitar

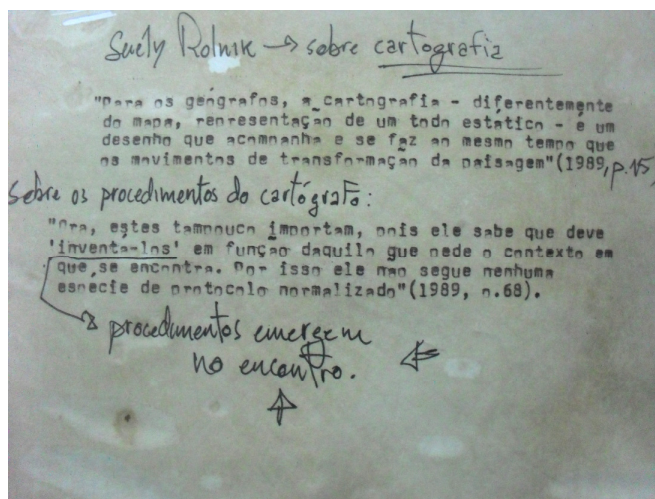
⁵ “[...] ética como potência de selecionar os encontros que nos fortalecem e evitar os que os que podem nos enfraquecer. A ética é seleção de superfície para melhor expandir a profundidade” (FUGANTI, 2008, p.66). “A ética é uma força interna que se duplica, ou melhor, constitui-se num combate interno de forças que forjam uma dobra, uma volta para si mesmo, um domínio de si” (Idem, p.68).

⁶ “Dizíamos a mesma coisa para os devires: não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela” (DELEUZE, 1998, ps. 14 e 15)

seus agenciamentos. É certo “fazem nos acreditar que os problemas desaparecem nas respostas ou soluções” (DELEUZE, 1988, p.255). Permitti-me, no decorrer desta escrita, não buscar soluções para os problemas criados, apaziguando-os ou silenciando-os, mas justamente busquei na escrita um meio de fazê-los gritarem cada vez mais alto em sua infinita propagação. Nesta propagação, as questões da pesquisa, inevitavelmente, se entrelaçaram a questões de caráter político, uma vez que tanto as práticas educativas quanto as práticas artísticas interferem nas distribuições do visível e do dizível de determinada sociedade.

Assim, para tratar do deslizante tema e pensar os problemas que dele emergem, surge a pergunta: “como nomear as estratégias empregadas na pesquisa, quando elas não se enquadram bem no modelo da ciência moderna, que recomenda métodos de representação de objetos preexistentes?” (KASTRUP et al, 2009, p.09). A metodologia empregada não poderia então tomar o objeto de estudo como dado, como algo estático. Assim, trata-se menos de uma análise ou reflexão do que de um ato de criação. Neste processo de criação experienciei o “método cartográfico” de pesquisa (KASTRUP et al 2009). Não um conjunto linear de procedimentos preestabelecidos e pretensamente neutros, mas uma estratégia que acompanha e interfere no próprio fluxo de desenvolvimento do tema; ou seja, tomo a escrita como uma espécie de improviso musical sem ensaio prévio, visando intensificar encontros não marcados. Tal estratégia de pesquisa se mostra visível na forma de construção das suas linhas. A própria maneira de entendimento do tema – como um fluxo e não como um objeto estático - diz respeito ao ato do cartógrafo.

Imagem 2
Nota de estudo por mim realizada durante a pesquisa, 2012.



Suely Rolnik nos diz (1989, p.15) que “para os geógrafos, a cartografia - diferentemente do mapa, representação de um todo estático - é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem”. A autora ainda, sobre os procedimentos do cartógrafo, afirmou: “Ora, estes tampouco importam, pois ele sabe que deve ‘inventá-los’ em função daquilo que pede o contexto em que se encontra. Por isso ele não segue nenhuma espécie de protocolo normalizado” (ROLNIK, 1989, p.68). Assim, os caminhos percorridos na pesquisa e as relações que se desenharam entre a arte e a educação, foram criados em seu próprio acontecimento. Mesmo as relações dos conceitos com as práticas educativas e artísticas se constituem enquanto movimentos de um acontecimento que continua acontecendo, porém sempre de modo distinto. Desta forma, as conversas que pude ter com grupos escolares, as oficinas de arte com os mais variados perfis de público, os momentos nos quais me propus a materializar trabalhos de arte, as leituras de filósofos, entre outros, se configuram como fluxos, ou seja, não se encerram no momento em que se efetuam, mas se movimentam e se transformam conectando-se com outros devires.

Trata-se então de uma pesquisa que se transforma tanto quanto o objeto que visa expressar. Perdi o número de vezes que reformulei minhas questões e adentrei diferentes caminhos, experimentando diversas configurações dos assuntos tratados. Desta forma, pude pensar as inúmeras experiências que me atravessaram enquanto artista e enquanto educador, fazendo com que estas encontrem o plano conceitual escolhido para o desenvolvimento da pesquisa. Apesar de não analisar aqui *estudos de casos* de maneira explícita, muitas das questões que permearam minha formação, assim como minhas práticas poéticas e pedagógicas, apresentam-se diluídas na pesquisa. Poder-se-ia dizer que as visitas educativas com grupos escolares, as conversas com colegas educadores e artistas, os encontros de formação de educadores, as ações e reuniões desenvolvidas com o *Coletivo E⁷*, enfim, as experiências que atravessaram e atravessam meu percurso - enquanto educador e artista - permeiam o texto o tempo todo. Da mesma forma, os temas relativos ao sistema da arte e suas relações de poder, assim como os dispositivos

⁷ Grupo independente de educadores que integro ao lado Carolina Mendoza, Diana Kolker, Juliana Pepl e Vivian Andretta. Atuamos, como *Coletivo E* desde 2011, criando e executando projetos de ação educativa em arte através de parcerias com instituições museais e culturais de Porto Alegre. Ver mais em <<http://coletivo.e.blogspot.com.br/>>.

do capitalismo contemporâneo encontram estas experiências na pesquisa. Porém, estas experiências aparecem no texto menos através de suas descrições do que através de suas implicações.

Para o desenvolvimento da pesquisa realizei levantamento bibliográfico incluindo neste, autores que pudessem atuar como *intercessores*⁸ na elaboração das considerações aqui propostas. Talvez cause estranheza ao leitor a ausência das ideias de autores consagrados no campo da educação em arte ou no campo das ações educativas em espaços museais. Ocorre que as principais referências desta área trabalham e conservam um plano conceitual distante desta pesquisa. Assim, as proposições em torno do que se convencionou chamar de *desenvolvimento estético* (Housen, Parsons e Rossi), *visitas dirigidas e descobertas orientadas* (Grinder e Mccoy), *metodologia ou proposta triangular* (Barbosa) e *educações do olhar* (Pillar), entre outras, não foram aqui contempladas. Embora eu reconheça a importância destes autores e de suas pesquisas no que diz respeito à atenção que estas dedicam ao ensino em artes, escrevo motivado, também, por uma vontade de não me fazer representado por tais estudos. Da mesma forma, não me coloco na condição daquele que *fala em nome de* educadores, artistas ou que quer que seja. Não me coloco, através desta pesquisa, como um representante deste ou daquele grupo. Mesmo que eu faça, em determinados momentos do texto, uso do verbo na primeira pessoa do plural, o faço apenas para expressar a relação de uma conversa, na qual o leitor ao qual me dirijo, em especial, é um colega de ofício (mesmo que os ofícios sejam realizados de modos distintos).

Busquei na inquietude dos pensamentos de Gilles Deleuze, intercessores que pudessem abarcar a complexidade do tema tratado. Sabe-se que o autor não atuou como crítico de arte ou como teórico da educação, porém parte dos estudos do filósofo francês⁹ foi de grande importância para o desenvolvimento dos capítulos e

⁸ “O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê” (DELEUZE, 1992, p. 156).

⁹ Em especial o capítulo III – *A imagem do pensamento* – do livro “Diferença e repetição”, e seu livro intitulado “Foucault”.

para disparar as formulações dos problemas da pesquisa. Desta forma, fez-se necessário efetivar, neste estudo, um constante exercício de desterritorialização de conceitos, sejam estes de Gilles Deleuze, de Michel Foucault ou de Giorgio Agamben, entre outros, para reterritorializá-los¹⁰ nos limites entre a arte e a educação. Para pensar algumas das atuais *conformidades e conformismos* da arte contemporânea, ainda contei com o auxílio dos estudos de Anne Cauquelin, Julian Stallabrass e Craig Owens. Para o campo de batalha no qual os sujeitos e dispositivos disputam subjetividades (AGAMBEN, 2009) - o capitalismo contemporâneo e seus novos dispositivos¹¹ de subjetivação - contei com os estudos de Peter Pál Pelbart, Maurizio Lazzarato e Slavöj Zizek. Para pensar a educação recorri, também, a algumas das ideias de Luiz Fuganti. Tenho, ainda, de ressaltar a importância dos estudos de Jacques Rancière para a pesquisa, em especial no que tange às relações entre estética e política. Além dos autores mencionados, naturalmente outros colaboraram de maneira mais ou menos pontual no desenvolvimento destas linhas.

É importante esclarecer que, se utilizo aqui pensamentos e citações destes autores, não o faço para validar o que digo. Não os evoco como advogados a atuarem em minha defesa em uma espécie de tribunal ou para cumprir uma exigência acadêmica a qual evidencia “você, como graduando, não está apto a dizer certas coisas, é necessário um referencial teórico carimbado em seu texto, tal como um carimbo de visto em um passaporte”. Tampouco o faço para ornamentar proposições. Trago estes pensadores como intercessores, para levar suas palavras a um caminho certamente diverso daquele traçado por elas.

O processo de criação do texto compartilha então, por vezes, a autoria com alguns dos autores mencionados através da intercessão de suas proposições e

¹⁰ “Nós nos servimos de termos desterritorializados, ou seja, arrancados de seu domínio, para reterritorializá-los em outra noção” (DELEUZE, 1998, p. 26).

¹¹ Utilizaremos, nesta pesquisa, a noção de *dispositivo* segundo o pensamento de Foucault (1979). A fim de não tornar demasiadamente extensa a definição do termo, reunindo as dispersas pistas que o pensador francês produziu sobre este conceito, utilizaremos aqui uma definição mais resumida, cunhada por Giorgio Agamben, o qual, partindo desta noção em Foucault, efetua uma genealogia do termo. Agamben chamará de dispositivo “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (2009, p.40). O autor complementa: “[...] os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito” (ibidem, p.38).

deslocamento de seus pensamentos para o âmbito da pesquisa e, por vezes, permiti-me escrever trechos autorais, os quais, ainda que tenham caráter conceitual, tiveram sua gênese nas experiências que permearam minha trajetória enquanto artista e educador.

A pesquisa, dividida em quatro capítulos, foi constituída da seguinte forma: No primeiro capítulo tratei de levantar algumas considerações sobre as formulações de problemas em arte e educação, e seus efeitos. Ao confrontar o caráter unívoco de alguns dos freqüentes problemas que, nestas áreas, nos são dados e o campo de opiniões por eles suscitados, não pude deixar de evocar os estudos de Gilles Deleuze. Busquei deslocar o que o filósofo chamou de “a imagem do pensamento” para o âmbito da pesquisa para podermos, desta forma, pensar no que implicam os problemas pautados em determinadas imagens da arte e da educação. Assim, ao invés de tentar responder a problemas que já tem se tornado “lugar comum”, busquei investigar algumas das condições de formulação destes que são apontados com freqüência no entendimento da arte e da educação e, conseqüentemente, suas implicações políticas. Na segunda parte deste capítulo, propus-me a pensar algumas das recentes transformações do capitalismo e suas reverberações sobre a arte a educação. Desta forma, temas como as alternâncias estratégicas nos exercícios do poder, os processos de produção de subjetividade, além das manobras de *fagocitose*¹² do capitalismo contemporâneo são pensados em suas relações com a arte e com a educação.

No breve segundo capítulo, analisei como as imagens, mencionadas no primeiro, se alocam sobre a arte e a educação separando-as de suas potências de criação. Tratei de pensar como a imagem *espetaculoísta*¹³ da arte vem operando de

¹² Conceito da citologia que vem sendo deslocado para algumas análises sobre o atual momento de capitalismo. O conceito designa, no território da biologia, o processo de transformação da membrana da célula a fim de possibilitar a absorção de partículas sólidas, as quais servirão de alimento para a própria célula. Nas análises sobre o capitalismo contemporâneo o conceito diz respeito, a exemplo das células, à capacidade, que o capitalismo vem aperfeiçoando, de englobar práticas e discursos de todas as ordens e torná-los alimentos, condição para sua manutenção e transformação.

¹³ O termo *espetaculoísta* aparece na obra de Guy Debord de maneira a salientar o alinhamento de determinadas estratégias do capitalismo ao *modus operandi* do que o autor chama de “a sociedade do espetáculo”. Assim o uso do termo *espetaculoísta*, ao invés do termo *espetacular*, confere ao objeto em questão uma ligação mais profunda com as estratégias dos modos de produção capitalistas. “A sociedade que se baseia na indústria moderna não é fortuita ou superficialmente espetacular, ela é fundamentalmente espetaculoísta” (DEBORD, 1997, p.17).

maneira a reduzi-la a uma espécie de instrumento mercadológico. No item subsequente tratei de expor como a educação é subjugada ao ser identificada e efetuada como dispositivo de regulação dos sujeitos, através de uma série de discursos que há muito vem retornando sem produzir diferença.

No terceiro capítulo, através do panorama traçado no primeiro bloco, levantei algumas das condições do surgimento das ações educativas realizadas em exposições de arte. Não tratei, obviamente, de criar uma genealogia dos setores pedagógicos, mas apenas pensar alguns elementos da configuração de determinado espaço-tempo para assim facilitar a compreensão das condições para a constituição destes “setores”. Neste capítulo procurei, também, gerar alguns problemas em torno da identificação do termo mediador ao sujeito educador que nestas instituições atua. Ainda sobre o educador nestes espaços, através da exposição de algumas experiências que permearam meu percurso, pude apontar para o uso do corpo, em visitas educativas, como potência do pensamento, em uma prática educativa que se confunde com uma prática poética. No último texto deste capítulo chamei a atenção para atuação do educador como um novo vetor discursivo no meio artístico.

No quarto e último capítulo, retomei alguns dos problemas suscitados no decorrer do texto, em especial os colocados no segundo bloco da pesquisa, para podermos pensar a restituição das potências de criação da arte e da educação. Assim, o capítulo inicia com a potência dos “caminhos bifurcados” em resposta às metodologias retilíneas em educação. O segundo tópico traz um sumário resumo da leitura deleuziana (2005) sobre as relações de saber e poder na obra de Foucault¹⁴ para podermos levantar algumas pistas para pensar o que pode a arte ou a educação. No texto subsequente, propus um encontro dos estudos de Giorgio Agamben (2009) com os estudos de Guy Debord (1997). Na leitura destes filósofos percebi algumas afinidades entre a noção de *dispositivo*, de Agamben e algumas das características da *sociedade do espetáculo* de Debord. Através de exposição de algumas convergências destes estudos, tratei de deslocá-los para esta pesquisa pensando a *profanação* da arte através da educação, em resposta à *consagração* da arte operada pelo “seu” sistema. Desdobrando estas questões, exponho parte de

¹⁴ Embora eu opere uma redução da complexidade destes estudos, de extrema dificuldade, uma introdução destas questões fez-se necessária para tratar das questões expostas nos tópicos subsequentes.

minha produção poética e sua relação com a *biopolítica* e com as potências do falso que a atravessam, em uma estratégia que visa voltar as *relações de saber* contra as *relações de poder*.

Existe uma série de idéias pregadas ao que concebemos como arte e como prática educativa em exposições de arte. Obviamente essas idéias se configuram e se firmam em determinado tempo e espaço, e atendem a determinados interesses, operam relações de poder, discursivas ou não, de maneira a atender urgências, criar condições para a vigência de determinadas ordens (FOUCAULT, 1979).

Assim, não basta apenas tratar de problemas que dizem respeito à educação ou à arte, ainda enclausurado em determinados dispositivos, mas de operar reviravoltas nestes, pensando os cruzamentos da arte e da educação com domínios diversos, para, desta forma, tornar possível a criação de *contra-dispositivos*, ou seja, temos de pensar estratégias que respondam ou que escapem aos meios de exercício do poder que subjuguem nossas atuações enquanto artistas e educadores, para adentrar estas relações de força através de práticas que tenham potência poética e política.

Não se trata de pensar mais uma discussão entre a arte e o campo social ou a tríade educação-arte-política discutindo suas pretensas causas e efeitos, mas de pensar o que passa lá, entre estes três domínios fazendo com que surjam singularidades (SILVEIRA, 2011).

Através do exercício envolvido nesta pesquisa, espero poder colaborar para a criação de práticas educativas que, em sua efetuação, se configurem como práticas poéticas, pensando seu caráter político e o complexo tempo-espaço no qual as inserimos. Este me parece ser um caminho pouco percorrido pelas publicações e discussões (pelo menos no contexto brasileiro) em torno da prática do educador em exposições de arte. Percebo muitas proposições em torno das metodologias utilizadas ou relatos de experiências dos programas educativos desenvolvidos em diferentes instituições, mas, boa parcela delas, ainda operando em um campo conceitual que me parece insuficiente para abarcar a complexidade das relações da educação com a arte e com as atuais configurações do capitalismo.

O estudo aqui proposto pretende, então, contribuir para a pesquisa em arte, em educação e no encontro destas práticas; gerar problemáticas que certamente necessitarão prolongar-se em pesquisas futuras. Devido ao caráter sempre provisório destas linhas, desejo, em estudos futuros, dar continuidade (ou descontinuidade) às considerações aqui dispostas, aprofundando-as e transformando-as. Trato então de compartilhar pensamentos que possam encontrar seus leitores na diferença. Espero que estes pensamentos possam ser desdobrados e prolongados através de novos encontros com a produção de outros artistas, educadores e pesquisadores que se dedicarem a essas questões.

1. CONSIDERAÇÕES CONSIDERÁVEIS

1.1. O PROBLEMA DO PROBLEMA DA ARTE E DA EDUCAÇÃO

Difícil não adentrarmos ou aderirmos aos ruídos especulativos que envolvem as discussões em torno da arte contemporânea. Não são poucos os problemas que nos são dados sobre o tema: a crise da crítica e a falta de critérios, as distinções entre a arte moderna e contemporânea, a pluralidade das poéticas e linguagens, a relação da arte com o campo social, com a cultura, com o mercado ou mesmo o abismo que a separa do público não especializado. A respeito da educação vemos proliferar buscas incessantes por métodos que possam ser aplicados, de modo eficaz e exitoso, aos mais diversos perfis de público; além dos apontamentos para isto ou àquilo anunciando “o” problema que seria causador de uma crise na educação, seja a necessidade de democratização dos bens culturais, seja a qualidade na formação de educadores, o modelo de relação educador/educando, entre outros. Como afirmou Hannah Arendt (2000, p. 222), “há sempre a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos e confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os imediatamente afetados”.

Desta forma, os problemas mencionados, entre tantos outros, nos tentam a proferir opiniões, impelindo-nos a concordar ou discordar com esta ou aquela análise sobre o tema. Assim, adentramos um modo de pensar que pressupõe as condições de formulação desta ou daquela problemática e quando percebemos já estamos submetidos à realidade que tal análise impõe, dissimulada em um problema aparentemente neutro - afinal é um problema, um questionamento e não uma afirmação. Ocorre que, se levarmos em conta que um questionamento tem que pressupor uma “realidade” para fazer-se possível, torna-se claro que as perguntas afirmam tanto quanto as frases que terminam em ponto final.

É comum a menção da arte vir acompanhada de uma lógica que é regida por um princípio único guiando toda e qualquer produção dita artística, como se a arte não fosse uma multiplicidade. Quando qualquer tema ou questão são generalizados, determinadas realidades são silenciadas para possibilitar a instituição de outras,

muitas vezes através de abordagens unívocas. Não me refiro à multiplicidade que são as produções contemporâneas, mas aos discursos que aplainam a diferença destas práticas artísticas. A respeito desta forma de silenciamento da diferença e da multiplicidade, Gilles Deleuze nos lança a pergunta: “Quando dizemos o unívoco, não é ainda o equívoco que se diz em nós?” (DELEUZE, 1988, p.71). A pergunta formulada pelo pensador francês nos auxilia a pensar a importância de termos claro que quando evocamos termos como *arte* ou *educação*, evocamos com eles complexidades, conjuntos de práticas com princípios heterogêneos que se articulam de maneiras distintas em distintos modelos de pensamento e contextos, os quais se constroem com conceitos próprios e sempre operam com implicações políticas. Pensamos sempre a partir de um território com determinados limites, os quais condicionam nossos modos de relação com o mundo. Acreditamos estarmos pensando a arte, quando estamos, por vezes, apenas a reproduzindo para dar continuidade a certa imagem que se constitui dela, seja através dos teóricos, da mídia, das exposições, do senso comum, dos curadores e das práticas artísticas eleitas como exemplares de determinados contextos. Mônica Zielinsky (1999, p.224), sobre o tema, afirmou:

Apesar da veiculação pela mídia de uma imagem universalizante do mundo artístico, sabe-se da sua falácia e da heterogeneidade que o constitui, conforme diferentes culturas. Ao contrário do que a mídia propõe, há uma série de contextos distintos, com fórmulas de políticas culturais diferenciadas. E em cada um destes contextos faz-se necessário um exame crítico da mediação da arte, das intenções dos textos críticos veiculados, da concepção, programa e estrutura das exposições.

Raramente vamos além das mediações. De modo semelhante, é comum ouvirmos discursos que tratam da educação como se houvesse um princípio único e universal a guiar toda e qualquer prática educativa. Como se os modos de educação constituíssem uma unidade, uma prática homogênea. Porém estes termos, os quais constituem o tema desta pesquisa, guardam uma infinidade de usos, muitos deles discordantes entre si. Desta forma, podemos pensar o quanto diferem as problemáticas, preocupações e interesses que movem distintas práticas poéticas e educativas no decorrer dos séculos. Apenas para citar exemplos próximos, a arte formalista utiliza um léxico diferente do léxico da arte conceitual, a educação

freireana levanta problemas distintos dos que coloca a educação de abordagem *psico-cognitiva*. Desta forma, as noções de arte e de educação que decorrem no passar do tempo, não se desenvolvem de maneira linear e seqüencial, mas por muitas vezes práticas distintas, ou mesmo discordantes, coexistem em uma relação de tensão em um mesmo espaço-tempo.

Por isso chama a atenção quando em um seminário, palestra ou livro, os “especialistas” iniciam dizendo “os artistas de hoje...” ou “na arte contemporânea os artistas tratam de...” ou “o problema de educação é...”. Tais pronunciamentos têm como condição de possibilidade a generalização unívoca, a qual apontando para um modo de arte ou de educação como os únicos a vigorar, opera de maneira a aplinar a diferença que atravessa as poéticas contemporâneas e toda a multiplicidade que atravessa as práticas educativas atuais; atribuindo para si autoridade para representá-las sob uma definição unívoca, a qual muitas vezes não condiz com suas singularidades. Deleuze (1988, p.218) é certo ao expor que

Muita gente tem interesse em dizer que todo mundo sabe “isto”, que todo mundo reconhece isto, que ninguém pode negar isto. (Eles triunfam facilmente, enquanto um interlocutor desagradável não se levanta para responder que não quer ser assim representado e que nega, que não reconhece aqueles que falam em seu nome).

Assim, tanto a representatividade (expressa na ação daquele que se auto-intitula representante do outro), quanto a representação (representamos determinadas práticas segundo uma imagem previamente constituída desta) impossibilitam ou limitam o pensamento. Neste aspecto, o que se convencionou chamar de pensamento ainda giraria em torno de um modelo, de um ideal, que submete a arte e a educação a um julgamento que tem como critério uma ideia predeterminada que delas se constitui. Assim quando a palavra *pensamento* é mencionada, comumente o que é referido é o *pensamento platônico*, ou seja, nos submetemos ao entendimento de pensamento segundo Platão. Luiz Fuganti (2008, p.32) nos lembra que “pensar, para Platão jamais significa produzir ou inventar uma realidade nova, pois o valor de verdade só pode ser atribuído a um conhecimento

que imite ou reproduza – por semelhança – as relações internas do modelo inteligível e imutável”.

Sobre o que impossibilita o ato de pensar, Deleuze tratou, em filosofia, do que ele chama de *imagem do pensamento*. O autor entende por imagem do pensamento “não o método, mas algo mais profundo, sempre pressuposto, um sistema de coordenadas, dinamismos, orientações: o que significa pensar, e orientar-se no pensamento” (Deleuze, 1992, p.185). Assim, a imagem do pensamento atuaria como uma espécie de distribuição e difusão da *doxa* através de uma série de pressupostos que limitam ou impossibilitam o ato de pensar. O modelo da *doxa*, segundo o filósofo, é o modelo da *reconhecimento*¹⁵. Assim, além de fazer frente ao modo de pensar platônico, o filósofo também põe em xeque a máxima cartesiana “o bom senso é a coisa melhor partilhada no mundo”, uma vez que Descartes não pensava com devido rigor – ou não tinha ferramentas¹⁶ para fazê-lo - a relação entre bom senso e senso comum. Ao invés do apaziguamento cognitivo através da concordância das faculdades, o ato de pensar, segundo Deleuze, se configuraria então como um arrombamento, uma violência, um encontro com uma potência que força um uso discordante das faculdades (1988). Pois se há coisas que deixam o pensamento tranqüilo, tais como os objetos de reconhecimento, há aquelas que o forçam a pensar, como o paradoxo (PELBART, 1998, p. 64).

Todos nós carregamos determinadas imagens do pensamento, comuns e/ou singulares. Não se trata de acabar com as imagens do pensamento, mas de selecionar e criar imagens que afirmem a vida e o devir, inventado para si uma subjetividade singular, aumentando nossas potências de afetar e de sermos afetados. Torna-se necessário analisar como certas imagens do pensamento colocam os sujeitos como escravos de determinadas concepções de realidade. Desta forma, ao invés de definir a arte ou a educação, percebo ser importante

¹⁵ Segundo Deleuze, “a reconhecimento se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado imaginado, lembrado, percebido [...] Simultaneamente, a reconhecimento exige, pois, o princípio subjetivo da colaboração das faculdades para ‘todo mundo’, isto é, um senso comum como *concordia facultatum* [...]” (DELEUZE, 1988, ps. 221 e 222).

¹⁶ Deleuze afirmou, na conversa com Foucault intitulada *Os intelectuais e o poder*, que “uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione [...] Não se refaz uma teoria, fazem-se outras” (FOUCAULT, 1979, p. 71).

pensar um problema que me parece ser anterior: que pressupostos orientam o que entendemos por arte ou educação?

Assim, é desejável estarmos alertas para não incorrer nas sedutoras armadilhas que determinadas análises nos apresentam. Temos que tentar identificar a ordem do problema que, muitas vezes, é colocado como problema da arte ou problema da educação. Diz-nos Virgínia Kastrup (2007, p.19) que, “segundo Bergson, um problema está mal colocado quando sua formulação indica que se está trabalhando com um misto mal analisado”. Como os problemas que nos são dados - tendo em vista que nem a arte ou a educação poderiam ser reduzidas a estes - se relacionam com a produção artística contemporânea e com as questões da educação¹⁷? Como as imagens hegemônicas, ou seja, as que melhor se instalam no senso comum, produzem certo entendimento da arte ou da educação? Como estas imagens desempenham a função de apartar tanto a arte quanto a educação de suas potências de criação?

Faz-se aqui necessário o desdobramento de, pelo menos, parte destas questões, uma vez que os discursos que vêm se debruçando sobre a arte e sobre a educação configuram estratégias de cunho político. Tais discursos limitam e instituem o que devemos crer ser a arte ou a educação.

1.2. ASPECTOS DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: ATRAVESSAMENTOS COM A ARTE E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Não se trata aqui de buscar o que - através de alguns críticos modernos, em especial Greenberg - convencionou-se chamar de *pureza da arte*, ignorando as infinitas possibilidades de diálogos e atravessamentos poéticos com outras áreas ou

¹⁷ Aqui gostaria apenas de recordar que não abordei questões relativas à escola e a sua relação com o aparelho burocrático e com o quadro atual de políticas públicas para a educação. Embora estas questões se coloquem como urgentes, tal análise demandaria um outro caminho de investigação, o qual tornaria esta pesquisa demasiadamente extensa para o perfil de uma monografia. Além dos motivos citados, minha experiência no âmbito escolar ainda é certamente incipiente e, por tal razão, não me permitiria versar com profundidade sobre a Escola.

mesmo com seus contextos de efetivação, mas pensar o que, de fato, poderia ser a potência da arte - quaisquer sejam as linguagens operadas no campo poético.

Ocorre que é impossível pensar a arte contemporânea, hoje, em termos de uma 'pureza' visual, de um campo da visualidade absolutamente auto-suficiente e completamente isolado de outras áreas. Não se trata de negar a existência de uma potencialidade própria da visualidade, uma autonomia irreduzível do visível, enquanto portadora de uma ordem própria de construção do real; mas sim perceber, paradoxalmente, que a única possibilidade concreta de afirmá-la é poder construí-la em uma relação aberta de trocas com seu lado de fora, sua parte outra, heterogênea. (BASBAUM, 2007, p.18)

Teríamos então que pensar as relações da produção artística com problemas que não dizem respeito exclusivamente à arte, mas que surgem no encontro da arte com forças de outros domínios, ou com seu "lado de fora"¹⁸, como dissera Ricardo Basbaum em clara referência a Foucault. Faz-se importante, também, considerar os movimentos e transformações das produções artísticas, não como fatos isolados, mas sempre engendrados com outros movimentos. Peter Pál Pelbart (2011, p.132) é claro sobre estas reverberações quando afirma que:

[...] as artes plásticas extrapolaram seus suportes tradicionais tais como a pintura e a escultura (mas também transbordaram o espaço do museu e o círculo da própria arte), a política extrapolou o suporte tradicional do partido, do sindicato, do próprio parlamento (em suma, do espaço de representação), a produção extrapolou os limites da fábrica, e mesmo da empresa, migrando para uma esfera coextensiva à vitalidade social, e a subjetividade extrapolou seu suporte egoico e identitário.

Assim, para tornar possível a invenção de um problema da arte, mesmo que este não se encerre nela, torna-se necessário pensar como a arte se insere no plano de forças ao qual ela é submetida e como ela poderia responder a este. Tal esforço: *inventar um problema da arte*, levantaria um questionamento fundamental para um *pensamento com a arte*¹⁹ na contemporaneidade: poderíamos dissociar a arte do

¹⁸ O "lado de fora", segundo Deleuze (2005) em sua leitura da obra de Foucault, diz respeito ao poder, ao que não é estratificado como o saber.

¹⁹ Não se trata de pensar a arte, sobre a arte ou para a arte. "É a fórmula Pensar com Arte que queremos buscar, como a mais precisa formulação das condições de possibilidade para a produção

sistema que a envolve? Pois se vamos tentar pensar algo que passa entre a arte e a educação, temos de pensar à qual arte (se for possível conceber *arte* no singular) estamos nos referindo. Na perspectiva desta pesquisa, não me parece ser o caso de uma produção poética condicionada pelo dito sistema (ou sistema dito) da arte. Poderíamos inclusive, ao contrário do que nos é dado sobre o que se convencionou chamar de sistema da arte, constatar a existência de uma *arte do sistema*, se pensarmos em termos da detenção de um pelo outro. Mas retornemos à nossa questão: se a resposta à pergunta que colocou for sim, se pudermos dissociar a arte do sistema que a condiciona, tal tarefa seria extremamente árdua, considerando que nos tempos atuais, as instituições, as configurações do capitalismo (e suas metamorfoses), a ascensão crescente da comunicação em rede, as transformações nos modos de sociabilidade, enfim, os sistemas que formam nossa sociedade, e por ela são formados, tornam-se cada vez mais complexos²⁰.

Poderíamos atribuir tais problemas aos discursos que os criam e não a outros domínios. Nesta perspectiva, a arte não seria produzida no encontro com quaisquer problemas que não aqueles criados pela poética de cada artista e as práticas educativas não diriam respeito aos discursos que relacionam educação e bandeiras de salvacionismo universal. Porém o discurso guarda uma indissociável relação com a política, relação esta que se evidencia em sua potência de constituir e instituir realidades. E, muito embora as práticas discursivas atuem como forças que operam na manutenção ou transformação de determinado “sistema da arte”, no entendimento que temos do termo educação – ou mesmo dos sistemas sócio-econômicos vigentes – nós podemos atuar, através de práticas discursivas ou não-discursivas, de maneira a questionar tais realidades, possíveis e impossíveis instituídos. Pois se os problemas levantados encontram no discurso um elemento fundamental para suas constituições, estes não se encerram no campo discursivo, mas penetram em modos de relação que estabelecemos com o mundo, produzem modos de vida, enfim, produzem subjetividades. Assim, me parece ser claro que

de enunciados e visibilidades [...], implica numa estratégia de produção do real que abre-se para uma combinatória rizomática de amplas possibilidades” (BASBAUM, 2007, p. 47).

²⁰ Definição de complexo no sentido de Ilya Prigogine “o sistema portador de uma diferença interna, sistema inventivo, criador de regimes de funcionamento variáveis e imprevisíveis. Este tipo de sistema tem um comportamento irreduzível a um pequeno número de leis simples, como pretendia a ciência moderna” (KASTRUP, 2007, p. 33).

torna-se mais relevante pensar os efeitos dos discursos sobre as práticas não discursivas do que o discurso como algo independente ou autônomo.

No campo da arte, a situação parece-me sintomática: chegamos a um ponto tal em que a maioria dos pensadores da arte na contemporaneidade, não mais distingue a arte do sistema que a envolve. A questão se torna inevitável: *não estaríamos confundindo problemas da arte com problemas do sistema da arte? Ou antes: O que nos é colocado como problema do sistema da arte não diria respeito a um problema maior, que diz respeito às metamorfoses do capitalismo e sua provisória configuração contemporânea* – a qual encontrou na produção de subjetividade e na comercialização de modos de vida a condição de sua manutenção - *que atravessa (e interfere em) tantos domínios do saber?*

Em seu livro *Vida Capital: Ensaio de biopolítica*, Peter Pál Pelbart (2011, p.13), ao analisar as configurações do capitalismo contemporâneo, afirma:

Nunca o capital penetrou tão fundo e tão longe no corpo e na alma das pessoas, nos seus genes e na sua inteligência, no seu psiquismo e no seu imaginário, no núcleo de sua “vitalidade”. Ao mesmo tempo, tal “vitalidade” tornou-se a fonte primordial de valor no capitalismo contemporâneo: a produção imaterial seria impensável sem a força de invenção disseminada por toda parte.

Vivemos uma fase do capitalismo na qual o *exercício do poder* (seja pela ciência, pelo Estado, pela mídia, pelo capital ou mesmo em sua dimensão *micro*)²¹ dirige seus maiores esforços, não mais (apenas) sobre os corpos, como ocorria nos espaços de confinamento das sociedades disciplinares, mas atua diretamente nas próprias subjetividades. O surgimento das *sociedades de controle*, após o auge das sociedades disciplinares, assume grande importância nas mais recentes transformações do capitalismo. Como Deleuze (1992, p.221) afirmara, “os

²¹ “[...] o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma apropriação, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes da batalha perpétua que o contrato faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio” (FOUCAULT, 1977, p.29). “A problemática da micropolítica não se situa no nível da representação, mas no nível da produção de subjetividade. Ela se refere aos modos de expressão que passam não só pela linguagem, mas também por níveis semióticos heterogêneos.” (GUATARRI & ROLNIK, 1986, p. 28).

confinamentos são moldes, distintas moldagens, mas os controles são uma modulação, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto ao outro.” Tal alternância estratégica, foi fundamental para tornar possível uma transformação irreversível no exercício do poder, possibilitando ao capitalismo a descentralização dos dispositivos de vigilância e o exercício de um controle contínuo e permanente, uma vez que não se trata mais (apenas) do princípio arquitetônico do *panopticon*²² ou mesmo do projeto dos meios de confinamento: “concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças complementares” (Deleuze, 1992, p.219), mas de um *poder-controle* diluído entre e através dos próprios indivíduos (atualmente cada vez mais mediado pela informática, seus *Ipods*, *GPS's* e *sites* de redes sociais). Os dispositivos de controle, os *controlatos*, mais sofisticados que os dispositivos disciplinares, abriram um grau de profundidade e difusão imensurável no exercício do poder, o que propiciou ao capitalismo desviar, porém sem descartar, sua atenção sobre o corpo para investir na subjetividade dos indivíduos. Assim, no capitalismo contemporâneo “é a vitalidade cognitiva e afetiva que é solicitada e posta para trabalhar. O que se requer de cada um é sua força de invenção, e a força-invenção dos cérebros em rede se torna tendencialmente, na economia atual, a principal fonte do valor” (PELBART, 2011, p.24).

Assim, se em torno do âmbito formal da educação costumamos ver aproximações entre os dispositivos disciplinares e a escola - como na obra de Alfredo Veiga Neto²³ - no âmbito não formal, o que se percebe de forma mais clara são os dispositivos de controle, ou seja os *controlatos*. Certos dispositivos se mostram visíveis - para utilizar um exemplo próximo desta pesquisa - nos espaços

²² Modelo de arquitetura concebido por Jeremy Bentham no século XVIII e amplamente utilizado nas sociedades disciplinares. O princípio do *panopticon* localiza, nas palavras de Foucault (2006, p.210), “na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado ao outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante”.

²³ Cf. VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ENDIPE (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 09-20.

de exposição da arte nas instituições: câmeras de vigilância, guardas em pontos estratégicos (mas visíveis ao público) e mesmo o sujeito que atua como *monitor* de exposição expressam bem um espaço onde o controle se faz onipresente e difuso. Assim, faz-se clara a importância de efetuarmos uma crítica constante às nossas práticas e ao uso que fazemos da palavra. Mas há de ser uma crítica que questiona, também, a si própria.

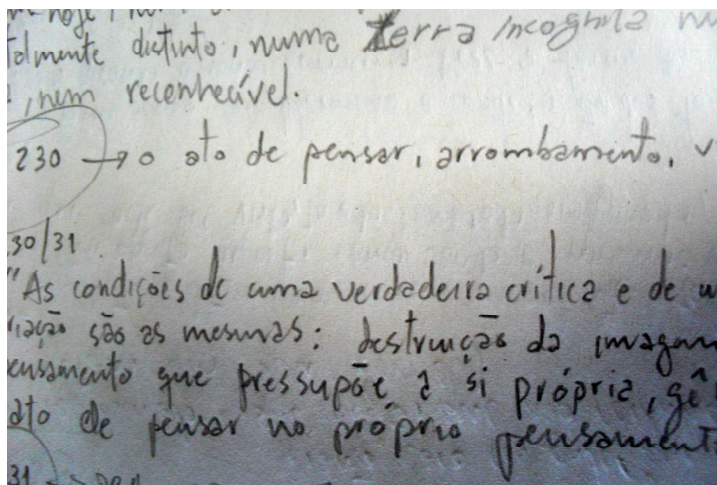


Imagem 3
Nota de estudo por mim realizada, 2012.

Como muito bem explicitou Deleuze (1988, ps. 230/231): “As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si própria, gênese do ato de pensar no próprio pensamento”.

Na esfera da produção artística, o fato de o mercado da arte ter incorporado todas (ou quase todas) as poéticas que visavam dele escapar - desde o Dadá, passando pelo experimentalismo da arte conceitual e seus desdobramentos, até as intervenções relacionais da década de noventa e 2000 - parece soar no sistema da arte como um eco das transformações do capitalismo. As radicais transformações nos modos de produção e consumo do capitalismo coincidem com o período em que - após os ataques da arte conceitual às instituições de arte e ao mercado - o sistema da arte acaba por incorporar, enquanto registro, as práticas artísticas que visavam dele escapar.

Ocorre que o capitalismo em sua configuração atual - a qual curiosamente encontra sua gênese no pós-maio de 1968 - incorporou ao seu sistema grande parte dos discursos e práticas que lhe faziam oposição. Retomando as pesquisas de Boltanski e Chiapello²⁴, Slavoj Zizek (2011, ps. 52/53) diz sobre os atuais modos de produção:

Em vez de uma cadeia de comando centralizada e hierárquica, hoje temos redes com miríades de participantes nas quais o trabalho é organizado na forma de equipes ou projetos e a atenção geral dos trabalhadores está voltada para a satisfação do cliente, graças à visão de seus líderes. Dessa maneira, o capitalismo foi transformado e legitimado como projeto igualitário: ao acentuar a interação autopoietica e a auto-organização espontânea, acabou usurpando da extrema esquerda a retórica da autogestão dos trabalhadores, transformando o lema anticapitalista em capitalista.

Os pressupostos do, assim chamado, *new management* orientam grande parte das empresas que mais faturam na atualidade. Basta olharmos para os modos de produção nos ambientes de trabalho em que operam os funcionários do *Facebook* e *Google*, duas das corporações que mais faturam no mundo: projetos coletivos, flexibilidade nos horários, ambientes aconchegantes e com diversos estímulos aos processos criativos dos funcionários. Tal como na abordagem foucaultiana sobre poder (1979), não se trata de um poder repressivo, mas sim de um poder produtivo.

Não apenas uma transformação nos modos de produção, mas percebemos, também, um alto investimento em campanhas publicitárias que atestam o compromisso social na produção de mercadorias no sistema de consumo da contemporaneidade. Pois se a proposta é dominar a subjetividade, é necessário produzi-la, uma vez que esta se torna a matéria prima mais valiosa e de maior demanda no mercado.

As campanhas publicitárias mais recentes incorporam discursos que ressaltam compromissos com questões sociais e com a sustentabilidade, aliados na concepção de seus produtos. Consome-se, antes do produto, uma espécie de ética, vendem-se modos de vida. Zizek (2011) cita como exemplo a campanha publicitária

²⁴ Ed. Bras. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

da rede de café *Starbucks* que, em um de seus anúncios afirma apoiar o comércio justo, colaborando com agricultores, comunidades e práticas de cultivo de café no mundo inteiro. O compromisso social ou as ações de caridade, antes apartadas do consumo, se encontram hoje nele embutidos. Além deste tipo de convergência no consumo, é notável o quanto as atuais campanhas publicitárias têm investido na comercialização de modos de vida. Para trazer um exemplo do qual o leitor deve lembrar-se, no Brasil a *Nextel* realizou uma campanha que envolvia uma série de pessoas públicas (atores, músicos, esportistas, etc) as quais identificavam seus *modos de vida* aos produtos da empresa. Em um dos comerciais produzidos pela campanha, o texto, encenado por MV Bill na Cidade de Deus diz o seguinte:

Hoje sou um pensador, um líder respeitado no mundo inteiro. Músico, escritor e cineasta, tenho prêmios no Brasil e lá fora. Mas eu não vou mentir não. Nem sempre foi assim. Dizem que para você ser alguém no morro, você tem que ser bandido. Eu quase acreditei nisto [...] Esta é minha vida! Este é o meu clube!²⁵

Vik Muniz, um dos artistas brasileiros que mais circulam no mercado de arte internacional, também deu sua contribuição:

Quando eu era pequeno eu não tinha brinquedos, mas nem por isso eu deixei de brincar. Purê de batata para mim era massa de modelar, o prato era uma tela, o molho era tinta. Aí a brincadeira virou arte, que hoje é vista no MOMA, no Metropolitan, na Tate, no Pompidou. E se os meus pais tivessem me enchido de brinquedos? Onde eu estaria? Esta é a minha vida, este é o meu clube!²⁶

Do garoto que escapa da vida criminal ao pensador respeitado no mundo e do menino pobre ao grande artista (as instituições mencionadas garantem a qualidade de sua produção), tanto faz as atribuições do produto ou as funções que este pode executar, já que o que está em jogo são os modos de vida. Sobre um dos grandes trunfos do capitalismo contemporâneo, não poderia deixar de evocar um trabalho do “anônimo” artista inglês Banksy, artista vem se apoiando, dentre outros

²⁵ Trecho do texto de comercial que integrou a campanha publicitária da *Nextel* em 2010.

²⁶ Idem.

temas, sobre os dispositivos do capitalismo contemporâneo. Através de intervenções urbanas, o artista materializa estratégias de submissão de modos de vida ao capital. Como no caso da intervenção abaixo:



Imagem 4
Banksy
Sem título, s/d.
 Intervenção Urbana
 Fonte:
<http://www.banksy.co.uk/>



Imagem 5
Banksy
Sem título, s/d.
 Intervenção Urbana
 (detalhe)
 Fonte:
<http://www.banksy.co.uk/>

Retornando aos casos mencionados e os modos de vida por eles vendidos, o mais curioso neles é o fato de estes venderem ideais de vida que não poderiam ser expostos como produtos há algumas décadas atrás, uma vez que, tanto no exemplo da *Starbucks* quanto da *Nextel*, o que se vende é bandeira de parcela dos ativismos sociais e ambientais de hoje, ou seja, a idéia de um comércio “justo”, modos sustentáveis de extração de matérias primas, responsabilidade social e ambiental, etc. Todas estas causas são incorporadas aos discursos publicitários atuais e

identificadas aos seus produtos. Ou seja, mesmo os movimentos de resistência à ordem capitalista se tornam alimentos para estas.

Assim, notamos a incidência desta *apropriação do oposto* tanto no âmbito das manobras político-econômicas globais quanto no campo da arte. Paralelamente (ou transversalmente) à fagocitose dos discursos dos movimentos de maio de 1968 pelos discursos do sistema capitalista, percebemos reverberar este tipo de estratégia na relação da produção poética com sistema da arte. Sobre a gênese desta forma de captura da arte pelo mercado, Craig Owens (1992, p. 260) afirmou:

Ainda em meados da década de 1970 o movimento pós-estúdio parecia ter perdido muito de seu ímpeto: trabalhos efêmeros e site-specific haviam sido efetivamente reinseridos nos circuitos de distribuição comercial através da fotografia; e os artistas que tentaram manobrar-se dentro dos arredores institucionais pareciam, no final das contas, confirmarem a (crença liberal-democrática da) elasticidade daquelas instituições – sua habilidade em tolerar mesmo suas mais hostis oposições.²⁷ (Minha tradução)

E que dizer dos *flashmobs*? Táticas de ativismo poético que incluem *performance*, música e dança convertidas em ações publicitárias realizadas em contextos de consumo, em sua maioria centros comerciais. Não apenas os artistas elencados por Nicolas Bourriaud em sua *estética relacional*²⁸ perceberam a urgência de se atuar diretamente, sem mediações, em contextos sociais, propondo novos modos de sociabilidade e de relações com o mundo, mas as empresas também, porém atuando em espaços de consumidores potenciais. O que Nicolas Bourriaud (2009, p.18) dissera sobre a estética relacional: “as obras já não perseguem a meta de formar realidades imaginárias ou utópicas, mas procuram constituir modos de existência ou modelos de ação dentro da realidade existente, qualquer que seja a escala escolhida pelo artista”, com a troca de poucos termos, descreveria com exatidão os eventos de *flashmobs*.

²⁷ No original: “Yet by the mid’-70s the pos-studio movement appeared to have lost much of its momentum: ephemeral and site-specific works had been effectively reinserted into the circuits of commercial distribution and Exchange via photography; and artists who attempted to maneuver within institutional precincts seemed ultimately to confirm the (liberal-democratic myth of the) elasticity of those institutions – their ability to tolerate even their own most hostile opposition.”

²⁸ BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Embora estes modos de configuração do capital sejam muitas vezes tratados através de uma lógica da transição ou substituição, me parece que na atualidade vivemos em um espaço-tempo onde coexistem práticas, exercícios de poder e controle de temporalidades distintas, ou melhor, práticas e exercícios que criam suas próprias temporalidades e espacialidades. Vemos emergir uma infinidade de estratégias para subjugar os modos vida - as maneiras de pensar, de sentir e desejar - ao capital (mesmo que estas estratégias operem de forma produtiva). Porém, de forma distinta da análise de Deleuze, ao falar em termos de uma *transição* das sociedades disciplinares às sociedades de controle²⁹, não acredito que um dispositivo dê lugar a outro, mas que estes coexistam e se relacionem em uma espécie de regime de sobreposição ou contigüidade. Embora a atenção e os maiores investimentos sejam deslocados para as novas estratégias de exercício de poder e controle - cada vez mais difusas - ainda permanecem os regimes anteriores ou, pelo menos, seus resquícios. Desta forma, vemos que os novos modos de produção na cadeia econômica se sobrepõem aos dispositivos mais arcaicos (em nossa sociedade ainda há, por exemplo, resquícios de trabalho escravo). Assim como a “onipresença” dos mais sofisticados dispositivos de controle coexistem, em uma mesma sociedade, com os velhos espaços de confinamento das sociedades disciplinares (como a prisão, ou mesmo, mais próximo desta pesquisa, o modelo escolar). Isto sem falar do *estado de exceção* descrito por Giorgio Agamben³⁰ nas sociedades soberanas e retomado como modelo de governo na contemporaneidade. Como diria Agamben (2009, p. 42): “não seria provavelmente errado definir a fase extrema do desenvolvimento capitalista que estamos vivendo como uma gigantesca acumulação de proliferação de dispositivos”.

Assim como nas práticas de exercício do poder, vemos esta acumulação de dispositivos, mais ou menos complexos, na produção artística atual, e também nas práticas educativas. Nas práticas artísticas contemporâneas percebemos que as qualidades da arte moderna, renascentista ou mesmo clássica, reaparecem – mesmo que metamorfoseadas – na obra de artistas atuais. Também nas práticas educativas que se desenvolvem atualmente encontramos métodos e concepções

²⁹ “São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares” (1992, p.220).

³⁰ AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Editora Boitempo. 2004.

tradicionais, construtivistas, críticas, entre outros. Poder-se-ia dizer que estas práticas e temporalidades coexistem, ora cúmplices e, ora em embate. Poder-se-ia dizer que se relacionam através de uma relação de tensão permanente.

Dentro das infinitas possibilidades de pensamento e atuação no âmbito artístico e educativo, cabe a nós selecionar e criar aquelas que, através de uma *prática ético-poética*, possam configurar ações que afirmem a *repetição da diferença*, ou seja, práticas que selecionem potências que só podem repetir-se, ou retornar se, tornarem-se um gerador de diferenças (PELBART, 2011, p.233). Agora, se aceitarmos a idéia de que a diferença é anterior à identidade, ou seja, se alguma coisa antes de sê-la, há de diferir de outra, cabe, pelo menos, pensarmos que modos de arte e que modos de educação não queremos operar, para assim selecionarmos e criarmos aqueles que, em uma prática ético-poética - que tem como condição o embate e o movimento - afirmem a vida e o devir.

Embora não seja possível falar de um domínio específico e exclusivo “da arte”, temos claro que este não é o mesmo do mercado - ao contrário do que muitos desejam e se esforçam para instituir e consolidar. As artes podem travar batalhas contra o que se institui como arte, mas a condição para que isso ocorra de forma incisiva, é a transformação dos próprios artistas em movimento, ou em fluxo. Mas como escapar à mercantilização dos modos de vida, à produção de sujeitos no capitalismo contemporâneo e ao permanente aumento das potências de conexão e variação de seus dispositivos, os quais penetram e “vampirizam” a arte?

Se a relação entre as novas configurações do capitalismo e as conformidades da arte parece ser clara, com cruzamentos precisos, que efeitos os dispositivos do capitalismo contemporâneo implicariam na educação? Sylvio Gadelha (2007, p.310), através de uma pergunta, nos dá uma pista:

[...] será que os novos mecanismos de dominação, controle e normalização (os ‘controlatos’ do Império) teriam condições de possibilidade sem o concurso da educação, isto é, sem que mobilizassem, uns nos outros, uns através dos outros, uns a partir dos outros e uns para os outros, um vetor ou uma dimensão pedagógicos?

Ora, a educação também trata da produção de sujeitos. Mas como os processos de subjetivação operados nas práticas e ações educativas podem responder aos processos capitalísticos³¹ de produção de subjetividade? Estes operam de maneira a apartar os indivíduos de suas potências, submetendo suas vidas ao capital e à imagens compromissadas não com a ética, mas com a moral. Como, através da educação, desenvolver modos de subjetivação singulares em oposição a essa máquina de produção de subjetividade? Como criar processos de *singularização*³²? Que aspectos da imagem dominante de educação dificultam ou impossibilitam estes processos?

Enquanto educadores não apenas lidamos com sujeitos em constante relação com estes modos capitalísticos de produção de subjetividade, mas nós mesmos nos encontramos atuando neste plano de forças. O educador não está fora das relações de poder vigentes. Submetidos aos processos de subjetivação de nosso tempo, assistimos às inúmeras estratégias de controle, regulação e gestão de vidas. Segundo as análises de Giorgio Agamben sobre o tema (2009, p.41), haveria duas grandes classes: os seres vivos e os dispositivos. Assim nos situamos em uma espécie de campo de batalha incessante, plano de forças no qual os seres vivos e dispositivos disputam subjetividades.

E, entre os dois, como terceiro, os sujeitos [...] Chamo sujeito o que resulta da relação e, por assim dizer, do corpo a corpo entre os vivos e os dispositivos. Ao ilimitado crescimento dos dispositivos no nosso tempo corresponde uma igualmente disseminada proliferação de processos de subjetivação (AGAMBEN, 2009, p. 41).

Desta forma, a proliferação de dispositivos que emergem com as estratégias e apropriações do capitalismo contemporâneo exigiria cada vez mais dos *seres vivos* a criação de novos modos de resistência a estes processos dominantes de

³¹ Suely Rolnik esclarece o uso do termo ao dizer que “Guatarri acrescenta o sufixo ‘ístico’ a ‘capitalista’ por lhe parecer necessário criar um termo que possa designar não apenas as sociedades qualificadas como capitalistas, mas também setores [...] do capitalismo ‘periférico’ [...] Tais sociedades, segundo Guatarri, em nada se diferenciariam do ponto de vista do modo de produção da subjetividade” (GUATARRI & ROLNIK, 1986, p.15).

³² “Uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular” (GUATARRI & ROLNIK, 1986, p.17).

subjetivação orientados ou incitados pelo capital. No caso da educação, além da investida sobre as subjetividades, vemos, como afirmou Sylvio Gadelha, a mobilização de vetores pedagógicos que, ao que me parece, se desenvolvem através do que chamamos de educação informal, ou seja, os processos educacionais difusos que ocorrem através da família, da televisão, dos outdoors, das relações cotidianas, etc. Não apenas nesta dimensão pedagógica, mas também nos espaços formais de educação, percebe-se os efeitos das estratégias do capital. Como afirmou, ao tratar das narrativas no campo educacional, Fernando Hernández (2007, p.12):

A narrativa atual é a do mercado, que se delinea como epígono das políticas dos governos de Thatcher e Reagan. Neste relato, a educação não é um direito, mas um serviço mediado pelas tecnologias que se hão de inserir na economia de mercado e nos ditames da Organização Mundial do Comércio. Os alunos e as famílias são clientes, e o Estado, cada vez mais desvalorizado em suas responsabilidades, deve fornecer os recursos mínimos para que a população seja atendida.

Assim, vemos desenhar-se um amplo projeto de penetração do capital, o qual adentra todas as dimensões do campo educacional: o âmbito informal, o âmbito formal e o âmbito não formal³³. Vemos cada vez mais a proliferação de forças que atuam de maneira a apartar a arte e a educação de suas potências de criação.

³³ As relações entre o capitalismo contemporâneo e os espaços não formais de educação são tratadas com mais atenção no capítulo terceiro desta pesquisa: “O surgimento das ações educativas”.

2. A ARTE E A EDUCAÇÃO APARTADAS DE SUAS POTÊNCIAS DE CRIAÇÃO

2.1. A ARTE OFUSCADA PELAS LUZES DO ESPETÁCULO

O que nos é dado como problemática da arte ou do sistema da arte, não me parece dizer respeito a uma esfera isolada, mas ao assustador poder de fagocitose e penetração que alcançou o capitalismo. Como diriam alguns pensadores da contemporaneidade: o próprio capitalismo tornou-se *rizomático*.

Sobre os modos de relação da arte com outros sistemas, Anne Cauquelin afirmou que “com efeito, a relação da arte com o sistema geral (social, político, econômico) é uma relação de integração e não de conflito” (2005, p.99). Embora a autora nos aponte uma forte característica sobre um dos modos de relação – o qual poderíamos tomar como hegemônico - entre a arte e outros sistemas que a evoluem, não nos é desejável generalizar desta forma a multiplicidade e a diferença que atravessam as poéticas contemporâneas. Reconhece-se o fato de haver produções que se colocam em situações de conflito com os sistemas mencionados, como bem demonstra a produção artística da América Latina nas décadas de sessenta e setenta, a arte conceitual, seus desdobramentos e diversos artistas contemporâneos, ou como vimos na obra de Banksy, por exemplo. Porém, as metamorfoses do capitalismo, seu poder de adaptação e de penetração nas subjetividades, parecem tornar qualquer contra-dispositivo fadado ao estômago desta grande máquina, mesmo que seja apenas uma questão de tempo, assimilação, reificação e resignificação. Não é mera coincidência a proximidade do mercado de arte com a bolsa de valores, dadas as flutuantes condições de avaliação e definição de preços para obras de arte, o que favorece a especulação e o uso das obras como instrumentos de mercado. Como afirmara Julian Stallabrass (2006 p.3):

Os preços da arte e o volume das vendas tendem a coincidir de maneira próxima com o mercado de ações, e não é por acaso que os principais centros financeiros do mundo são também os principais centros para a venda de arte. Traçar este paralelo é ver a arte não

apenas como uma zona de jogo livre sem propósito, mas como um mercado especulativo menor no qual os trabalhos de arte são utilizados com uma variedade de propósitos instrumentais, incluindo investimento, sonegação de impostos e lavagem de dinheiro.³⁴ (Minha tradução)

Em Porto Alegre - não raro como tema da conversa entre jovens artistas - a questão do mercado de arte na cidade (ou sua inexistência), muitas vezes faz com que estes se desloquem para cidades como São Paulo, Rio de Janeiro ou, mais recentemente, Belo Horizonte. Fato que demonstra a dificuldade para venda de suas obras ou para a aquisição de suporte financeiro para suas poéticas no contexto local. A existência de um mercado de arte é condição para a subsistência de artistas, de indivíduos que decidiram fazer da arte seu ofício em tempo integral. Não se trata apenas da existência de um mercado, mas da relação de forças que opera no sistema dito da arte e todas as questões que o acompanham: a produção artística identificada como produto, reduzida ao estatuto de especiaria econômica, e todas as *relações de poder*³⁵ implicadas no círculo de artistas, curadores, galeristas, fundações, bienais, empresas, públicos, etc. Pois é dentro deste sistema que seus agentes elegem as obras que vemos em galerias e centros de arte, e, por conseguinte, as obras com as quais as ações educativas das instituições irão trabalhar.

Neste contexto vemos, de maneira cada vez mais clara, o discurso se tornando ele mesmo um produto. Na gênese da arte conceitual ou do minimalismo, através da escrita em torno de suas poéticas ou, de maneira mais ampla, em torno da arte, os jovens artistas ligados ao surgimento deste modo de pensar e fazer arte visavam, em sua grande maioria, um embate com as noções consolidadas de arte, com as instituições e com o mercado. Basta consultar os escritos de Piero Manzoni,

³⁴ No original: "Art prices and the volume of art sales tend to match the stock markets closely, and it is no accident that the world's major financial centers are also the principal centers for the sale of art. To raise this parallel is to see art not only as a zone of purposeless free play but as a minor speculative market in which art works are used for a variety of instrumental purposes, including investment, tax avoidance, and money laundering".

³⁵ Para Foucault toda relação de forças é uma relação de poder. "Toda força não tem como objeto outra coisa que não outras forças. É um conjunto de ações sobre ações possíveis. Pode-se então conceber uma lista, necessariamente aberta, de variáveis exprimindo relações de força ou poder: incitar, induzir, tornar fácil ou difícil, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável" (FOUCAULT apud DELEUZE, 2005, ps.78/79).

Joseph Kosuth, Hélio Oiticica, Cildo Meireles, Richard Serra, entre tantos outros artistas deste período³⁶. De modo oposto ao contexto das décadas de sessenta e setenta - quando boa parte dos artistas iniciou uma espécie de confisco da palavra, até então em poder dos críticos e teóricos da arte – no momento atual vemos uma vontade de “celebridade intelectual” conduzindo a produção de muitos dos jovens artistas. Hoje o que se percebe é uma incessante busca por termos e conceitos em voga, a fim de se adentrar o campo institucional, a fim de se construir um discurso que satisfaça as demandas do sistema da arte, para assim entrar pela porta da frente das grandes instituições.

Poderíamos facilmente substituir boa parte dos trabalhos de arte com tais interesses, por palavras escritas. Dentre elas certamente encontraríamos: *rizoma*, *desconstrução*, *efêmero*, *dissolução*, *diálogo*, *cotidiano*, etc. sem o menor grau de profundidade ou consonância com suas poéticas. São as palavras tornadas produto e organizadas em um discurso tornado vitrine.

Não se trata apenas de consumir os desejos que nunca se efetuarão na lógica do capitalismo - uma vez que é da natureza dos dispositivos prometerem o que não podem cumprir – mas acabamos, também, por desejarmos nós mesmos tornados produto.

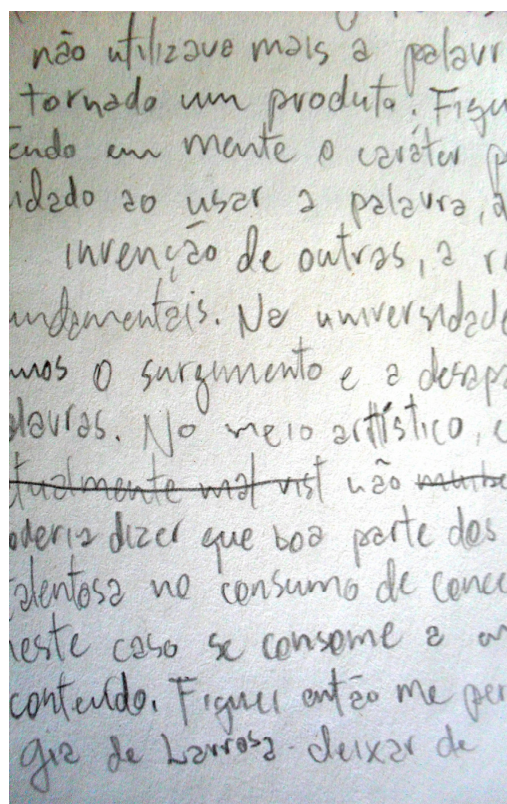


Imagem 6

Nota de estudo por mim realizada, 2012

Como vimos há pouco, no capitalismo atual nossa própria vida deve ser objeto de consumo, capitalizada, desejada, almejada. O que dizer, por exemplo, da enquete proposta pelo MAC-RS (Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul), na rede social *Facebook*, que traz uma matéria da seção de “comportamento”

³⁶ Cf. FERREIRA, Glória & COTRIM, Cecília (orgs.). **Escritos de artistas – anos 60/70**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

da revista *Isto é*³⁷, e a partir desta matéria, pergunta: “o que você acharia de uma balada no museu?”. A matéria da revista apresenta a promoção de festas em instituições como “tendência” em grandes museus europeus e estadunidenses, e justifica este tipo de evento como algo que pode tornar os espaços institucionais menos “sisudos” e atrair maior quantidade de público. Não surpreende o tom *liberal-democrático* na promoção deste tipo de evento, mas é lamentável ver o entusiasmo de pessoas envolvidas no contexto artístico-cultural local de Porto Alegre. O espetáculo, afinal, nunca careceu de aplausos.

The image is a composite of two parts. On the left is a page from the magazine 'Isto é' with the headline 'Balada no museu'. The article discusses the trend of museums hosting parties, mentioning venues like Club Epiphany in São Paulo and Target First in New York. It also includes a photo of a museum interior with a large sculpture. On the right is a screenshot of a Facebook post from 'Museu Arte Contemporânea RS' (MACRS). The post features a survey titled 'ENQUETE MACRS: O QUE VOCÊ ACHARIA DE UMA BALADA NO MUSEU?' and shows several user comments and reactions, such as 'Inovador!', 'Já acharíamos ótimo uma noite dos museus como rola em Buenos Aires!', and 'Ótima solução para abrir mentes!!'. The post also indicates that 13 people shared it and 16 others liked it.

Imagem 7

Enquete promovida pelo MAC-RS (Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul) na rede social Facebook em 14 de abril de 2012.

Eu me pergunto que “função”, além de uma requintada decoração, a arte poderia assumir neste tipo de contexto? Como promover a produção de pensamento neste tipo de evento envolvido pelo espetáculo? Aqui faz sentido a colocação de Nicolas Bourriaud (2009, p.151) sobre a posição dos sujeitos em uma sociedade que se desdobra a partir da *sociedade do espetáculo*:

³⁷ Revista Isto é. Ps. 64/65. 11 de abril de 2012.

Hoje estamos num estágio posterior desse desenvolvimento espetacular: o indivíduo passou de um estatuto passivo, puramente receptivo, para atividades minúsculas ditadas por imperativos mercantis [...] Somos convidados a ser figurantes do espetáculo, depois de termos sido considerados seus consumidores.

A passividade dos sujeitos em relação à imagem³⁸ (capital tornado imagem) como descrita por Guy Debord (1997) em *A sociedade do espetáculo*, ganha outra dimensão no que Bourriaud chama de *sociedade dos figurantes*. O historiador da arte Julian Stallabras ainda diria a respeito do tema:

As estrelas da arte, há tempos, têm sido celebridades, mas agora a cena artística como um todo é mais tratada como cena 'fashion' ou 'pop', e até os menores participantes aparecem como órgãos dedicados a seguir a órbita dos astros (STALLABRAS, 2006, p10)³⁹. (Minha tradução)

Não se trata mais, apenas, de assistir ao espetáculo, mas mesmo de maneira periférica buscar adentrá-lo e integrá-lo. Percebe-se que o sistema da arte vem demonstrando favoráveis condições para tal.

2.2. A EDUCAÇÃO E O RETORNO DO MESMO

Se entendermos *educação*, em sentido amplo, como qualquer ação que visa, através de meios explícitos ou tácitos, formar ou transformar subjetividades de maneira teleológica, ou seja, primeiro se projeta o tipo de sujeito que se tem em vista e depois, através de uma série de ações encadeadas, se trabalha com o intuito

³⁸ Não se pretende aqui confundir as definições de imagem de Guy Debord com os estudos sobre a imagem do pensamento de Deleuze. Para o primeiro a imagem que o espetáculo projeta é condição para os modernos modos de produção do capitalismo, enquanto para o segundo trata-se de coordenadas que orientaram boa parte do pensamento na história da filosofia, ou "o que significa pensar e orientar-se no pensamento".

³⁹ No original: "Art stars have long been celebrities, but now the art scene as a whole is treated much like fashion or pop, and even its minor players appear in the organs devoted to tracking the orbits of the celestial bodies."

de formá-lo; torna-se evidente que a educação se torna um “dispositivo central na tarefa de normalização, disciplinarização, regulação e governo das pessoas e das populações” (SILVA, 1994, p.252). Se levarmos em consideração a definição acima, percebemos que a educação não se restringe aos seus espaços formais (escolas), nem aos seus espaços não-formais (neste caso, instituições de arte), mas se faz presente, diluída e difusa, em todos os processos de produção de subjetividade de nossa sociedade.

A questão então seria: estaríamos nós propondo embates com a produção de subjetividade capitalística, gerando forças para a produção de subjetividades singulares, ou estaríamos atuando de modo conivente às subjetivações dominantes?

Segundo Walter Omar Kohan (2002, pg. 126), a educação reúne e estimula o que pode haver de mais *reativo*⁴⁰ em nossas vidas:

A educação [...] é a casa do ruim e do bom, permanentemente preocupada em saber se contribui para um mundo melhor ou pior. A educação supõe e afirma uma ontologia moralizante, transcendente, individual. Ela é a negação da vida singular, do acontecimento, da potência. A educação obtura os acontecimentos, é o reino dos dualismos, dos modelos, da disciplina, do controle.

Se ainda enclausurados em concepções de educação que visam nos libertar, muitas vezes, enquanto educadores, acabamos por fixar objetivos (ou aceitamos os estabelecidos) para os seguirmos e arrastar quantos pudermos, através de um caminho retilíneo que ignora todas as bifurcações do acaso. Para tal, valemo-nos das distinções entre o certo e o errado, o bom e o ruim, o bem e o mal. Somos constantemente tentados a fixar binarismos e relações de poder que possam garantir a produção de um sujeito padrão, formado para obediência, separado de suas potências, destituído de diferença, destituído de vida. Não quero afirmar que todos educadores seguem esta cartilha, mas quero chamar a atenção para este embate permanente em que nos situamos. Há muitas proposições em educação com ótimas intenções, mas é de suma importância um questionamento sobre os seus pressupostos e implicações. Posto de outra forma: faz-se necessário um exame crítico permanente de nossas atividades, nossas práticas discursivas e

⁴⁰ Cf. DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Porto: Editora Rés, s/d. p. 63-69.

visuais. Aqui me permito roubar as palavras de Walter Omar Kohan (2002, p. 128) que dissera:

Torna-se então evidente que a educação, pelo menos em certo sentido, não pensa e nega o pensar. Sei que estou dizendo isso a educadores. Eu mesmo sou um educador. E de fato, me perdoem, mas a educação não pensa e nós não pensamos em educação. Sei que vocês estão pensando nos condicionamentos do sistema, nos dispositivos institucionais, nas reformas, nas leis, nos programas. Sim, claro, tudo isso não pensa e não deixa pensar. Mas não apenas por isso nós não pensamos: pressupomos uma imagem do que significa pensar que nos impede de pensar.

O autor retoma a imagem do pensamento, que vimos no primeiro capítulo, para reterritorializá-la na educação, explicitando um sistema de coordenadas que nos impossibilita de pensá-la. Kohan, em sua afirmação, não ignora os problemas da dimensão macropolítica da educação (as instituições, os programas, as leis...), mas chama a nossa atenção para as forças implicadas nelas, as relações de poder, ou seja, sua dimensão *micropolítica*. E não se trata, como pode parecer na escrita de Kohan, de representar os educadores ao afirmar “não pensamos a educação”, mas de reconhecer-se enquanto educador e de questionar permanentemente a própria atividade, pensar as motivações que determinam as condutas destas atividades e as relações de poder implicadas nos saberes que permeiam as atividade do educador.

Assim, a forma dos saberes é altamente sedutora e facilmente submete os sujeitos, sem que estes percebam, às relações informes do poder, enquanto estas, muitas vezes, fazem-nos pensar que confrontamos determinadas ordens, sem notarmos, porém, que há ainda a imposição das regras do jogo. Podemos sonhar e atuar na construção do dia em que as posições dos elementos em relação sejam invertidas, mas a potência política reside na proposição de outras lógicas e não na reforma das relações dominantes. Como bem apontou Jacques Rancière (2010, p. 22): “Os termos podem mudar de sentido, as posições podem ser trocadas, o essencial está no fato de permanecer a estrutura que opõe as duas categorias, os que possuem uma dada capacidade e os que não possuem”. Ou ainda, como é comumente colocado pela maioria das teorias educacionais da corrente crítica “os que tem poder e os que não o possuem”. Ora, realocar os termos em posições inversas, ainda submetidos às mesmas lógicas de dominação, não muda

absolutamente nada. Nada de novo se cria. Nada além da instituição das mesmas lógicas e relações de poder com termos vestidos com outras roupas.

A máxima da constituição de sujeitos críticos, cidadãos plenos e suas inserções na sociedade através da aquisição de competências e conhecimentos, pressupõem modos de subjetivação que formatam os indivíduos segundo imagens já predeterminadas, segundo um mundo que nos já é dado. Imagens que distanciam os sujeitos de suas potências de criação do novo. É esta uma das falhas que Tomaz Tadeu da Silva (1994) pautado nas correntes pós-estruturalistas, sobretudo em Foucault, aponta nas abordagens educacionais da teoria crítica. O autor nos interroga:

Em que outra coisa consiste o objetivo da pedagogia crítica senão em colocar a intelectual (professor, acadêmica) numa posição privilegiada para identificar fontes e origens de poder que levam a mistificar o conhecimento do mundo social e, com isso, a perpetuar situações de opressão? (SILVA, 1994, p. 250)

Ora, segundo Foucault (1979) o poder não é algo que alguém detém, é antes uma relação. Perpassa a tudo e a todos. Segundo Deleuze (2005, p.85), o saber, embora não se confunda com o poder, pressupõe este, logo a tão proclamada busca pelo conhecimento já é, de saída, comprometida com o poder nele expresso.

Há, ainda, a vontade de verdade da educação que tentando elevar-se à condição de ciência moderna, acaba por obliterar suas potências de produção da diferença.

A educação enquanto campo de saberes, não raramente pode ser vista como uma arena de opiniões. Um campo que poderia primar pela multiplicidade, já que é atravessado pela filosofia, pelas ciências, pela arte, tem historicamente buscado uma identidade única, sob o argumento de tornar-se científico, sucumbindo a esta vontade de verdade, a este mito moderno, criado pelo positivismo. (GALLO, 2008, p.56)

Como afirmar a vida com uma educação que investe no cultivo das forças reativas? Assim como é necessário dissociar a arte de toda esta imagem que a associa ao mercado e ao espetáculo em uma esfera designada apenas aos seus

consagrados membros, temos que ir além da concepção de educação que trata de produzir sujeitos obedientes, ou seja, uma educação moral que trata do que devemos (poder) e não do que podemos (potência). “Pois se a educação fosse uma prática para tornar os espíritos livres, não estaria centrada na obediência, mas no pensamento” (FUGANTI, 2008, p.86).

Torna-se urgente começarmos a pensar e, ainda mais urgente, a atualizar outros modos de educação.

3. O SURGIMENTO DAS AÇÕES EDUCATIVAS

3.1. ALGUMAS DAS CONDIÇÕES FAVORÁVEIS

No contexto visto no primeiro capítulo, mais especificamente na década de noventa, boa parte das instituições de arte começou a dar atenção à criação de setores ou programas educativos.

A partir da década de 1990 [...] muitos museus criaram setores educacionais. A atenção dada à educação nos museus aumentou quando as megaexposições permitiram descobrir que as escolas são o público mais numeroso nesses eventos e, portanto, inflam as estatísticas e ajudam a mostrar grande número de visitantes aos patrocinadores (BARBOSA, 2009, p. 17).

Poder-se-ia dizer que o museu, desde sua configuração moderna, sempre desempenhou um papel educativo, disto não há dúvida. Com efeito, as ações de caráter pedagógico nestes espaços não constituem um fato recente, mas acompanham, através de estratégias distintas, os diferentes modos de exposição e de relação que o museu estabelece com os públicos desde sua fundação. Denise Grispun nos lembra que “o Museu Britânico de Londres, por exemplo, implantou em 1911 o Serviço de Visitas Guiadas” (2000, p.47). Porém a criação de programas sistematizados - com profissionais atuando como educadores nestes espaços e com programas pensados para distintos perfis de público - é um fato relativamente recente. Não seria o caso aqui de atribuir o “fenômeno educativo” nestas instituições a uma causa específica. Mas podemos pensar que dentro do “novo espírito do capitalismo”, como vimos no capítulo anterior, um dos fatores que tornou viável o “investimento” de grandes empresas nesses setores pedagógicos foi, sem dúvida, a possibilidade de que os patrocinadores (comumente grandes empresas) relacionassem seus logotipos com ações de cunho sócio-educativo. Este tipo de manobra permitiu a criação de vínculos entre a imagem de projetos educativos - que demonstram certa preocupação social - e a imagem das empresas que os patrocinam. Tal estratégia parece estar perfeitamente alinhada às atuais estratégias do capitalismo cultural e sua “ética” embutida no consumo como Zizek (2011)

apontara. Ou seja, como descrito na análise do filósofo esloveno sobre a campanha da *Starbucks*, compramos a imagem de um compromisso com o social, antes apartado do consumo, agora incluído neste, no momento exato da compra ou da injeção de desejo. No caso da relação entre as empresas patrocinadoras e as instituições de arte, a ampliação do acesso aos bens simbólicos dá “testemunho” desta preocupação social das empresas, através da associação destes elementos: instituição de arte, setor educativo e empresa patrocinadora. Assim, as ações educativas aparecem, também, como um álibi perfeito, tornando-se, desta forma, a nova *menina dos olhos* da maioria das grandes instituições.

É óbvio que em muitos destes casos poderíamos encontrar uma série de contradições, mas chama a atenção que, de uma forma ou de outra, este panorama oferecerá condições favoráveis ao surgimento e à proliferação das ações educativas que acompanham as exposições de arte. Tendo em vista o contexto no qual as ações educativas surgem nestas instituições, não é surpresa que este profissional, nos “espaços de arte”, efetue um *trabalho imaterial*⁴¹, ou seja, a força produtiva deste profissional reside em seus conhecimentos, sua inteligência, sua força criativa, sua capacidade de criar relações entre a arte e o público que visita as exposições.

Ora, não é por acaso que em diversos contextos vemos tensões entre as motivações dos educadores que atuam nos setores educativos e os interesses das instituições nas quais estes atuam. Uma vez que o sucesso de uma exposição costuma ser avaliado pelas instituições segundo a quantidade de visitantes e de coberturas midiáticas que esta recebe, ou seja, avaliado segundo a repercussão de seu caráter *espetaculoísta*. De modo distinto, na perspectiva desta pesquisa, o êxito de uma exposição de arte se encontra na *profanação da arte*⁴² e na desestabilização de um modo de relação entre o público visitante incitada pelo *espetáculo*, o qual opera de maneira a tornar os visitantes espectadores passivos, e a ação educativa tem uma importância fundamental para que isto venha a ocorrer. Assim, poderíamos afirmar que, em grande parte, as relações entre instituições de ações educativas são relações de tensão, atravessadas por forças que se pretendem transformadoras,

⁴¹ Cf.: LAZZARATO, Maurizio & NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

⁴² Questão tratada com mais profundidade no item “3” do quarto capítulo.

linhas de fuga que visam escapar aos limites institucionais e mercadológicos, e forças que visam conservar determinadas vigências.

Embora estejamos tratando de um tipo de relação entre instituição, ação educativa e empresa patrocinadora, que se demonstra pautada em uma lógica mercadológica, não se trata de negar os esforços e a importância do trabalho realizado por diretores de instituições, profissionais da educação e da museologia que vêm promovendo ações que, há muito vem chamando atenção para o caráter político-educativo das instituições museais e centros de arte. Ana Mae Barbosa, por exemplo, ainda que atue em um campo conceitual distante desta pesquisa, é uma figura de suma importância política – desde sua atuação frente ao MAC (Museu de Arte Contemporânea de São Paulo/USP) no final da década de oitenta, até as transformações promovidas no ensino da arte em escolas através de seus escritos - para a inserção das ações educativas em instituições de arte no Brasil. Citam-se ainda, a atuação de Milene Chiovatto na coordenação do Núcleo de Ação Educativa na Pinacoteca do Estado de São Paulo; o trabalho profundo e sensível desenvolvido por Luiz Guilherme Vergara no MAC de Niterói e atualmente, junto a Jéssica Gogan, através do Núcleo Experimental no MAM-RJ; as propostas e ações criadas e desenvolvidas por Luciano Laner e sua equipe educativa – a qual integrei de 2008 a 2010, na Fundação Iberê Camargo – atividades que vemos prolongadas através da nova coordenação e equipe da instituição; o trabalho de Luciano Laner, Diana Kolker, Karina Finger e Roger Kichalowsky na coordenação da Ação Educativa do *Projeto Séculos indígenas no Brasil*, projeto que atua com jovens educadores de diversos povos indígenas; as ações do Coletivo E e sua posição frente ao caráter político da relação entre arte, instituições e públicos visitantes; o empenho de Monica Hoff e de Ethiene Nachtigall à frente do Projeto Pedagógico da Bienal de Artes Visuais do Mercosul; no campo do ensino em arte na academia, tão importante na formação de artistas e educadores em arte, não poderia deixar de citar o trabalho de Mônica Zielinsky, que, através de suas sensíveis aulas, estimula o confronto de ideias e o pensamento em torno da produção poética e suas relações com o sistema da arte.

Com tantos e tão belos esforços que acontecem dentro das instituições, não se trata de identificar, de modo reducionista, as instituições como o *mal* e as ações pedagógicas como o *bem*. Algumas instituições estabelecem fortes parcerias com

suas ações educativas. Porém é freqüente vermos um tenso plano de forças na relação entre as instituições e os educadores de suas ações educativas. Há instituições que mantêm setores pedagógicos apenas como um meio atrativo de angariar patrocinadores e financiamentos, sem conferir aos seus educadores suporte para ações aprofundadas. Nestes casos é fundamental que os educadores se percebam - mesmo com as dificuldades implicadas neste tipo de relação - como sujeitos que ocupam um lugar privilegiado no que diz respeito ao contato com os mais variados perfis de públicos. É importante que percebam sua potência de transformar a relação que estes públicos estabelecem não apenas com arte, mas com os temas suscitados pelas exposições em questão. Assim cabe aos educadores criar meios de atuação ou estratégias que possam escapar aos limites que as instituições, por vezes, impõem. Toda atuação artística ou educativa são sempre políticas, não importa onde se efetuam, de que ordem são estas atuações, que linguagem estas utilizam ou a linha teórica que seguem. São ações políticas no momento em que se colocam como práticas discursivas e visuais; afetam o campo do sensível interferindo na distribuição dos sujeitos nos lugares de visibilidade e dizibilidade. Se estamos tratando do caráter político na atuação do educador, torna-se importante pensarmos o perfil do educador que atua nos espaços institucionais de arte.

Inicialmente definido como guia ou o monitor (muito embora estas definições e práticas ainda se conservem em algumas instituições) o educador realizava visitas com os mais diversos públicos, transmitindo a estes as informações sobre a exposição e suas obras, comumente reproduzindo os discursos do curador. A noção de guia nos remete à ação de guiar o visitante por um caminho retilíneo pré-estabelecido e a noção de monitor se apóia na idéia de alguém que monitora, exercendo certa ação de vigilância na relação que o público estabelece com a exposição. A atividade de mediador desenvolve-se, porém através de outro modelo de educação. O mediador insere-se no campo artístico-pedagógico como um educador que se propõe a construir conhecimento de forma compartilhada através de visitas educativas dialógicas e atividades coletivas. Na atividade do guia ou do monitor percebia-se uma forma de educação que se aproxima do que Paulo Freire havia chamado de *educação bancária*, ou seja, nesta concepção de ensino - freqüentemente identificada aos modos tradicionais de prática educativa - o

educador seria um mero orador e o aluno um mero receptor. Tal modo de educação é pautado em uma relação que pressupõe o educador como o detentor do conhecimento e o aluno como um lugar de depósito destes conhecimentos. Já atividade do mediador, poder-se-ia dizer, guarda afinidades com a pedagogia construtivista, ou seja, o educador deixa de exercer um papel de transmissor de verdades para construir, de forma compartilhada os conhecimentos e formas de interação junto ao público, em um tipo de relação próxima às proposições da educação construtivista, tal como Jean Piaget (1977, p. 18) afirmara sobre a relação entre o professor e o aluno: “O que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas [...]”.

3.2. ALGUNS DOS LIMITES DO TERMO MEDIADOR E SUAS IMPLICAÇÕES NA ATUAÇÃO DO EDUCADOR

Atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras, etc., não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavratório (BONDIA, 2002, p. 21).

Se estivermos tratando de um sujeito educador que é identificado como *mediador*, temos de pensar alguns dos conceitos de mediação – conectados a esta prática educativa - e seus pressupostos, para assim podermos analisar que tipo de práticas tal conceito pode orientar. Pensemos a etimologia do termo, “que provém de *mediatione* do latim: atividade de ficar no meio, entre dois pólos estabelecendo uma relação entre ambos” (ZIELINSKY, 1999, pg. 221). Ora, se atribuída a idéia de mediador à prática educativa, esta se apresenta insuficiente para dar conta da complexidade envolvida nas possíveis relações entre o público e a obra de arte. Como manter as definições – já tornadas banais – que definem o mediador como “aquele que serve de ponte entre público e obra” ou “aquele que se encontra entre o público e a obra”? Não se trata apenas do número de termos envolvidos na relação.

Deleuze (1998, p. 153) já havia afirmado que o binarismo não se resume, apenas, ao número de termos em questão. Mas é importante notarmos que antes do surgimento de um educador identificado como mediador, já havia muitas mediações entre o público e a obra, modelando, orientando e formatando as relações que estabelecemos com a arte. Já mencionamos as inúmeras instâncias que interferem na relação que estabelecemos com a arte – as curadorias, os aparatos midiáticos, as expografias, textos explicativos, enfim, os enunciados e as visibilidades que envolvem as exposições - e considerando as diversas mediações que estas operam, não poderíamos nomear o sujeito que desenvolve um ofício educativo como mediador, uma vez que este não é o único a mediar esta relação, mas encontra-se em um espaço que é atravessado por diversos elementos mediadores. Assim, o educador não tem primazia sobre os diversos elementos mediadores que permeiam determinada exposição de arte, mas encontra-se em tensão, freqüentemente em embate com estes, insere-se em relações de forças com estes.

Para pensarmos o que seria a atuação do mediador como educador em exposições de arte, gostaria, aqui, de trazer a noção de *mediador* oriunda do campo jurídico e as condições que orientam a atuação do mediador na esfera do direito. Que problemas surgem quando deslocamos este conceito para a esfera da educação? Neste caso, faz-se necessário analisar as implicações deste deslocamento.

O mediador, no campo judicial, é compreendido como aquele que deve pacificar um conflito entre duas partes. Tal pacificação é possibilitada através do estabelecimento ou instauração de um pretense consenso. Digo pretense, pois mesmo quando o caso é acordado, este consenso não implica, como consequência, em uma concordância fatural, mas apenas um meio judicial a fim de apaziguar as partes divergentes através da condução destas a um ponto de encontro pré-estabelecido. Assim, o acordo consensual nem sempre representa a garantia de satisfação plena de ambas as partes, podendo tornar-se um conformismo persuadido, teatro de forças que dissimulam estar satisfeitas quando desejam permanecer em embate. Pensando o mediador no campo da educação, porém sem esquecermo-nos de sua definição no campo jurídico, não me parece ser este o caso de uma potência político-educativa, uma vez que, segundo Rancière (1996, p.379) “o consenso suprime todo cômputo dos não-contados, toda parte dos sem-parte. Ao

mesmo tempo, pretende transformar todo litígio político num simples problema colocado à comunidade e aos que a conduzem”.

Sabemos que a denominação *mediador* no campo da educação não condensa um procedimento unívoco, mas carrega uma série de diferentes práticas. Porém, sabemos que as palavras trazem marcas de sua origem. Por mais que o significado das palavras sofra transformações ao decorrer de seu uso, sejam quais forem suas motivações, estas palavras guardam vestígios e marcas. Assim, tendo em vista esta identificação do termo mediador à prática educativa, percebemos que tal concepção - que visa mais o equilíbrio de forças, ou seja, a anulação destas, do que a motivação de seus embates - não confere potência política à prática educativa, uma vez que esta opera de maneira a aplainar a diferença, trabalhando com o consenso. Logo proponho aqui, desfazendo o modo de educação que a identificação do termo mediador sugere - através de sua análise no campo jurídico - à prática educativa, um modo de atuação educativa que promova o *dissenso*, ou seja, uma prática que se desenvolva através da criação de momentos de embate.

Segundo Jacques Rancière (1996), é através de dissenso, e não do consenso, que os sujeitos abrem possibilidades de deslocamento entre os recortes do sensível.

A política, em última instância, repousa sobre um único princípio, a igualdade. Só que este princípio só tem efeito por um desvio ou uma torção específica: o dissenso, ou seja, a ruptura nas formas sensíveis da comunidade. Ele tem efeito ao interromper uma lógica da dominação suposta natural, vivida como natural (RANCIÈRE, 1996, p. 370).

Poderíamos, com o autor, pensar a importância de questionarmos o que nos é dado como natural. Com o deslocamento da perspectiva política de Rancière para o âmbito das visitas educativas, percebemos que a potência política na atuação do educador reside no estímulo de modos de relação que questionam os enunciados e visibilidades e, ainda, eu diria suas mediações. Não se trata de propor uma visita onde todos têm que discordar de tudo, mas antes, notar que através do conflito entre as posições e interpretações – do educador, dos visitantes, dos textos curatoriais, dos artistas, das obras, etc. – podem emergir novas formas de relações entre estes.

Além dos apontamentos mencionados, gostaria ainda de lembrar, de maneira muito breve, que o termo mediação assume relações estreitas com as noções de comunicação e de informação nas homônimas teorias⁴³. Embora neste pequeno espaço eu não possa adentrar com profundidade nesta análise, me parece ser relevante pensar estas relações e suas implicações na identificação de um perfil educativo ao termo mediador, uma vez que, pelo menos ao que me parece, boa parte dos estudos que se debruçam sobre a educação em espaços museais desconsidera as inúmeras proposições teóricas oriundas do campo da comunicação, da informação ou mesmo da filosofia, e suas relações com o conceito, ou melhor, com os conceitos de mediação. O que quero dizer é que a mediação, ou mediação cultural, não surge com a aparição das ações educativas de instituições culturais ou museais e que a *mediação* há muito é vista de mãos dadas com a *informação* e com a *comunicação* em teorias oriundas destes mesmos campos.

Embora os conceitos de informação e comunicação encontrem uma série de distintas definições segundo os autores que os pesquisam ou os pesquisaram, gostaria de trazer as observações de Gilles Deleuze (1987, 1999) sobre estes termos. Em sua palestra intitulada *O ato de criação*⁴⁴, ao versar sobre as possíveis relações entre a prática artística e a comunicação, diz-nos o autor

Em um primeiro sentido, a comunicação é a transmissão e a propagação de uma informação [...] uma informação é um conjunto de palavras de ordem. Quando nos informam, nos dizem o que julgamos que devemos crer. Em outros termos, informar é fazer circular uma palavra de ordem [...] Não nos pedem para crer, mas para nos comportar como se crêssemos.

Ora, na perspectiva desta pesquisa a atuação do educador não é pautada em uma relação de comunicação ou transmissão de informação. Embora o educador possa valer-se de dados sobre a exposição e sobre as obras, mesmo estes devem

⁴³ Cf. DAVALLON, Jean. **A mediação: Comunicação em processo?** Prisma.com: Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC: Edição nº 11, julho de 2010. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/viewFile/645/pdf>>

⁴⁴ DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. Palestra realizada em 1987. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27/06/1999.

ser transformados através de criações interpretativas com o público. Não se trata de, através destes dados, pressupor um lugar onde o público deveria chegar, através das palavras de ordem proferidas pelo educador. No diálogo que envolve público, educador e obras em exposição, não me parece ser desejável uma relação em que os termos se comuniquem através de emissões e recepções de mensagens, ou seja, através de vetores que partam que um elemento diretamente ao outro, mas de fluxos que passem perpendicularmente entre estes elementos. Não se trata de negar a bagagem subjetiva do outro, mas de levar em conta que o que passa na relação não é da ordem emissor-receptor, ou seja, não há um sujeito ou obra de arte que envie uma mensagem e outro que a receba. Trata-se de um modo de relação em que os vetores ou fluxos expressivos atravessam os interstícios entre o educador, o público, as obras em exposição, o espaço expositivo, etc. e agregam os elementos que emergem nas específicas condições em que estes encontros se efetuem. Tratamos de fluxos que não são necessariamente de um ou de outro, mas que surgem nestes encontros singulares. Posto de outra forma, o que pode passar entre estes elementos não pré-existe, mas ao contrário, emergem no encontro. Assim falamos em termos de agenciamentos expressivos e não de processos de comunicação e informação.

Sobre os processos de comunicação e informação, o filósofo Maurizio Lazzarato (2006, p. 156) dissera:

A comunicação e a informação agem no interior da criação dos possíveis para reduzir as relações do acontecimento e suas bifurcações imprevisíveis, suas aberturas problemáticas – que se expressam nos enunciados e nos signos – a uma simples “transmissão de informação”, a uma mera “troca informacional” [...] O processo de atualização e efetuação do acontecimento deve ser normalizado e submetido à lógica da reprodução através da informação e da comunicação. Trata-se de neutralizar o acontecimento, de domesticá-lo, de reduzir o imprevisível, o desconhecido da relação acontecimental (lingüística e expressiva) ao previsível, ao conhecido, ao hábito comunicativo.

Como descrito pelo filósofo italiano, a comunicação e a informação obliteram as possibilidades do acontecimento⁴⁵, ou seja, reduzem as possibilidades de criação de eventos que tenham a potência de transformar subjetividades.

A mediação parece, então, vestir a experiência com uma luva macia, que amortece a violência que esta pode gerar. Aquela violência da qual Deleuze havia falado (1988), única capaz de gerar o ato do pensamento. Muitas vezes a mediação acaba por adequar a complexidade do paradoxo a tudo o que o sujeito reconhece, reduzindo o distúrbio que a arte pode desencadear ao conforto do senso comum. Assim, não se trata de traduzir, transpondo para meios verbais, a complexidade de obras de arte, mas de abrir-se - de maneira singular e coletiva - aos fluxos que atravessam a arte, inserir-se nestes fluxos, expôr-se a esta violência que força o pensamento.



Imagem 8
Visita educativa, realizada na 8ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, com grupo da E.E. de Educação Básica Monsenhor Leopoldo Hoff, 2011. Foto: autor desconhecido.

Ao considerar os problemas, aqui levantados, do uso do termo mediador - no campo do direito, no campo da informação e da comunicação - para designar a

⁴⁵ “O acontecimento nos faz ver aquilo que uma época tem de intolerável, mas também faz emergir novas possibilidades de vida” (LAZZARATO, 2006, p.12).

atuação do educador em espaços institucionais de arte - vemos os limites que o termo nos impõe, ou melhor, percebemos as incompatibilidades do termo *mediador*, pelo menos nos âmbitos aqui analisados, com os modos de educação que aqui proponho. Se estivermos trabalhando a palavra como algo que afeta nossas ações, talvez a potência da atuação do educador não mais caiba na palavra mediador.

3.3. O CORPO COMO PENSAMENTO

Dentre as possibilidades que emergem no campo da educação, através das ações educativas em exposições de arte, gostaria de falar-lhes das possibilidades de relação do corpo com o espaço expositivo e com as obras de arte nele dispostas.

Torna-se importante notarmos que a partir da sistematização e proliferação de setores pedagógicos (independente da maneira como isso acontece) com formação de equipes de educadores, programas de oficinas, etc. surgem novos possíveis no campo educacional, os quais se efetuem, em parte⁴⁶, nas instituições de arte. O educador, atuando em exposições de arte, encontra-se em um espaço completamente distinto dos espaços formais de educação. O espaço físico de uma instituição museal ou cultural apresenta uma configuração distinta do modelo escolar tradicional, logo a relação corpo-espaço se dá em outro processo. Com as turmas escolares a experiência se dá em movimento, com a presença de trabalhos de arte (e não de suas reproduções). A posição do corpo no espaço não é fixa. Não existem quadriculamentos ou células aguardando corpos para atualizar sua virtualidade conforme Foucault (1979) havia descrito os espaços de confinamento.

Além das distinções entre a configuração espacial da escola e dos ambientes expositivos, cabe lembrar também que, nos processos pedagógicos realizados no ambiente não-formal de educação, os educadores não contam com os limites

⁴⁶ A educação em espaços não formais não limita-se às instituições culturais. Gostaria de lembrar, como breve exemplo, que programas como os Pontos de Cultura (em âmbito nacional) e o projeto Descentralização da Cultura em Porto Alegre, entre outros, vem atuando através de projetos que envolvem e promovem diversas modalidades de ensino em arte fora do ambiente escolar e do espaço institucional de arte.

traçados pelo aparelho burocrático que regula o funcionamento da escola. Sem dúvida o educador que atua fora da escola enfrenta uma série de limitações de outras ordens – como os dispositivos de controle como vimos há pouco - entretanto o espaço da exposição de arte, como lugar onde se realizam práticas educativas, constitui um espaço educacional que apresenta condições favoráveis à criação de novos modos de educação em arte e novas formas relação entre o público e a arte. Não se pense que o espaço não-formal seja melhor ou pior que o formal (conheço professores que desenvolvem projetos valiosos em sala de aula, e há educadores que realizam visitas educativas de má qualidade e vice-versa), mas é importante percebermos suas especificidades para que possamos, a partir destas, pensar novos modos de atuação educativa.

Percebe-se que a configuração espacial afeta significativamente o modo de relação com o corpo e, logo, o modo de educação efetivado nestes espaços. Assim as especificidades dos espaços expositivos de arte abrem novas possibilidades, através de suas ações educativas, para o uso do corpo como meio de relação com as obras em exposição. Não se trata apenas da possibilidade de deslocamento do corpo para observar a obra de diferentes perspectivas, mas de fazer um uso do corpo como forma de pensamento.

Nosso corpo não é dissociado do nosso pensamento. Baruch de Espinosa – filósofo holandês que produzira escritos que lhe renderiam uma violenta carta de excomunhão da religião judaica – escreveu no século XVII: “Se uma coisa aumenta ou diminui, facilita ou reduz a potência de agir do nosso corpo, a idéia dessa mesma coisa aumenta ou diminui, facilita ou reduz a potência de pensar da nossa alma” (ESPINOSA, 1997, p. 285). A possibilidade de movimento do corpo nas visitas educativas, através da transição pelas salas expositivas, deve funcionar em consonância com o movimento do pensamento. O corpo compartilha lugar com trabalhos de arte, assim como o pensamento se movimenta, traça conexões e dissociações que passam pela arte, sem que se encerrem nela. É desejável a efetuação de potências de ação e movimento do corpo indissociáveis do ato de pensar e de experienciar a arte.

Assim como os trabalhos *site-specific* transformam os lugares nos quais penetram, tomando estes como condição para a existência e extensão de suas

materialidades, as práticas educativas são fortemente afetadas pelos ambientes nos quais se realizam e, proporcionalmente, devem afetar estes lugares. Deleuze, em sua obra *com Hume*⁴⁷, havia dito que "o lugar não é diferente daquilo que nele passa" (DELEUZE, 2001, p. 05).

A respeito do uso do corpo, gostaria de tentar compartilhar uma experiência (a partilha de uma experiência é sempre uma tentativa) que ocorreu durante uma visita educativa realizada enquanto eu atuava como educador na Fundação Iberê Camargo no ano de 2009. Eu acompanhava um grupo de crianças de aproximadamente dez ou doze anos de idade. Coloquei, com o grupo, em frente a uma das pinturas da década de setenta de Iberê Camargo. As densas camadas de tinta com as quais a pintura fora produzida logo chamaram a atenção das crianças. Antes de iniciarmos uma conversa com a pintura, convidei três crianças a aproximarem-se do quadro. Solicitei que estas se deitassem próximas à pintura, uma ao lado da outra. Solicitei, ainda, que mais três deitassem sobre elas, e depois que mais três deitassem sobre estas. Perguntei ao restante do grupo, que se colocava em pé - formando uma meia lua, de maneira que pudessem ver seus colegas deitados e a pintura - se havia algo que aparecia no trabalho de Iberê Camargo e no bloco de corpos deitados dos seus colegas. Alguns se olhavam entre si, outros olhavam atentamente para a pintura e para os colegas deitados que, em meio a risadas, tentavam equilibrar-se. Até que uma menina da turma respondeu: "são as camadas!"; outro menino ainda percebera a proximidade do modo de construção da pintura com o *photoshop* (fazendo referência ao uso das camadas no *software* de edição de imagens).

Convidei o grupo a se aproximar de seus colegas deitados de maneira que pudessem vê-los de cima. Perguntei se eles conseguiam ver os colegas que estavam na primeira ou segunda camada. Eles responderam que não. Então fomos retirando os alunos deitados de suas posições, um a um, desfazendo o pequeno bloco formado pelos corpos das crianças. Quando os dois primeiros do topo saíram, a turma percebeu que novas cores – expressas nas camisetas dos colegas que se colocavam como segunda camada – tornavam-se visíveis. Logo pedi para que olhassem novamente para determinado ponto da pintura de Iberê. Eles

⁴⁷ DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade**. São Paulo: Editora 34, 2001.

imediatamente notaram que acontecia o mesmo na obra do pintor, quando este retirava as camadas de cor da superfície para resgatar as cores do fundo da pintura.

Através desta experiência poder-se-ia dizer que o corpo pode ser útil para a criação de analogias que facilitem a compreensão sobre trabalhos de arte. Porém o que aconteceu foi muito mais potente do que uma mera representação com fins didáticos. Através do uso do corpo os alunos se tornaram pintura. Assim a relação entre as tintas de Iberê passou a tornar-se a relação de seus corpos no momento em que o grupo se colocou como sobreposição de camadas. O modo de constituição da pintura que estava à nossa frente ecoava nos corpos das crianças através de uma espécie de *performance*. A linguagem moderna de Iberê - com seus materiais tradicionais e sua *pintura de cavalete* - encontrava-se com a linguagem contemporânea da *performance* em um acontecimento que transformava o espaço expositivo. A ação dos corpos do grupo fazia com que algumas das qualidades da pintura de Iberê Camargo vazassem da tela. As crianças compuseram um novo trabalho de arte e o inseriram no espaço. Tratava-se de uma ação poética, a integrar o espaço de exposição. A ação das crianças, não só incorporava a obra de Iberê Camargo, mas interferia neste através de uma *performance* que o solicitava. Tratava-se da invenção de um tempo/espaço no qual emergia uma *zona de indiscernibilidade* onde não poderíamos dissociar a prática educativa da prática poética que ali se efetuava.

3.4. UMA NOVA FIGURA DISCURSIVA

[...] quando se está diante de um animal que discursa, sabe-se que é um animal humano, portanto político (RANCIERE, 1996, p.373).

Se no campo da educação esta prática educativa aponta para novas possibilidades de atuação educativa - em especial no que diz respeito ao uso do corpo, como acabamos de ver - no meio artístico vemos surgir uma nova figura discursiva. Se notarmos na atuação do educador a importância do uso que este faz

de práticas discursivas, as quais se desenvolvem em seu encontro com a visualidade dos trabalhos de arte, torna-se claro que sua atividade trata-se de uma prática política. “A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (RANCIÈRE, 2005, p.17). Assim o educador, embora possa parecer uma figura menor neste círculo - que envolve críticos, artistas, curadores, etc. pessoas “aptas” a discursar sobre a arte e sobre a relação que podemos estabelecer com ela – surge com a potência para fazer variar, através do encontro com os mais diversos perfis de estudantes e visitantes, as posições dos sujeitos no campo dos discursos sobre o que se vê em exposições de arte. Assim o discurso não apenas define o modo pelo qual se travam batalhas no campo político, mas se luta pelo discurso, pelo poder de portar e proferir a palavra. Segundo Foucault (2009, p.10) “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

Com o surgimento do educador nos espaços que se dedicam à exposição de arte - mais do que com a instrumentalidade e a manutenção de um sistema, prolongadas na figura do guia ou do monitor - há uma possibilidade de variação no campo discursivo no qual estes educadores atuam, uma vez em que há, na figura do educador, a possibilidade de um novo vetor neste plano de forças.

Poderíamos dizer que coexistem, no sistema da arte, uma série de figuras e instâncias discursivas. Porém, cabe ressaltar que estes discursos são amparados por um sistema que não só os permite falar sobre arte, mas os colocam em um lugar solene.

Nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (FOUCAULT, 2009, p. 37).

Conforme Foucault, há regiões do discurso que são abertas (certamente regiões de baixa tensão política). Porém, há regiões que são estritamente fechadas

e nestas, os que falam o fazem em uma espécie de *ritual*⁴⁸. A questão então seria: como o educador poderia atuar não de modo a confiscar ou suspender o uso do discurso, mas, em sua atuação, inserir modos de enunciação que possam percorrer e encontrar outros enunciados de maneira que os sujeitos envolvidos no diálogo possam atuar de maneira a fazê-lo circular e se transformar.

Não se trataria, então, de reunir as instituídas e institucionalizadas qualidades para poder falar, mas de criar as condições de um espaço de conversação constituído pelo fluxo, mesmo que caótico, de expressões, enunciados, interpretações e criações.

O educador então adentraria este campo discursivo com a potência de escapar às consagrações operadas no sistema de arte. Uma figura que corre por fora.

Ao tratarmos o educador como aquele que pode efetuar uma potência discursiva, gostaria de chamar a atenção para uma das possíveis distinções conceituais entre potência e poder. Enquanto a potência visa se transformar em sua efetivação, o poder visa conservar-se, ou seja, poder-se-ia dizer que a potência é devir, enquanto o poder é ser. Assim, tendo em vista esta distinção, não há na relação do educador com o público a necessidade de estabelecer com este, através do discurso, uma relação de poder. O discurso do educador é potência de transformação que visa encontrar outros discursos, afetar e ser afetado pelos enunciados do público, sejam estes de uma turma escolar, de uma família que está indo pela primeira vez em uma exposição de arte, um grupo de terceira idade, uma associação de moradores, etc. não importa o grupo ou o sujeito com o qual o educador se coloca em diálogo. Assim, em uma visita educativa, o educador não discursa para manter a palavra consigo, mas sim a profere de maneira que esta circule e se transforme, fazendo com que o discurso não possa ser detido por este estudante ou aquela visitante. Sua possibilidade de fala só encontra razão de ser quando o próprio ato de falar se dilui entre o público com o qual conversa. Desta

⁴⁸“O ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor e coerção” (FOUCAULT, 2009, p.39).

maneira as obras de arte, em uma visita educativa, crescem e excedem suas dimensões físicas e/ou conceituais, através de falas não ritualizadas, de palavras oriundas de todos os lugares, as quais se encontram com as obras de arte em exposição.

No momento em que não há o ritual centralizante da fala, cada devir que atravessa as conversas e as experiências na exposição de arte se torna uma zona de intensidade. Não se trata de democratizar o acesso à arte conferindo ao educador ou às instituições a capacidade de distribuir os sujeitos dentro dos recortes do sensível. Tal tipo de reforma na distribuição do acesso à produção artística ainda carregaria relações de poder vigentes, encarnadas no sujeito ou instituição no momento em que estes se colocam como representantes dos que não tem acesso à produção artística moderna ou contemporânea, através da efetuação de uma partilha. Deleuze, em um conversa com Foucault, disse que

[...] a reforma é elaborada por pessoas que se pretendem representativas e que têm como ocupação falar pelos outros, em nome dos outros, e é uma reorganização do poder, uma distribuição de poder que se acompanha de uma repressão crescente (FOUCAULT, 1979, p.72).

A potência discursiva do educador visa à sua intensificação através do movimento, visa atravessar a todos e por todos os fluxos ser atravessada. Trata-se de uma invenção e efetuação coletivas.

O educador tem que devir sensível para dar qualidade às forças, contribuir no seu movimento. É uma lógica diferente do que, no senso comum, se chama democratização da cultura e do conhecimento. A instituição, o estado, ou o educador não fazem uma distribuição igualitária de qualquer coisa com o grupo com o qual ele trabalha (escolar ou não), mas ao contrário, o educador estimula a produção de diferença no embate contínuo de forças. É o elemento *agonístico*⁴⁹ que se faz

⁴⁹ O *elemento agonístico* expressa um modo de relação, amplamente atribuído às sociedades gregas, pautado no embate contínuo das forças em jogo. O elemento agonístico ligado ao jogo, e consequentemente, ao lúdico, diz respeito ao elemento de tensão na relação. Embora muitos teóricos, tais como Johan Huizinga, identifiquem a *relação agonística* à competição, entendo aqui como *elemento agonístico*, a vontade de embate contínuo das forças ou elementos em relação, ao invés de seu término através da figura do vencedor ou do herói.

presente. Tal tipo de relação não implica em uma partilha do discurso, mas antes em um uso da fala que dilua a palavra.

4. ARTE E EDUCAÇÃO: RESTITUINDO POTÊNCIAS

4.1. A EDUCAÇÃO E A POTÊNCIA DOS CAMINHOS BIFURCADOS

Sobre o uso da palavra, não pude deixar de me recordar de uma conversa que tive com um grupo de sexta série na em uma visita educativa na Fundação Iberê Camargo⁵⁰. Em uma conversa com o grupo de crianças, em frente às pinturas da série *Ciclistas* de Iberê Camargo, recordo-me que elas diziam que o desenho do artista gaúcho era “feio”. Ao invés de falarmos da magnitude de Iberê Camargo, conversávamos sobre o que qualificava um desenho ou pintura, ou qualquer outro tipo de ação, como feio ou belo. Enquanto uns apontavam para méritos da pintura de Iberê Camargo, como sua expressividade e sua habilidade para lidar com uma quantidade tão grande de tinta, outros argumentavam que ele não sabia pintar.

Durante a conversa, encontramos muitas qualidades da escultura em sua pintura, como, por exemplo, a materialidade das composições expressa na grande quantidade de tinta que o pintor utilizava, a qual excedia o plano bidimensional da pintura moderna. Outros diziam que ele desenhava “melhor” no início de sua jornada como pintor (havíamos visto anteriormente alguns de seus desenhos da década de quarenta), valorizando a clara fidedignidade com a qual Iberê retratava seus modelos em seus primeiros estudos. Estávamos pensando a respeito do modelo de beleza que atraía ou repelia nossas atenções. Um grupo de em torno de vinte e cinco crianças e um educador em frente à obra de Iberê Camargo colocava em xeque os mecanismos de subjetivação que se efetuavam através da estética. Tratava-se de uma conversa.

A conversa é a causa infinitesimal, porém contínua e universalmente atuante, de todas as formações e transformações sociais, não apenas lingüísticas, mas religiosas, políticas, econômicas, estéticas e morais; uma

⁵⁰ Na ocasião eu atuava como educador na instituição

elaboração de certo modo emaranhada, cuja importância tem sido profundamente ignorada (LAZZARATO, 2006, p.162).⁵¹

Assim conversávamos sobre o porquê do nosso gosto. Tratamos da questão: *Por que gostamos de determinadas marcas de roupas, ou determinados tipos de música, de biótipos, etc.?* Não houve interpretação ou frase vencedora, pois não era uma *discussão*, mas sim uma *conversa*. Passamos por tantas possibilidades que no meio das conversas muitos reconsideravam o que haviam falado ou mesmo a forma como pensavam sobre o tema em questão. Assim deixaram de refletir *sobre a arte* e passaram a *pensar com* ela. Lazzarato (2006, p.165) ainda nos lembra que “para Deleuze [...] não é a discussão ou o debate que têm o poder de criar o novo, mas a conversa e suas loucas bifurcações”.

A conversa se bifurcou adentrando caminhos que se construíam na fala das crianças que, e se não fosse o término do período de visitação, esta se prolongaria, provavelmente, por tempo e espaço indeterminados. Envolvíamos, na visita educativa, distintas interpretações sobre a pintura de Iberê. Não se tratava de uma atividade que visava guiar o grupo (seja no espaço ou no pensamento), ou monitorar a distância que o grupo deveria manter do educador e das obras, ou mesmo colher as mais distintas interpretações para ao final eleger, arbitrariamente, uma delas através de uma votação. Tratava-se de um educador que caminhava com a turma, que descobria este caminho de forma coletiva e ao mesmo tempo singular.

Assim, caminhamos juntos sem a atuação da *máquina binária*⁵² que produz certo/errado, educador/educando, professor/aluno, bom/ruim, forma/conteúdo, etc. Todas estas noções se tornaram provisórias, pois tomamos o movimento como critério de avaliação. Era como se estivéssemos caminhando em um caminho de

⁵¹ Trecho extraído por Maurizio Lazzarato de: **L'inter-psychologie**, Bulletin de l'Institut Général Psychologique, junho de 1903.

⁵² “Os segmentos dependem de máquinas binárias, bem diversas se quiserem. Máquinas binárias de classes sociais, de sexos, homem-mulher, de idades, criança-adulto, de raças, branco-negro, de setores, público-privado, de subjetivações, em nossa casa-fora de casa. Essas máquinas binárias são tanto mais complexas quanto se recortam, ou se chocam umas com as outras, afrontam-se, e cortam a nós mesmos em toda espécie de sentidos. E elas não são sumariamente dualistas, são, antes, dicotômicas: podem operar, diacronicamente (se você não é a nem b, então é c: o dualismo transportou-se, e já não concerne elementos simultâneos a serem escolhidos, e sim escolhas sucessivas; se você não é nem branco nem negro, você é mestiço; se você não é nem homem nem mulher, você é travesti; a cada vez a máquina dos elementos binários produzirá escolhas binárias entre elementos que não estavam no primeiro recorte)” (DELEUZE & PARNET, 1998, ps. 149/150).

bifurcações. Ao invés de cansarmo-nos ao caminhar, como acontece em um percurso retilíneo, estranhamente neste percurso de bifurcações inacabáveis, ganhávamos mais força a cada bifurcação. Mas neste tipo de caminho, inventado simultaneamente com o ato de caminhar, as bifurcações não são dadas, mas criadas coletivamente. Trata-se então este ato poético e relacional que envolve a criação de encontros entre a arte e a educação. Que propõe a cada lance a criação de beleza. Deixamos de andar em “linha reta” através de modelos a serem seguidos, deixamos de esperar certas respostas certas, deixamos de traçar um percurso a ser percorrido, não mais preocupamo-nos a limitar as possibilidades de movimento.

Mesmo algumas das proposições de educação ditas subversivas ou críticas (como vimos no segundo tópico do capítulo dois), por vezes acabam operando de maneira a reproduzir as relações de poder vigentes. Não se trata de pensar em melhorar um mundo que nos foi imposto, mas de inventar novos mundos. Referimos-nos a uma educação pelo avesso. Trata-se, então, de estimular a pensar o que não nos foi permitido pensar, o que é impossível de conceber. De dizer o que não foi nos dado como possível de ser dito e de pensar em lógicas que escapem a indução. A melhor resposta é sempre aquela que surpreende. Aquela que encontra linhas de fuga que perfuram o enunciado e o transformam. Assim a lógica na relação educador-educando se aproxima, sob determinados aspectos, da relação mestre-aluno descrita por Jacques Rancière (2010, p. 23) em sua análise sobre o mestre ignorante: “É o sentido do paradoxo do mestre ignorante: o aluno aprende do mestre algo que o próprio mestre não sabe. Aprende algo como efeito de um ensino que o obriga a procurar e a verificar essa procura. Mas não aprende o saber do mestre.”

Agora entendo, porque em tantas visitas educativas iniciei a conversa dizendo aos grupos em questão: “Neste encontro, duvidem de tudo o que eu disser, pois não sou detentor da verdade”. Tal como Nietzsche (1947, p. 194) disse: “O mestre deve pôr seus discípulos em guarda contra ele”.

Não se trata de buscar aquela resposta que descobre a verdade por trás da questão, mas aquela que inventa uma verdade, que fabula. Refiro-me a uma resposta que não quer deixar de vibrar e resposta que a sopra para uma direção inesperada.

Refiro-me a uma educação que afirme a diferença, a singularidade e o acaso, enfim, que afirme a vida. Não há formulas ou mapas para tal, pois cada caminho desconhecido demanda procedimentos singulares.

Trata-se de um modo de educação que visa o exercício do pensamento. Tal como afirmou Luiz Fuganti (FUGANTI, 2008, p. 87)

Uma educação centrada no pensamento não prescreve regras absolutas nem proibições definitivas. Ela orienta e desperta a vida, estimula as multiplicidades, mas para exercitar o corpo e o pensamento a vivenciar os seus limites e ultrapassá-los. Uma tal educação deseja ser forte, que o corpo e o pensamento aumentem suas potências de agir e de pensar e aprendam o quanto antes a conviver com o perigo de desejar o desconhecido.

4.2. ROMPENDO COM O ESTRATO: O CONTEMPORÂNEO COMO INTEMPESTIVO

Os estratos são formações históricas, positivities ou empiricidades. “Camadas sedimentares”, eles são feitos de coisas e de palavras, de ver e de falar, de visível e de dizível, de regiões de visibilidade e campos de legibilidade, de conteúdos e de expressões. (DELEUZE, 2005, p. 57)

Como apontado nos estudos de Foucault, os estratos orientam as práticas e os limites do saber através de uma repartição do que é possível como enunciado e como visibilidade. Mas embora os estratos, ou seja, as formas do saber, atualizem as relações de poder, saber e poder tem naturezas distintas. Sobre as relações entre os estratos do saber e os diagramas do poder na obra de Foucault, Deleuze (2005, p.85) afirma que “Não se deve [...] confundir as categorias afetivas de poder (do tipo ‘incitar’, ‘suscitar’, etc.) com as categorias formais do saber (‘educar’, ‘tratar’, ‘punir’...) que passam por ver e falar, para atualizar as primeiras”. Porém as relações de saber são indissociáveis das relações de poder. O “poder, se considerado abstratamente, não vê e não fala [...] Mas, justamente, como ele mesmo não fala e

não vê, faz ver e falar” (DELEUZE, 2005, p.89). Sendo o poder informe, sua atualização acontece no exato momento em que este faz ver e falar através das relações de saber, ou seja, dos enunciados e das visibilidades que compõem os estratos. O estrato é da ordem do sensível, enquanto o diagrama, ou as relações de poder, é supra-sensível (DELEUZE, 2005).

Assim, temos visto no decorrer desta pesquisa, como determinados estratos, os quais pressupõem o poder, atuam de maneira a separar tanto a arte quanto a educação do que elas podem. Talvez não saibamos o que podem a arte e a educação, mas certamente elas podem mais do que temos visto até aqui. Para tal foi necessário expor alguns dos efeitos que tais relações diagramáticas e estratificadas impõem sobre as práticas educativas e artísticas, como visto nos capítulos anteriores. Desta forma, torna-se claro que tanto a arte quanto a educação, enquanto práticas do sensível, podem ser submetidas às relações de poder implicadas no campo do saber. Tais relações reduzem a arte a uma mera prestadora de serviços do estrato e a educação à função reguladora e disciplinar, não apenas submissa, mas também obediente às imposições dos estratos e do diagramas.

Ora, se há conformidades e conformismos atuando sobre nossos modos de existência, sobre nossos pensamentos e práticas, estes se constroem e se consolidam em determinados estratos, os quais por sua vez, se efetuam através de complexos dispositivos, ou estratégias do poder, fabricam imagens das coisas, dos sujeitos, dos artistas, dos educadores, da arte e da educação e dos conceitos, incitam ações e práticas, traçam o possível e o impossível.

Gostaria aqui de evocar, mesmo que brevemente, a originalidade da obra de Marcel Duchamp e como esta se relacionou com o seu tempo. Sua concepção de arte propunha um embate violento com o estrato sedimentado no contexto no qual o artista estava inserido. Duchamp criou possíveis na prática artística, amplamente retomados e alargados, por inúmeros artistas apenas cinco décadas mais tarde. Não se trata de estar à frente do próprio tempo como se costuma afirmar, exaltando o artista enquanto gênio de um plano superior, mas de não encaixar-se no próprio tempo. Pois se Duchamp é um artista contemporâneo, não é porque se tratava de um gênio à frente de seu tempo, mas sim de um sujeito que não se submetia ao próprio tempo. Tal como Giorgio Agamben (2009, p. 58/59) afirmou:

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo.

Não se trata de um sujeito alienado do que o rodeia. Duchamp era fascinado pelas máquinas da industrialização e pelas características de seu tempo, mas não se submetia a estes. Deleuze (2005) já havia dito que Foucault não havia tratado os estratos como universais, mas como históricos. No início do século XX, apresentar uma ação como obra de arte apropriando-se de um objeto industrial e deslocando este para o que era, no seu contexto, o lugar da arte, colocava-se como uma completa impossibilidade.

A ação de Duchamp não era, definitivamente, conivente ou submissa àquele *estrato da arte* (os limites do que se produz em arte, enquanto visibilidades, e do que se diz ou se escreve da arte, enquanto enunciados). Essa é a violência do ato de Duchamp: gerar uma ação capaz de travar uma batalha violenta com as noções de arte de seu contexto e a condição para isto é a ruptura com o estrato. É nesta relação com o tempo que afirmamos que Duchamp é contemporâneo. Nas palavras de Agamben, “[...] é o contemporâneo que fraturou as vértebras de seu tempo” (2009, p.71).

Assim percebemos na obra de Duchamp (mas também na obra de Friederich Nietzsche, Carl Einstein, Georges Didi-Huberman, Giuseppe Penone, Gilles Deleuze, Michel Foucault, entre outros) a potência do intempestivo. Sua obra tem a potência de romper com o estrato através de uma singular relação com o tempo. Trata-se de uma ação de resistência às imposições do próprio tempo. Uma linha de fuga que escapa aos estratos, enfim, uma ação violenta o suficiente para forçar o pensamento.

4.3. AGAMBEN E DEBORD: PROFANAÇÃO, ARTE E EDUCAÇÃO

Não mais são novidades os espetáculos que acompanham as exposições de arte em grandes instituições. Espetáculos não apenas expressos na forma das exposições, mas na maneira como as pessoas se relacionam entre si e com a arte nestes eventos. Guy Debord diria que “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (1997, p.14). Em eventos cheios de flashes, somados a projetos arquitetônicos que nos fazem sentir como em mundo de sonho, textos curatoriais que mais se parecem com odes e *desings* expográficos que parecem ter sido realizados por empresas publicitárias, fica difícil piscar em meio a um ambiente tão hipnótico. Ao mesmo tempo, o que nos resta de visibilidade deseja apagar as luzes e holofotes do espetáculo a fim de tornar possível o pensamento.

É um tanto paradoxal a situação do educador quando este se vê em um ambiente como o citado acima. Este sujeito educador muitas vezes tem sua atuação educativa ofuscada pelo excesso de *luzes espetaculoístas* que parecem emanar das paredes das instituições. Assim se constitui um dos estados de tensão entre o educador e a pluralidade de elementos visuais e discursivos que acompanham as mostras, os quais, muitas vezes, se confundem com os trabalhos em exposição.

O filósofo italiano Giorgio Agamben, ao falar sobre o que seria o contemporâneo, nos traz uma importante contribuição para pensarmos esta situação. Diz Agamben (2009, p.63) que “contemporâneo é aquele que consegue ver no obscuro de seu tempo”. O autor continua sua explanação nos trazendo um belíssimo exemplo ao reterritorializar estudos da neurofisiologia da visão na filosofia:

“Os neurofisiologistas nos dizem que a ausência de luz desinibe uma série de células periféricas da retina, ditas precisamente *off-cells*, que entram em atividade e produzem aquela espécie particular de visão que chamamos o escuro. O escuro não é, portanto um conceito privativo, a simples ausência de luz, algo como uma não visão, mas o resultado das *off-cells*, um produto de nossa retina. Isso significa, se voltarmos agora à nossa tese sobre o escuro da contemporaneidade, que perceber esse escuro não é uma forma de inércia ou de passividade, mas implica uma atividade e uma habilidade particular que, no nosso caso, equivalem a neutralizar as luzes que provêm

da época para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, no entanto, separável daquelas luzes”.

O autor parece fazer frente ao ideal iluminista que identifica o conhecimento às luzes, noção que perdura até hoje, em especial no campo da educação. Mas a aproximação que fazemos aqui é entre Agamben e Debord. Tratamos, a partir destes pensadores, de uma visão que não se deixa ofuscar pelas luzes do espetáculo, ou, já operando uma fusão dos estudos dos filósofos mencionados, “uma visão que vê no obscuro do espetáculo”.

Segundo o filósofo italiano, em sua análise sobre as relações entre teologia e direito romano, o verbo *consagrar* designa o ato que retira as coisas da esfera humana levando-as à esfera dos deuses tornando-as, desta forma, sagradas. *Profanar*, por sua vez, diz respeito ao ato que restitui o que é sagrado ao uso das mulheres e homens (AGAMBEN, 2009). Enquanto a consagração trata de um dispositivo, a profanação seria um *contra-dispositivo*, um ato que restitui ao uso dos homens o que havia sido deles apartado e elevado a outra esfera. “Na raiz de todo dispositivo está, deste modo, um desejo demasiadamente humano de felicidade, e a captura e a subjetivação deste desejo, numa esfera separada, constituem a potência específica do dispositivo” (AGAMBEN, 2009, p.44). Guy Debord, ainda que a partir de outras referências e em um contexto distinto do filósofo italiano, havia dito que “a separação é o alfa e o ômega do espetáculo (1997, p.21). E ainda, “no espetáculo, uma parte do mundo se representa diante do mundo que lhe é superior. O espetáculo nada mais é que a linguagem comum dessa separação (DEBORD, 1997, p. 23).

Assim, percebe-se que há possibilidades de encontro entre o pensamento de Debord e o de Agamben, no que tange à importância da *separação*, através do espetáculo para o primeiro e do dispositivo para o segundo. Desta forma quando tratamos da relação do espetáculo com o sistema de arte, no segundo capítulo, não me parece ser equivocado dizer que o “espetáculo das artes” opera como um dispositivo que, entre outras separações, apartaria a arte de suas potências.

Para tornar mais clara a aproximação que aqui faço entre os estudos em questão, gostaria de recordar que Guy Debord ainda disse que “o espetáculo se

apresenta como uma enorme positividade” (1997, p. 16), sendo que Agamben (2009), em sua genealogia do termo dispositivo, encontrara no conceito de *positividade* uma de suas origens.

Ao retornarmos ao que tratamos no primeiro tópico do capítulo segundo do texto, ou seja, as favoráveis condições que o atual sistema da arte apresenta para a penetração do espetáculo - e, mais recentemente, a possibilidade de figurantes - temos de pensar, como a educação poderia profanar a arte consagrada, ou seja, separada dos homens pelo espetáculo. Com estes apontamentos em vista, e os aproximando da atuação do educador em exposições de arte, não seria o caso de ignorar os holofotes *espetaculoístas*, ou de maneira conformista, enaltecê-lo com dados e informações técnicas como, por vezes, alguns educadores fazem (seduzindo assim facilmente o público), sem promover qualquer tipo de resistência a este dispositivo, sem criar contra-dispositivos. É preciso não apenas ver na escuridão indissociável destas luzes, mas expandir esta ação e torná-la coletiva. É preciso “apagar as luzes da instituição”. Não podemos colaborar para a consagração da arte, mas agir de maneira a promover suas profanações.

Segundo Agamben (2009, p. 45):

O dispositivo que regula a separação é o sacrifício: por meio de uma série de rituais minuciosos diversos segunda a variedade de culturas [...] o sacrifício sanciona em cada caso a passagem de alguma coisa do profano para o sagrado, da esfera humana à divina.

Se é o sacrifício que sanciona esta separação fundamental no ato de tornar sagrado, proponho aqui, também, um sacrifício, muito especial, como contra-dispositivo, como profanação.

Tomemos então o trabalho educativo em exposições de arte como a efetuação de um sacrifício. Um sacrifício que objetiva a profanação da arte, consagrada pelo “seu” sistema. Mas o que se sacrifica em um trabalho educativo? A própria subjetividade. Não me refiro ao sacrifício subjetividades singulares, mas da subjetividade que nos é imposta pelos processos de subjetivação do capitalismo contemporâneo e, no caso do espetáculo, o que este nos faz crer ser a arte. E não digo que os educadores têm que efetuar isso em grupos, mas trata-se de uma ação

coletiva. O educador tem que se transformar tanto quanto os públicos com os quais conversa e se relaciona. Se não conseguimos encontrar a arte de maneira afirmativa, pode ser o excesso de luzes que ofuscam não apenas nossos olhos, mas nossos sentidos, os quais são anestesiados por estímulos sensíveis e supra-sensíveis da atmosfera espetaculoísta dos grandes eventos em arte e todos os seus dispositivos que orientam, formatam e modelam nossas formas de olhar, de sentir, de ver, de escutar, de desejar a arte. Assim temos de nos desfazer dos inúmeros modos de ver e de dizer a arte que nos são implantados.

Ao nos desfazermos de uma subjetividade fabricada, atuamos na produção de outros modos de vida. Ao deixar sermos quem éramos, criamos novas possibilidades de vida. Tornamo-nos arte, enquanto potência de transformação. Não apenas uma vida estética, mas uma vida poética. Respondemos às separações operadas pelo sacrifício de nossas subjetividades singulares, para escolhermos sacrificar esta subjetividade que nos é imposta pelas injunções dominantes. Assim encontramos-nos novamente com nossas potências de criação. É exatamente o que disse Nietzsche sobre o “valor do sacrifício” (1947, p. 176): “Quanto mais se contesta aos Estados e aos príncipes o direito de sacrificar o indivíduo (na maneira de fazer justiça, de formar exércitos, etc.) mais aumentará o valor do sacrifício próprio.”

4.4. BIOPOLÍTICA E POTÊNCIAS DO FALSO: ÓBITO/DIÁRIO E SOBRE VIDA

Além das ações de restituição de potências há pouco mencionadas, gostaria de evocar outro modo de resistência às relações de poder e saber que condicionam nossas existências. Trata-se do que Nietzsche⁵³ chamou de as *potências do falso*.

Como eu havia mencionado na introdução desta pesquisa, muitos dos problemas que movimentam minha prática educativa movimentam, também, minha

⁵³ Cf. DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Porto: Editora Rés, s/d. p. 153-155.

produção artística. Gostaria, então, de expor algumas das poéticas que desenvolvi recentemente, às quais, de certa forma, se aproximam do “sacrifício” que tratamos como atos de profanação nos processos educativos. Trata-se de dois trabalhos da série “Óbito/Diário” de 2010 de um vídeo chamado “Sobre vida”, produzido em 2011.

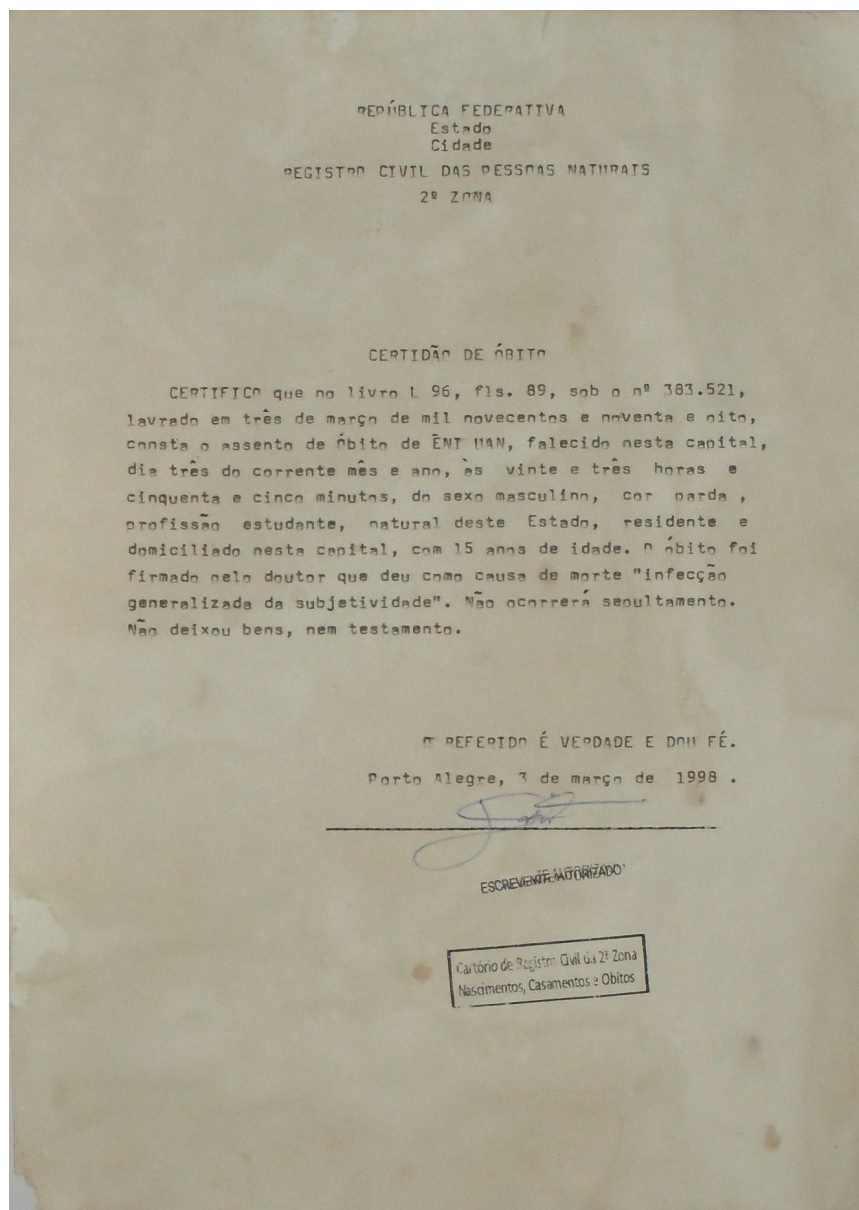


Imagem 9

Rafa Éis

Óbito 10 (da série Óbito/ Diário), 2010.

Datilografia, caneta esferográfica e frotagem sobre papel.

29,5 x 21 cm.

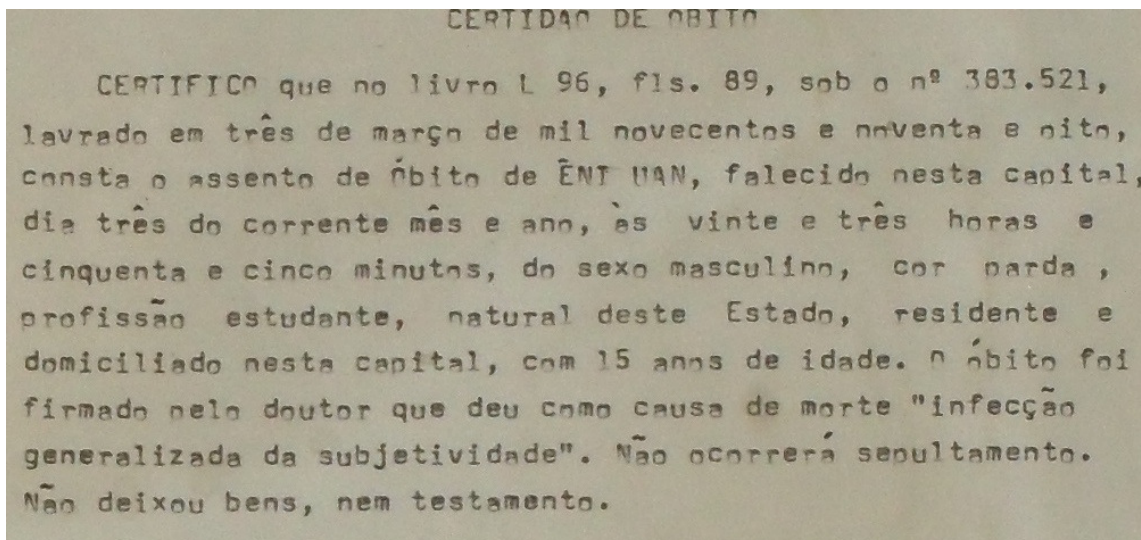


Imagem 10

Rafa Éis

Óbito 10 (da série Óbito/ Diário), 2010. (detalhe)
 Datilografia, caneta esferográfica e frotagem sobre papel.
 29,5 x 21 cm.

Neste momento faz-se necessária uma introdução, mesmo que muito sumária, à *biopolítica*, conceito cunhado por Michel Foucault (1979), que atravessa os trabalhos que aqui apresento.

“O termo *biopolítica* aparece pela primeira vez, na obra de Foucault, em sua conferência proferida no Rio de Janeiro em 1974 e intitulada ‘o nascimento da medicina social’⁵⁴ (PELBART, 2011, p. 55)”. O filósofo entendia por biopolítica

[...] a maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças... Sabe-se o lugar crescente que esses problemas ocuparam, desde o século XIX, e as questões políticas e econômicas em que se constituíram até os dias de hoje (FOUCAULT, 1997, p.89).

⁵⁴ FOUCAULT, Michel. O nascimento da medicina social. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 79-98.

REPÚBLICA FEDERATIVA
Estado
Cidade

REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS
2ª ZONA

CERTIDÃO DE ÓBITO

CERTIFICO que no livro D 113, fls. 642, sob o nº 61.935, lavrado em vinte e nove de julho de dois mil e cinco, consta o assento de óbito de ÊNI HAN, falecido nesta capital, dia vinte e nove do corrente mês e ano, às quatorze horas e trinta minutos, do sexo masculino, cor parda, profissão estudante, natural deste Estado, residente e domiciliado nesta capital com 23 anos de idade. O óbito foi firmado pelo doutor que deu como causa de morte "falência da multiplicidade do ser". Não ocorrerá sepultamento. Não deixou bens, nem testamento.

O REFERIDO É VERDADE E DOU FÉ.
Porto Alegre, 29 de julho de 2005 .

ESCREVENTE AUTORIZADO

Cartório de Registro Civil da 2ª Zona
Matrimônios, Casamentos e Óbitos

Imagem 11

Rafa Éis

Óbito 9 (da série Óbito/ Diário), 2010.

Datilografia, caneta esferográfica e frotagem sobre papel.
29,5 x 21 cm.

O que havíamos visto sobre os processos de produção de subjetividade, sua eficácia e penetração na vida dos indivíduos não seria possível se não houvesse, também, estratégias de regulação e governo dos corpos desses mesmos indivíduos.

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política (FOUCAULT, 1979, p. 80).

A biopolítica, descrita nas palavras de Agamben, trata da “crescente implicação da vida natural do homem nos mecanismos e nos cálculos do poder” (2010, p.116). Ao contrário do poder soberano que detinha o direito de fazer morrer, o *biopoder* no capitalismo contemporâneo trata de fazer viver, gerar vidas. Agamben (2008 & 2010) falaria em produção de *sobrevidas*.

Pois não é mais a vida, não é mais a morte, é a produção de uma sobrevida modulável e virtualmente infinita que constitui a prestação decisiva do biopoder de nosso tempo [...] A ambição suprema do biopoder é realizar no corpo humano a separação absoluta do vivente e do falante, do zoè e biós, do não homem e do homem: a sobrevida (AGAMBEN, 1999 apud PELBART, 2010, p. 28)⁵⁵

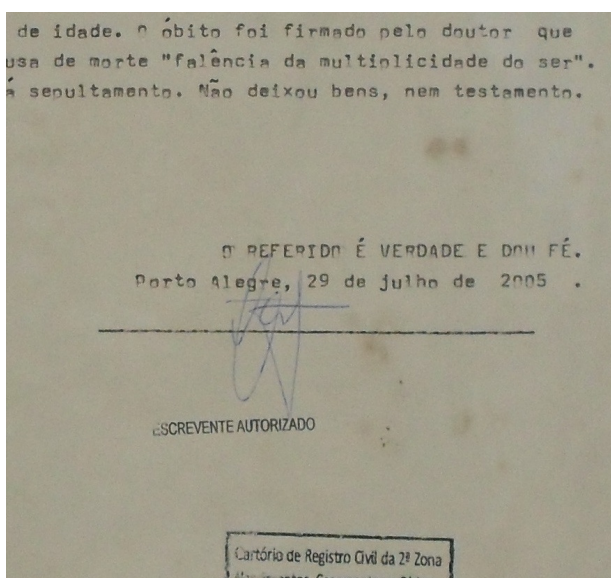


Imagem 12
Rafa Éis
Óbito 9 (da série Óbito/ Diário), 2010.
(detalhe)
Datilografia, caneta esferográfica e frotagem
sobre papel.
29,5 x 21 cm.

⁵⁵ Citação de Agamben por Pelbart extraída de AGAMBEN, Giorgio. **Ce qui reste d'Auschwitz**. Paris Payot & Rivages, 1999. P. 205.

É a partir deste panorama (e em resposta a ele) que surgem *Óbito/Diário* e *Sobre vida*.

Óbito diário consiste em uma série de documentos, mais especificamente certidões de óbito. Estes documentos registram as diversas mortes que atravessaram a vida de um único sujeito. Dentre as *causas mortis* de Êni Uan, com registro de ocorrência em diferentes dias, encontram-se, segundo o laudo do médico responsável: “infecção generalizada da subjetividade”; “colapso periférico causado por implante de desejos”; “falência da multiplicidade do ser”; entre outros. As causas das diversas mortes não apontam para a morte do sujeito enquanto ser biológico, mas para mortes de sua subjetividade enquanto potência de vida singular. No primeiro, a escolha do pseudônimo “Êni Uan” e a repetição deste em todas as certidões, diz respeito a uma característica fundamental dos processos de subjetivação atuais: sua penetração tanto na dimensão individual quanto na dimensão coletiva, ou seja, visam a todos e a qualquer um, se dirigem tanto ao sujeito enquanto individualidade quanto a este enquanto a coletividade. Assim o nome “Êni Uan” possibilitou, conjugando a língua portuguesa com a língua inglesa, a referência de mortes que atravessam um indivíduo, mas ao mesmo tempo todos. Da mesma forma, a ausência de brasões e especificações do lugar não se referem a este fenômeno como estratégia local, mas - mesmo com as diferenças culturais - faz referência à global atuação do capitalismo, ou como diriam Félix Guatarri, e Suely Rolnik, em contraponto ao termo “globalização”, a atuação do “Capitalismo Mundial Integrado” (1986).

Para a criação desta série selecionamos a imagem de veracidade (e de saber/poder) do documento. Em uma sociedade que conta com todo um aparato burocrático tão submetido aos cálculos do poder, esta me pareceu uma estratégia potente, pois nestas o documento se apresenta como registro legitimado, reconhecido e irrefutável. O documento sempre opera como o testemunho da verdade. Assim a escolha da “forma documento”, enquanto trabalho de arte, visa à inserção das mortes apresentadas em um sistema que atesta sua veracidade.

Tal inserção nos “mecanismos de verdade”, paradoxalmente, em *Óbito/Diário* se dá através do falso.

“[...] a arte é o mais alto poder do falso, ela magnífica ‘o mundo enquanto erro’, santifica a mentira, faz da vontade de enganar um ideal superior [...] (NIETZSCHE apud DELEUZE, s/d, p.154)

Deleuze (s/d, p.154/155), em sua “obra com Nietzsche” ainda diria que:

A arte inventa precisamente mentiras que elevam o falso ao mais alto poder afirmativo, faz da vontade de enganar qualquer coisa que se afirma no poder do falso [...] Aparência, para o artista, não significa já a negação do real nesse mundo, e sim esta selecção, esta correcção, este desdobramento, esta afirmação. Então verdade adquire talvez uma nova significação. Verdade é aparência [...] Em Nietzsche, nós, os artistas = nós os que procuramos conhecimento ou verdade = nós, os inventores de novas possibilidades de vida.

Há claramente em *Óbito/Diário* um uso das potências do falso. Elementos como o carimbo de “escrevente autorizado” e do cartório no qual o óbito foi registrado, mas também a curiosa frase que acompanha as certidões de óbito “oficiais”: *O referido é verdade e dou fé*, a qual fecha o documento junto com a assinatura do médico, enfim, toda a formatação do documento em relação aos modos de morte descritos tensionam os interstícios entre o falso e o verdadeiro, os interstícios entre a vida e a morte, entre a subjetividade e o corpo. Estes elementos tomados como oficiais e corrompidos no trabalho, expressam sua vontade de enganar. Ainda, é importante lembrar que o local da apresentação mais recente deste trabalho⁵⁶ - O arquivo Público do Rio Grande do Sul - eleva esta série à uma potência do falso ainda mais alta, que, talvez jamais será alcançada em qualquer outro lugar de exposição, uma vez que tal lugar porta documentos ditos reais. Trata-se de um uso dos sistemas de representação contra o poder neles implicados. Uma maneira de utilizar a representação contra ela mesma. De subverter as relações poder/saber do estrato.

Esta vontade do falso, como estratégia de resistência aos diagramas de poder implicados nos estratos de saber, desdobrou-se no trabalho *Sobre vida*⁵⁷, o

⁵⁶ Exposição coletiva de artistas, também organizada através de uma curadoria coletiva. A exposição, intitulada Re-por, re-tornar, re-inovar foi realizada no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS) no período de 15 de dezembro de 2011 a 10 de janeiro de 2012. Na ocasião participei da exposição através do convite de Vivian Andretta, integrante da equipe curatorial.

⁵⁷ Trabalho que contou com Diana Kolker, na captura das imagens, e Pólen Sato que realizou a tatuagem.

qual registra a realização de uma tatuagem sobre o meu peito. A grafia tatuada é oriunda da marcação que orienta o corte sobre o peito de cadáveres, a qual antecede autópsias realizadas para a identificação da *causa mortis* do sujeito (realizada em casos de *causa mortis* desconhecidas ou para investigação de mortes violentas).



Imagem 13

Rafa Éis

Sobre vida, 2011.

Vídeo, 7'49".

Still de vídeo.

O trabalho, retomando questões de biopolítica, faz referência em seu título à condição de sobrevivida à qual somos submetidos, e ao mesmo tempo de algo que se desenha sobre a vida. Uma marca de morte sobre um corpo vivo. A da marca que sucede a morte e antecipa o corte que abre o corpo. A grafia, como intervenção permanente, se desdobra em um acontecimento ininterrupto. É um corpo que

caminha, que corre, que deita, que sente, que vive. Porém segundo a marca que atravessa o seu peito, este corpo não estaria em condições para tal. Trata-se de um embate permanente entre o *biopoder* e *biopotência*. É a biopotência, ou seja, a potência da vida que responde ao biopoder. É o corpo que extrai de certa impotência uma potência superior, nem que seja às custas do próprio corpo (PELBART, 2009, p.33).

Esta ação artística que pulsa não me abandona pelo fato de estar definitivamente impressa a minha pele. Desta forma, não poderia tratar trabalho como um trabalho de vídeo-arte, pois este é apenas um registro, tampouco de *performance*, pois a duração deste é a duração de uma vida. Tal ação, que confere à vida uma potência estético-poética, ganhará, ainda, sua máxima dimensão no momento de minha morte enquanto ser biológico. No momento em que médicos legistas receberem um corpo no qual a marca que deveria ser por eles realizada ao suceder a morte deste corpo, o acompanhou durante a vida. Pois se *Óbito/Diário* trazia questões relativas à subjetividade, é do corpo que trata *Sobrevida*.

Não poderia furtar-me de mencionar, sobre as produções aqui apresentadas, que nestas, o que ocorre não é a representação de algo, mas a materialização das condições de exercício do poder nos atuais processos de subjetivação. Assim os trabalhos materializam diagramas do poder. Trato então de tentar, através de uma investida contra a natureza informe do poder, conferir forma aos seus efeitos ou às suas afetividades. Trata-se da materialização destes e não a representação de determinados fenômenos.

A caça ao invisível, à qual tantos artistas parecem se dedicar, seria uma tentativa de dar forma àquilo que não tem a forma ou de fazer sair algo de indistinto do domínio nebuloso onde isso jaz para disponibilizá-lo para o nosso mundo, para pô-lo ao alcance da visão (CAUQUELIN, 2008, 146).

Porém não se trata da ação de tornar visível através de uma abordagem mítico-espiritual como fizera Klee e outros artistas modernos, mas sim de tornar visível as relações de poder vigentes através de uma abordagem política. Esta é a força do simulacro, que falseia e subverte o modelo desfazendo a submissão da

cópia. No caso de minha produção poética, a qual assino como Rafa Éis⁵⁸, na relação com estes dispositivos ou seus efeitos, a vida se esvai e responde ao *biopoder* com a *biopotência* configurada na arte, sua condição de resistência. É a potência do falso, ou seja, algo que nega seu modelo, perfura o estrato. Trata-se sempre de um embate, por mais sutil e dissimulada que seja a ação. Uma vida que grita de dentro de um corpo cultivado pela morte. Um corpo no qual a vida que resiste, cria mesmo na presença da morte.

Não se trata de uma vontade de representação ou metáfora, que apresentaria analogias dos exercícios de poder vigentes, mas de conferir forma ao informal das relações de poder. Pois se o os enunciados e visibilidades atualizam o poder e suas relações, trata-se de conferir a este forma, também através de enunciados (Óbito/Diário) e através de visibilidades (Sobre vida), porém ao fazê-lo através das poéticas apresentadas há uma exposição das estratégias de subjugação da vida. Ao fazê-lo a morte afirma a vida, voltando os elementos de expressão do poder contra ele próprio.

Ao lado do poder, há sempre a potência. Ao lado da dominação, há sempre a insubordinação. E trata-se de cavar, de continuar a cavar, a partir do ponto mais baixo: este ponto... é simplesmente lá onde as pessoas sofrem, ali onde elas são as mais pobres e as mais exploradas; ali onde as linguagens e os sentidos estão mais separados de qualquer poder de ação e onde, no entanto, ele existe; pois tudo isso é a vida e não a morte (NEGRI, 2001 apud PELBART, 2011, p. 27)

Em um olhar rápido, poder-se-ia dizer que os trabalhos tratam de morte, mas, ao contrário é da vida que eles tratam estes trabalhos que, já há sete anos, vêm se desdobrando em diversas linguagens.

⁵⁸ Nome que faz referência à multiplicidade como potência de criação.

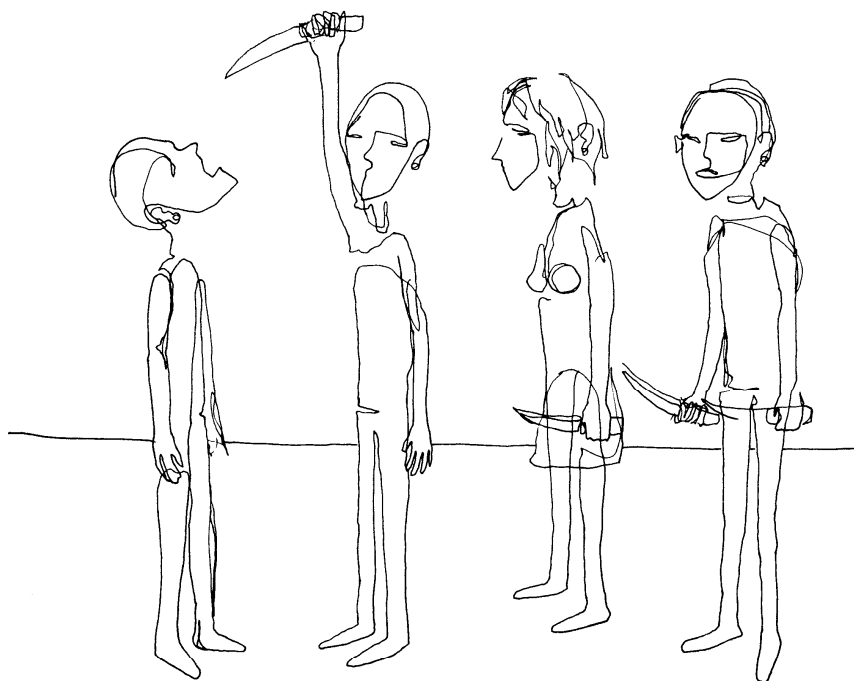


Imagem 14
Rafa Éis
s/ título, 2010.
Caneta nanquim sobre papel
42 x 30 cm

Diana Kolker ao referir-se à série *Desdenhos*, que venho desenvolvendo desde 2006 - e que já anunciavam, através do desenho, questões relativas à biopolítica - disse:

As situações de agonia e sofrimento em que se encontram tais figuras dos *Desdenhos*, não configuram uma oposição binária entre vida/morte, força/fraqueza. É justamente no limite das figuras aparentemente sem força e sem potência, que a intensidade e afirmação da vitalidade se apresentam. Ao devolver a dor e a afectibilidade ao corpo, negam a apatia e anestesia que se traveste de satisfação (KOLKER, 2010).

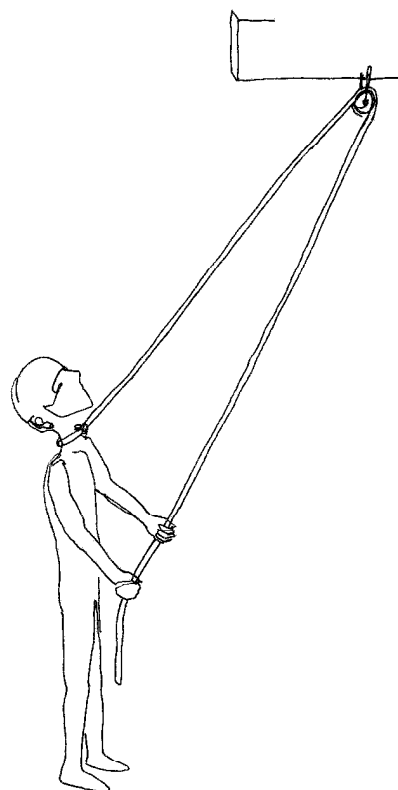


Imagem 15
Rafa Éis
s/ título, 2010.
Caneta nanquim
sobre papel
42 x 30 cm

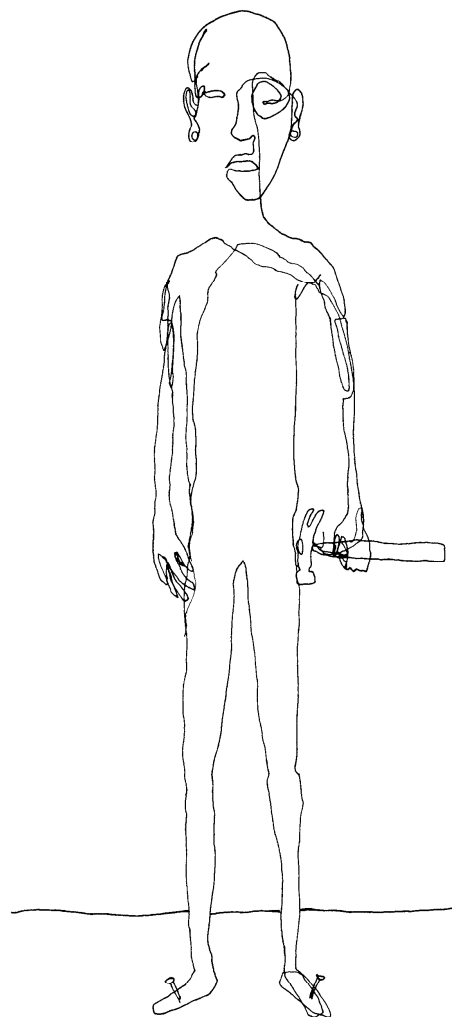


Imagem 16
Rafa Éis
Pre/pegado, 2010.
Caneta nanquim sobre papel
42 x 30 cm

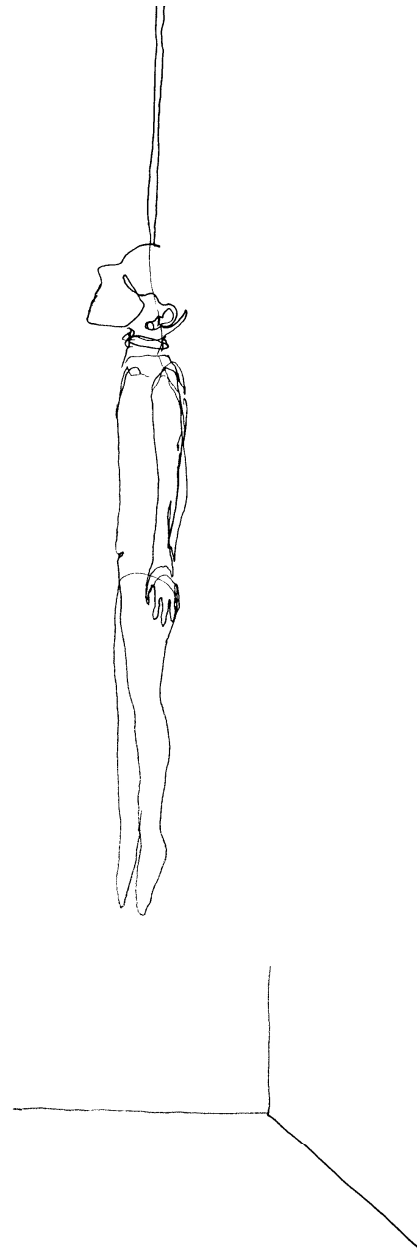
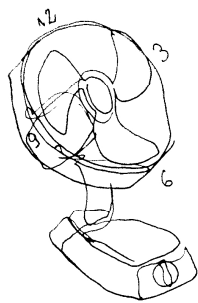


Imagem 17
Rafa Éis
Força, 2010.
Caneta nanquim sobre papel
42 x 30 cm



Imagem 18
Rafa Éis
Exit, 2010.
Caneta nanquim sobre papel
42 x 30 cm

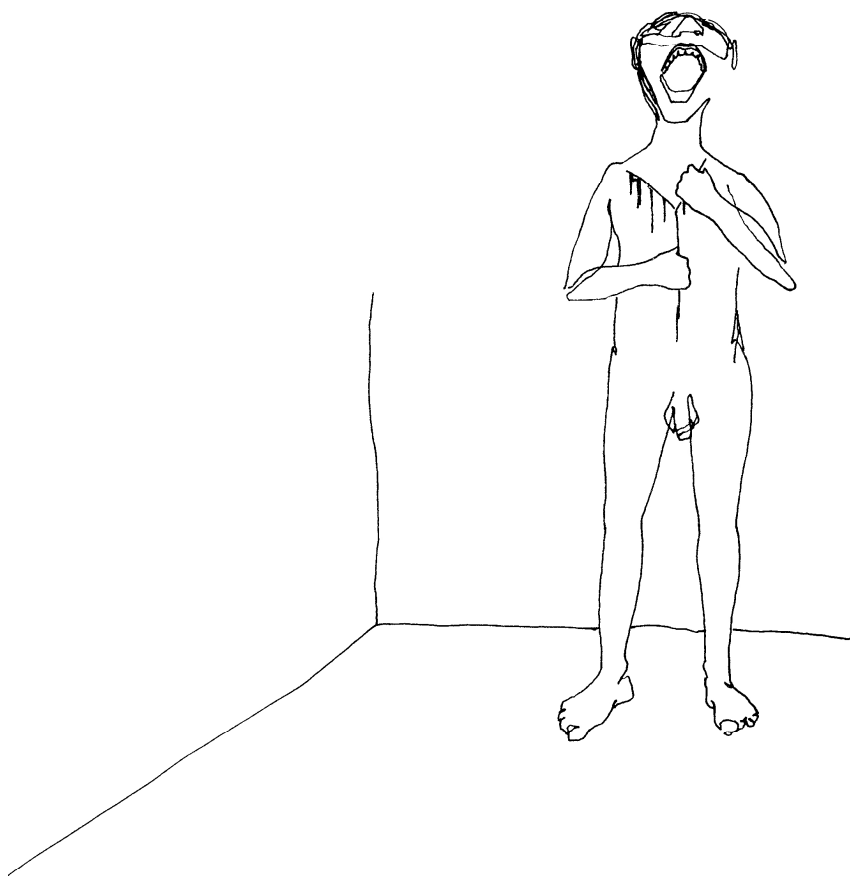


Imagem 19
Rafa Éis
Autópsia, 2010.
Caneta nanquim sobre papel
42 x 30 cm

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tenho constantemente a ecoar em minha cabeça a frase que diz “uma pesquisa não começa e nem termina”. Certamente esta frase vem de algum trecho da obra de Deleuze ou de Foucault, a qual eu não saberia localizar ou mesmo datar quando li. Não sei se é exatamente isso o que foi por eles dito, ou se esta frase surgiu no encontro de suas obras com esta pesquisa. Uma pesquisa não começa e nem termina.

Quando, na introdução deste texto, falei em “atos do cartógrafo” não havia metáfora ou analogia, era literal mesmo, ou seja, não a representação da atividade por analogia com outra, ou a virtualidade nunca atualizada da metáfora, mas de um deslocamento de um domínio a outro. Um devir cartógrafo do pesquisador. Mesmo o projeto de pesquisa apresentado aos professores Alexandre Santos e Andrea Hofstaetter, assim como a minha orientadora, professora Mônica Zielinsky, tratava-se de um projeto que em nada se assemelhava com o que aqui foi colocado. Percebi a pesquisa se constituindo conforme as leituras e a escrita avançavam, conforme adentrava o novo. E assim a monografia foi ganhando forma, na medida em que a perdia se tornando outra. A cada dia que antecedia a entrega deste trabalho, me confrontava com uma configuração de pesquisa que deixava de ser o que era para ser outra coisa. Uma pesquisa não começa e nem termina. Assim, os temas que percorreram os caminhos aqui inventados, como a imagem do pensamento, e os dispositivos, e as relações de poder, e o discurso e seu caráter político, e o espetáculo, e os binarismos, e o senso comum, e as potências do falso, e o capitalismo contemporâneo, e as instituições, e o devir, e os encontros, e as sociedades de controle, e as potências de criação, e as disciplinas e o corpo, e os possíveis, e, e, e... inseriram-se como fluxos entre a arte e a educação. Uma pesquisa não começa e nem termina. Algumas conexões e prolongamentos pareciam ser mais urgentes que outros. A imagem do pensamento conectando-se ao que entendemos por arte e por educação, por exemplo. O que se diz sobre o que se vê, e quem pode vê-lo e dizê-lo. Uma pesquisa não começa e nem termina. Há algo de invisível que nos conduz ao movimento, há palavras que só ecoam em

determinados territórios. Tal como nas palavras de Maurizio Lazzarato (2006, p.164), ecoou a voz de Bakhtin:

Em minhas palavras ressoam todas as vozes que já se apropriaram delas ao longo da história, mas também ressoam todas as vozes que futuramente delas se apropriarão. O outro não está somente presente na palavra já enunciada, ele é também um elemento constitutivo imanente a todo enunciado por vir.

É uma espécie de ética da palavra, um cuidado. O que eu digo carrega incontáveis vozes, dá impulso a estas alterando o seu tom, para que possam prolongar sua existência e retornar na diferença. E não apenas as vozes do passado, mas também as vozes do porvir. É exatamente o que disseram Jorge Larrosa Bondia e Walter Omar Kohan:

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.⁵⁹

É desta forma que os fluxos da escrita encontram a arte e a educação. Uma potência de transformação que as atravessa e que as coloca em movimento, condição de suas existências. A arte e a educação como condição de transformação coletiva e singular. Cada aluno, cada educador, cada artista, cada obra de arte, cada visitante de exposições de arte; enfim, o coletivo se transformando, mas cada um ao seu modo, e expandindo essa potência de transformação através da relação. Um termo não pode se transformar isolado, mas apenas na relação. E na relação o que passa entre os estes termos é tão decisivo quanto eles próprios. É por isso que a conjunção “e” é mais importante que o artigo. É por isso que a potência não se faz na arte ou na educação, mas entre elas. O “e” do título *Entre a arte e a educação* é mais importante que “a arte ou “a educação. Deleuze, pensando a produção do

⁵⁹ Apresentação do livro “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual” de Jacques Rancière.

cineasta Jean-Luc Godard, escreveu “o *E* já não é nem mesmo uma conjunção ou uma relação particular, ele arrasta todas as relações; existem tantas relações quantos *E*, o *E* não só desequilibra todas as relações, ele desequilibra o ser, o verbo..., etc.” (DELEUZE 1992, p. 60).

O filósofo francês continua:

O *E* não é um nem o outro, é sempre entre os dois, é a fronteira, sempre há uma fronteira, uma linha de fuga ou de fluxo, mas que não se vê, porque ela é o menos perceptível. E no entanto é sobre essa linha de fuga que as coisas se passam, os devires se fazem, as revoluções se esboçam (DELEUZE 1992, p. 60).

Uma pesquisa não começa e nem termina. É desta e de outras formas que o educador encontra o artista. A arte e a educação constituem condições favoráveis para a criação de fluxos de criação. Linhas de fuga. O artista e o educador constituem lugares que favorecem a criação e a proliferação de relações. Como disse Nicolas Bourriaud sobre a prática artística:

A essência da prática artística residiria [...] na invenção de relações entre sujeitos; cada obra de arte particular seria a proposta de habitar um mundo em comum, enquanto o trabalho de cada artista comporia um feixe de relações com o mundo, que geraria outras relações, e assim por diante, até o infinito’ (BOURRIAUD, 2009, ps. 30/31)

Não apenas relações entre sujeitos, mas também entre coisas, conceitos, cores, movimentos, músicas, filmes, enunciados, etc. Esta potência de invenção de relações se expande no espaço de exposição de arte com as conversas e com o uso do corpo criados e promovidos não só pelo educador, mas também pelos visitantes, pelo menino ao fundo da turma da escola, pela família que frequenta regularmente exposições de arte, pelo casal que nunca visitou uma, pelo professor que está pensando sua aula, ou mesmo pelo mendigo cruelmente distanciado da instituição pelos códigos sociais.

Para que estas relações criadas pelos artistas e pelos educadores tenham potência política, resistindo aos estratos e às relações de poder que nos dirigem é

preciso que nós “artistas-educadores” nos situemos dentro e fora - do mundo, da relação, do sistema, do que as instituições dizem ser a realidade. Temos que transitar. Como Mikhail Bakhtin (1997, p. 204/205) disse-nos:

O artista é precisamente aquele que sabe situar sua atividade fora da vida cotidiana, aquele que não se limita a participar da vida (prática, social, política, moral, religiosa) e a compreendê-la apenas do seu interior, mas aquele que também a ama do exterior – no ponto em que ela não existe para si mesma, em que está voltada para fora e requer uma atividade situada fora de si mesma e do sentido.

Uma pesquisa não começa e nem termina. É desta forma que as palavras se debatem nesta pesquisa. Querem escorrer das páginas. Tais como os movimentos nômades. O nômade, nas palavras de Pelbart (2011, p. 20):

Ocupa um território mas ao mesmo tempo o desmancha, dificilmente entra em confronto direto com aquilo que recusa, não aceita a dialética da oposição, que sabe submetida de antemão ao campo do adversário, por isso ele desliza, escorrega, recusa o jogo ou subverte-lhe o sentido, corrói o próprio campo e assim resiste às injunções dominantes.

Esta é a estratégia política do artista-educador. Este trata de movimentar-se, criar, deslizar, prolongar, relacionar, afetar, ser afetado, inventar, resistir, prolongar, transformar, devir... simultaneamente dentro e fora dos dispositivos de subjetivação. Procura pensar tanto a arte quanto a educação pelo avesso de suas definições dominantes.

Agora entendo porque no início da escrita deste trabalho as palavras se debatiam para sair das páginas, para escorrerem do papel ou perfurá-lo.

Peço aos leitores, então, que desconsiderem a palavra “final” que sucede a palavra “considerações” no topo deste texto. Fiquemos apenas com “considerações”, pois uma pesquisa não começa e nem termina.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Editora Argos, 2009.

_____. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2010.

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. In: _____. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000, pp. 221- 247.

BAHKTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BASBAUM, Ricardo. **Além da pureza visual**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online], 2002, n.19, p. 20-28.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: Uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Freqüentar os incorporais**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Empirismo e subjetividade**. São Paulo: editora 34, 2001.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **Nietzsche e a filosofia**. Porto: Editora Rés, s/d.

_____. **O ato de criação**. Palestra realizada em 1987. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27/06/1999.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, Vol. 1**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, Vol. 3.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Editora Escuta, 1998.

ESPINOSA, Baruch de. **Ética: livro III.** São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997 (Coleção os Pensadores).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Nascimento da biopolítica. In: _____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982).** Rio de Janeiro: Jorge Hazar, 1997. p. 87-97.

FUGANTI, Luiz. **Saúde, desejo e pensamento.** São Paulo: Ed. Linha de fuga, 2008.

_____. **Curso Educação para a potência:** Aula 1. 2008. Disponível em: <<http://escolanomade.org/programacao/educacao-para-a-potencia-aula-1>>

GADELHA, Sylvio. Elementos para se pensar uma virtual relação entre educação e biopolítica. In: LINS, Daniel (org.). **Nietzsche/Deleuze: arte, resistência.** Simpósio Internacional de filosofia, 2004. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de cultura, esporte e turismo, 2007. P. 304-320.

GALLO, Sívio. **Deleuze e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUATARRI, Félix & ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do desejo.** Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da cultura visual. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KASTRUP, Virginia. et al. **Pistas do método cartográfico.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do Mundo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a educação. In: **Educação e Realidade** v.27, n.2. Porto Alegre: Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. p. 123-130.

KOLKER, Diana. **Desdenhos: Afirmação da vida.** 2010. Disponível em <<http://rafaeis.wordpress.com/textos/>>

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

NIETZSCHE, Friederich. **Aurora**. São Paulo: Editora Sagitário, 1947.

OWENS, Craig. **Beyond Recognition: Representation, Power and Culture**. University of California Press, 1992.

PELBART, Peter Pál. Cartografias Biopolíticas. In: LOBOSQUE, Ana Marta (org.). **Seminário Universidade e Reforma Psiquiátrica: Interrogando a Distância**. Belo Horizonte: ESP-MG, 2009. V. 2. p. 25-37.

_____. **O tempo não-reconciliado**. São Paulo: Perspetiva: FAPESP, 1998. (Coleção Estudos)

_____. Vida Capital: **Ensaio de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: Estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____. **O Espectador Emancipado**. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

_____. O dissenso. In: NOVAES, Adauto (org.). **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília, DF: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996. p. 367-382.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____(org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

SILVEIRA, Rafael. Em curso: Um lugar onde linhas vibram. In: HELGUERA, Pablo & HOFF, Mônica. **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bial de Artes Visuais do Mercosul, 2011. p. 89-95.

STALLABRASS, Julian. Contemporary Art: **A very short introduction**. New York: Oxford Press, 2006.

ZIELINSKY, Mônica. A arte e sua mediação na cultura contemporânea (1999). In: FERREIRA, Glória (org.). **Crítica de Arte no Brasil - Temáticas Contemporâneas**. Rio de Janeiro: Funarte, 2006.

ZIZEK, Slavoj. **Primeiro como tragédia depois como farsa**. São Paulo: Editora Boitempo, 2011.