

HÍFENS E ÊNFASES: ENTRE ARTE, ESCOLA E PROFESSOR

Kelly Cristine **Sabino** – USP

Resumo

O presente artigo é simpático ao pensamento da diferença, pois entende que simpatia é uma experiência compartilhada - syn (com) e pânthos (sentimento, experiência, sensação). Portanto, usa procedimentos caros à filosofia da Diferença, pegando de empréstimo um conceito da ecologia – o ecótono, para pensar quais florescimentos surgem do encontro entre a arte e a educação na escola.

Trata-se de uma proposição na qual a educação e a arte são convidadas a operarem dentro de plano de pensamento da criação, longe da representação e cópia. Convoca Roland Barthes, Félix Guattari e o artista contemporâneo Ricardo Basbaum para traçar um plano de ocupação do espaço e cotidiano escolar por um professor que tem o impensado como procedimento de trabalho, cujo objetivo é, entre disjunções e conjunções, pensar outra inscrição da arte na educação.

Palavras-chave: arte, educação, filosofia da Diferença.

HÍFENS E ÊNFASES: ENTRE ARTE, ESCOLA E PROFESSOR

Ressignificar, realocar, referenciar, tomar de empréstimo são procedimentos comuns às práticas artísticas contemporâneas e à filosofia da diferença.

O uso destes procedimentos na educação será feito por simpatia, especialmente, ao pensamento de Deleuze, visto que "uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma..."¹

Simpatia, da etimologia grega - de syn (com) e pânthos (sentimento, experiência, sensação)². Ou seja, uma experiência compartilhada, uma partilha de um modo de pensar. Estilo que nega a mesmice da cópia e da representação e busca o informe e o impensado através de movimentos, intensidades, capturas e devires.

¹ DELEUZE, G. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. p. 43.

² KOHAN, Walter. Entre Deleuze e a educação. 124.

Simpática à ideia de poder fazer da escola e da prática docente, lugares de contágios e de criação, onde pensamentos advindos das mais diferentes áreas do conhecimento transitam e são capazes de produzir outros planos de consistência. Das deambulações do percurso, encontramos o ecótono, um conceito da ecologia, que prontamente pareceu um possível enunciado para uma outra inscrição da arte na educação:

um ecótono é a zona de passagem de um bioma a outro; por ex., entre a floresta e o campo há uma zona de passagem: a mata de arbustos. Neste local, normalmente a diversidade de espécies é muito maior do que as espécies de cada bioma separadamente. É nesta zona de contato que as trocas e o embate entre espécies diferentes ocorrem na tentativa de partilhar o mesmo espaço. É da relação entre biomas e da adaptação a este local e contato que nasce o ecótono como interface entre as duas comunidades. A tendência ao aumento da diversidade e o aparecimento de organismos resultantes desta zona de passagem (e que só são encontrados aí) é chamado de efeito de borda.³

Ainda que o território da Arte/educação já esteja bem constituído, há uma insistência enorme nos textos da área em operar na sua constante reiteração, um quase convencimento da importância da arte na educação. O fato é que há algo que se passa no encontro entre os dois termos que parece difícil de tatear: imaterial, volátil, nem-uma-coisa-nem-outra, e é justamente esse componente que liga uma parte à outra que é alvo das mais diversas teorizações, ora como forma de elevação estética, ora como instrumento pedagógico de desenvolvimento criativo e nas escolas, às vezes, como momento de lazer.

Facilmente a arte é destituída de si para servir como ferramenta, ser recheada de conteúdos e perder o que é o seu próprio - a invenção, um tipo de pensamento que difere das funções (pensamento científico) e dos conceitos (pensamento filosófico) e opera no sensível. Pensar a arte como um bioma próprio e a educação como outro pode nos permitir que uma não seja subjugada à outra.

Apesar de ter havido um certo inflacionamento das práticas educativas nos espaços institucionalizados da arte - com a ascensão de atividades e setores educativos nos mais diversos equipamentos culturais, o que vemos é que, sobretudo, na educação

³ ODUM, Eugenio. Ecologia. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Guanabara, 1988.

formal há um grande chamamento da arte "com fins pedagógicos", muitas vezes desconsiderando o pensamento artístico como criação e focando em exercícios técnicos e históricos. Ora, se “essa reivindicação subordina a perspectiva da arte, melhor dizendo, a *independência* da arte como *variável* da relação à mera utilização de estratégias no campo da educação,”⁴ é preciso tentar operar na disjunção dos termos - arte e educação, especialmente no espaço escolar, onde essas afinidades parecem insuspeitadas e tidas como forma pronta sem muito questionamento.

Pensar a escola como um ecótono é uma forma propositiva de operar pela diferenciação da arte e da educação, uma vez que cada uma compõe um bioma próprio, mas que é nessa zona de passagem onde encontramos o florescimento de algo que não é mais pertencente à nenhum dos biomas originários. Ou seja, não se trata de querer manter uma suposta autonomia da arte na escola ou pedagogizar a arte para caber na educação.

É claro que operar nesse pensamento é evocar um outro tipo de educação que não aquela do disciplinamento e normatização hierárquicas dos saberes. No entanto, no interior da escola como a temos, operar a partir da disjunção e qualificação da arte com toda a sua potência criadora nos apresenta afloramentos capazes de romper com os padrões cotidianos prescritos por uma educação normatizadora.

A escola como ecótono se insere no regime do pensamento que Félix Guattari denomina *ecosofia*⁵ - conjunto dos três registros ecológicos (relações, sociais, meio ambiente e subjetividades humanas) que compõe o meio ambiente natural das nossas sociedades, cujo funcionamento opera, de princípio, por uma outra lógica que não a dos paradigmas pseudocientíficos que trata muito bem de limitar os seus objetos, mas sim por intensidades e processos, oposto termo a termo à ideia de estrutura ou sistema.

Sendo um ecótono, a escola é também uma plataforma, algo que está sempre no meio, nem início nem fim.⁶ Lugar onde se dão relações entre arte e educação, plataforma de intensidades infinitas. Uma escola-ecótono comprometida com uma ecosofia terá como função a reconstrução de um conjunto de modalidades das relações humanas, dos padrões repetidos pela ecologia mental, "longe de buscar um consenso

⁴ COSTA, Gilcilene Dias da. Curricularte: experimentações pós-críticas em educação. p. 280.

⁵ GUATTARI, Félix. As três ecologias. p. 8.

⁶ DELEUZE, G. GUATTARI, Mil platôs. v.1 p. 32.

cretinizante e infantilizante, a questão será, no futuro, a de cultivar o *dissenso* e a produção singular da existência."⁷

Chamamos de ecótono por proximidade com a ecologia, de plataforma por afinidade com a filosofia da diferença, mas poderíamos também falar em istmo, se quisermos falar em termos geográficos. Trata-se de enxergar a escola como um istmo - ligação entre penínsulas.

De um lado vê-se a educação - vasto continente, cuja fauna e a flora são de uma imensa variedade. Do outro vê-se uma larga península, a qual se liga um arquipélago de multiplicidades chamado Arte. Entre elas, o istmo. Por "entre" entendemos aquilo que não pertence nem a um nem ao outro, mas que diz respeito aos dois.

O que, portanto, se passa nesse cruzamento que não é nem arte nem educação? A arte-educação parece ter se ocupado em responder essa pergunta partindo da premissa que um "hífen" ou uma "barra" fossem capazes de assegurar conjunções. Como dois dados, prontos e delimitados, um lado arte - àquela capaz de elevar o espírito da sociedade, possibilitar a ascensão cultural das minorias, pois “ser culturalmente alfabetizado é ‘possuir as informações básicas necessárias para prosperar, florescer, ser bem-sucedido no mundo moderno’ e vale para todas as classes sociais (...).”⁸ E uma educação comprometida com a cidadania, autonomia e crítica social, mas que se usa da imitação, do bom e verdadeiro, das respostas prontas, para atingir o seu fim.

A escola ecótono, por sua vez, não opera sob essa lógica de educação e tampouco espera da arte uma espécie de redenção estético-cultural. Como o ecótono é sempre meio, plataforma, istmo, terceira margem, acontecem as mais inesperadas coisas fruto do intenso trabalho de criação. Chegam alunos, olham o celular, tomam sol, repetem de ano, passam para a universidade, olham o celular, ralam o joelho, choram de amor, mandam mensagem no celular, puxam cabelo, pulam o muro, tiram selfies, copiam tarefas, fotografam a lousa, picham o banheiro, sentam no pátio, com *bluetooth* passam músicas, copiam lista de exercícios de matemática e assim se passam os duzentos dias letivos nesse ecótono, a parecer que é uma mesmice, é tudo igual.

"Relâmpagos, reverberações, cintilações"⁹ deflagradoras de vitalidades no cotidiano da escola. Ainda que o cotidiano para o senso-comum represente o conforto

⁷ GUATTARI, Félix. As três ecologias. p. 33

⁸ BARBOSA, Ana Mae. apud HONORATO, Cayo. A formação do artista. p. 58.

⁹ DELEUZE, Gilles. Foucault. p. 62.

do reconhecível, segundo Blanchot não se trata de familiaridade, e sim de estranhamento:

O cotidiano escapa. Porque ele escapa? É que ele não tem sujeito. Quando vivo o cotidiano, é o homem qualquer que o vive, e propriamente falando, o homem qualquer não sou eu nem é o outro, ele não é nem um, nem outro, e é ambos em sua presença intercambiável, sua reciprocidade anulada, sem que, por isso, haja aqui um *reconhecimento dialético*.¹⁰

Justamente pelo seu caráter banal o cotidiano é o solo onde florescem as experiências da escola ecótono, o cotidiano é a zona de passagem dos acontecimentos que atravessam a experiência compartilhada entre tantos. Ele, o cotidiano, ainda que atacado por todos os lados em direção à reconhecimento e representação de subjetividades-alunos, professores, formas-disciplinas, tudo ao que se está acostumado a fazer em educação, é um grande aliado contra a mesmice que transforma a escola num grande marasmo para tantos.

Refratário a identificação e homogeneização, o cotidiano é feito de muitos alunos, alguns rostos, alguns gestos, imperceptíveis, impessoais, onde abrem-se fendas para diferenças.

A arte como elemento pulsante do pensamento opera em conjunto com o cotidiano banalizado, com o cotidiano da mesmice de senso-comum a fim de provocar vida ali onde parecia haver nada, trazer desconforto contra a apatia dos corpos cansados, surpresas e inserções poéticas nos olhares que parecem já não ver. Sem que haja necessidade de identificação e autoria, trabalha pelas bordas, florescendo essa escola ecótono, numa espécie de constante ataque poético.

A educação que circula nesta escola ecótono, é também uma educação que escapa à conceitualizações (nada de teoria - um plano organizado, territorializado e hierárquico) e à didáticas (estratificação, um *modus operandi* da estrutura), se interessa menos por uma pedagogia da forma já pronta (resposta-solução) do que pela pedagogia da pergunta-problema, na qual o pensamento "tem tudo a ver, por outro lado, com aquilo que, em uma zona que não é a da atualização, das coisas já determinadas e já formadas, faz saltar o impensável."¹¹

¹⁰ BLANCHOT, M. A Conversa Infinita: a experiência limite. p. 244.

¹¹ TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. p.49.

Assim, o aspecto principal dessa ideia de educação, ao contrário das muitas pedagogias, não é o ensino e sim como se aprende, numa via de mão-dupla. Nela o elemento principal é o pensamento, e leia-se pensar não como dar respostas corretas à perguntas estabelecidas, isso é da ordem da representação. Pensar é tarefa de criação, é travar lutas entre sentidos, é busca daquilo que está no seu fora.

A tarefa educacional é da ordem do estranhamento e não da conformação e da identificação. Um rasgo no caos, uma fissura com possibilidade do novo, do intempestivo. Educação que não vai de encontro ao Ideal, não é a educação da sala de aula do silêncio amedrontado frente ao poder castrador do professor-Mestre.

Não é de verdades e universalidades que se cerca essa Educação. É de uma educação menor, menos interessada nas metanarrativas e na ideia de educação como salvação ou fonte de libertação. “Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida.”¹²

Uma educação que não quer um mundo melhor, pois não se trata de um outro mundo, ou além do mundo, não se deseja nenhum tipo de metafísica. Não fala em original e cópia. Não trabalha com professor (cópia replicadora do original) que forma alunos (cópias-aprendizes). Pouco se interessa pela essência e origem das coisas, propõe-se, ao invés, testar como elas funcionam, que combinações podem ser feitas, como juntar coisas impensáveis.

O que se espera dessas combinações não são soluções cartesianas ou representacionais de nada, ao contrário, a verificação será feita com Spinoza: se o que se produz possibilita bons ou maus encontros como imanência, se é um encontro alegre há aumento da potência, se não será um encontro triste, que diminui a potência de fazer a vida vibrar, pois "o que importa é o *devoir-outr*."¹³

Uma educação que convida Nietzsche para sentar-se à sua mesa, com quem rapidamente compõe uma pedagogia dionisíaca do dizer-sim à realidade como uma "prática que não se preocupa em emitir juízos de valor, separar arte da produção mundana, apontar o que é divino e o que é demoníaco. (...)."¹⁴ Pedagogia que brinda a vida e todo seu sentido trágico, na qual a tarefa principal é viver, não se ensina: vive. Um antídoto, um escárnio, um tapa de luva de pelica naqueles que continuam de

¹² GALLO, Sílvio. Deleuze e a educação. p. 68.

¹³ TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. p. 52.

¹⁴ ZORDAN, Paola. Arte com Nietzsche e Deleuze. p. 262.

geração em geração, há séculos dando as mesmas repostas, fazendo as mesmas perguntas, sem nenhuma dúvida disso, nem sequer perceber a pulsão da vida e todos os seus ciclos de transformações.

Mas, se a escola como ecótono junta a arte como grande catalisadora da vida e criadora de blocos de sensações à essa educação da potência do desconhecido e do devir, o que esperar da figura do professor?

Um professor de arte que não ensina como representação, mas opera, sobretudo, com a ideia de flutuação. Um professor que, capaz de mover-se nesta plataforma, entende-se de um outro lugar, não mais preso à representação.

Roland Barthes, em um dos seus célebres textos intitulado *Escritores, intelectuais, professores*, nos apresenta com acuidade disjunções entre a tarefa destes três personagens sociais e a relação que eles estabelecem com a palavras - seja escrita ou falada, que parecem nos ajudar a repensar o lugar do professor nesse contexto proposto.

Professores e intelectuais se aproximam pelo lugar da fala, enquanto o escritor se difere dos dois primeiros por tratar fundamentalmente da escrita. Tanto o professor quanto o intelectual estão em constante análise pelo seu público, pois a fala é sua ferramenta e não há como apagar uma fala, apenas pode-se retificá-la, mas ainda assim ela deixará seu rastro, pois, segundo o autor, a fala tem cheiro próprio. O intelectual seria aquele que habita os dois lugares, o de fala e o da escrita.

Entre a escrita e a fala: esta pesquisa. Um "entre as margens" do professor e sua fala e a ressignificação dela pelas palavras - o próprio do processo de escritura. É algo como uma memória provocada por um cheiro específico, pois se por um lado a fala exala, por outro a escrita não tem cheiro algum, uma vez produzida cai por terra, voa para longe do corpo do escritor. O intelectual de Barthes é aquele que fala e escreve, que confere aulas, palestras e, portanto, lida com um outro, este que não aparece na relação do escritor com a escritura.

Entre professor e aluno: o contrato, ainda que haja um contrato verbal controlado pelo professor - aquele que versa sobre os limites e responsabilidades, há sobretudo, um outro contrato, velado, ou como descreve Barthes - contrato imaginário, que preenche de sentido o trabalho docente.

Este contrato é de mão dupla e sustenta a relação pedagógica seja pelo professor que exige que o seja reconhecido como tal (com as atribuições que tiver, seja severo, acolhedor, rígido, etc.), seja pelo aluno que espera a garantia de uma boa formação: 1)

que o conduza a uma boa integração profissional; 2) que preencha os papéis tradicionalmente atribuídos ao professor (autoridade científica, transmissão dum capital de saber, etc.); 3) que lhe ensine os segredos de uma técnica (de investigação, de exame, etc.); 4) sob a bandeira deste santo laico, o Método, que seja um iniciador de ascetes, um *guru*) 5) que represente um «movimento de ideias», uma Escola, uma Causa e que seja o seu porta-voz; (...)"¹⁵

Segundo Barthes estes atributos configuram um posicionamento à figura do professor, que examinado a partir das perguntas: "Falo em nome de quê? Duma função? Dum saber? Duma experiência? Que represento eu? Uma capacidade científica? uma instituição? um serviço?"¹⁶, pode nos ajudar a pensar para além dessa configuração.

Barthes nos responde assertivamente: fala-se sempre em nome de uma linguagem - seja a escrita como representação de seu contrário, seja a fala.

Neste ponto, me permito discordar da classificação feita por Barthes, aparentemente cristalizada, inclusive, bastante presente na cultura em torno da figura do professor, pois o que parece configurar o intelectual como um personagem distinto do professor é a pesquisa como lugar de produção e reflexão - o que corrobora para uma visão bastante difundida de que professor ensina e pesquisador da educação reflete sobre o ensino. Não penso que apenas o tipo de pesquisa inscrita no mundo acadêmico pode ser considerada produção intelectual.

Na contramão dessa segmentação está o professor-pesquisador, inclusive a partir da concepção barthesiana de pesquisador, como aquele que quer perguntar algo, e sem dúvida, obter uma resposta. Nós, professores, estamos quase em tempo integral nos perguntando como e o quê ensinar, se com esses ou outros materiais, nessa ou naquela disposição espacial, além de perguntarmos a cada aula uma dezena de coisas aos nossos alunos, pois "ensinar (fazendo pesquisa) e pesquisar (ensinando) consistem, desta maneira, em criar soluções e, ao mesmo tempo, enigmas."¹⁷

Assim, aquelas perguntas elencadas por Barthes: falo em nome do quê? etc., para o professor-pesquisador, muito além da escrita e da fala, fala-se em nome de um descontentamento e de uma desconfiança daquela pedagogia já exposta do disciplinamento de saberes e sujeitos, das respostas prontas e do já-feito e esperado, sobretudo, questiona-se

¹⁵ Barthes, Roland. "Escritores, intelectuais, professores". p. 30.

¹⁶ Idem, ibidem. p. 36.

¹⁷ CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. p. 14.

as formas de racionalidade e suas promessas de liberdade, igualdade e fraternidade; duvidam das naturalizações de raça, sexo, geração; estranham o que era familiar e problematizam o que não era problemático; desconstruem sentidos, referentes e privilégios; identificam os dinamismos espaços-temporais do que era tido como determinado e solidamente perpetuado; reconhecem o difícil equilíbrio entre técnicas de coerção e processos de construção e modificação dos Eus; ressignificam experiências de relações de poder, jogos e cálculos estratégicos, procedimentos de totalização, técnicas e intervenções de individualização, tecnologias de governo do Estado, dos outros e de nós mesmos.¹⁸

Portanto, se o professor é pesquisador o que ele pesquisa? O que ele tanto quer saber? Ou melhor, parafraseando Gilles Deleuze em sua aula intitulada *O ato de criação* dada à alunos do curso de cinema, em 1987, o que nós, professores fazemos exatamente quando estamos sendo professores, ou seja, estamos em aula?

Neste ponto nos deparamos com a natureza da pesquisa do professor, mais do que propor soluções inovadoras para perguntas já conhecidas - sem desmerecer tal empreitada, o que fazemos é algo da ordem da criação. Deleuze nos fala que o que une cada atividade criadora é a sua capacidade de criar espaços-tempos.¹⁹ Pois, é disso que se trata uma aula. Um espaço-tempo em que o professor-criador apresenta como atividade fundamental a invenção de novas perguntas, de outras relações com o outro e com o conhecimento. "Sua principal contribuição é ser uma sementeira de vivências e sentidos imprevistos, que implode o sistema habitual e consensual da educação. Implosão, que cria condições, tanto para professores quanto alunos, de capturar as forças dos acontecimentos educacionais (...)."²⁰

Com isso mais um deslocamento é proposto, professor que, além de pesquisador, é também artista, assinalados com hífen: professor-pesquisador-artista. Os sinais diacríticos utilizados na junção dessas palavras servem justamente para propor a criação, não de uma palavra composta, mas sim um encadeamento vocabular, partindo da ideia de que uma união semântica entre estes termos é perfeitamente possível dada a natureza do trabalho de cada um deles, mas que se configurando como um só vocábulo poderia sugerir uma ideia de conformidade e unidade. Ao contrário disso, o encadeamento sugere movimento, podemos deslocá-los, mudar os termos de lugar e a

¹⁸ Idem. *ibidem*.

¹⁹ DELEUZE, Gilles. *O ato de criação*. p. 5.

²⁰ CORAZZA. Sandra Mara. *op. cit.* p. 17.

junção se mantém potencializadora: professor-pesquisador-artista, artista-professor-pesquisador-intelectual.

Essa reivindicação por dilatar o espaço do professor ou do artista não pode ser considerada algo novo. Flaubert em uma carta que escreve à George Sand, pseudônimo da escritora e baronesa francesa contemporânea a ele, analisando o papel do crítico literário, que passa de gramático à historiador, se pergunta: "*quand sera-t-on artiste, rien qu'artiste, mais bien artiste?*"²¹.

Não creio que essa questão esteja subordinada a um desejo de reconhecimento, pois o mesmo o escritor já obtinha. A ideia de artista que ele parece anunciar não é a do artista de prestígio social, mas uma legitimação que parte do entendimento que a natureza artística perpassa, inclusive, outras profissões, como a do tradutor, por exemplo.

Nesse sentido também nos fala Deleuze, naquela aula à turma de cinema, há poucas distinções entre arte e ciência, no que diz respeito aos procedimentos do pensamento nessas disciplinas.

Podemos lembrar que não fazem mais que quatrocentos anos que a separação entre arte e ciência foi estabelecida, "arte" designava toda atividade realizada até o século XVI. "Isto a partir de sua definição platônica, propagada pela cultura greco-romana via autores como Galeano e Ramus, que entendem a arte como todo procedimento humano que serve para produzir certo resultado. Juntamente, também há a concepção aristotélica, que divide esses procedimentos entre aqueles que visam a transcendência, *Ars Liberalis*, e aqueles que funcionam mecanicamente para a obtenção de técnicas com fins práticos, *ars servilis*."²²

Arte entendida não apenas como um procedimento do pensamento, mas como um modo de fazer. A crítica de Flaubert aos tradutores é perfeitamente possível de ser feita aos professores de arte, que por vezes trabalham na chave de historiadores, empenhando-se que os alunos dominem cronologicamente uma história da arte ocidental e branca. Em outros casos, esforçam-se em operar através da lógica da gramática visual. Reduzindo a aula de artes visuais aos elementos do ponto, plano, linha, cores quentes e frias.

E quando, serão eles, artistas na sala de aula?

²¹ FLAUBERT. Gustave. In: CAMPOS, A. O anticrítico. p.5.

²² ZORDAN, Paola. Percursos das Artes Visuais: geologia de uma disciplina. p. 2.

O artista-professor-pesquisador-intelectual Ricardo Basbaum, tendo em vista o hibridismo característico da contemporaneidade e incomodado com a palavra artista, que parecia não mais dar conta da multiplicidade que envolve o artista de hoje, inventa um novo termo "artistas-etc": "quando o artista questiona a natureza e a função de seu papel como artista, escreveremos 'artista-etc' (de modo que poderemos imaginar diversas categorias: artista-curador, artista-escritor, artista-ativista, artista-produtor, artista-agenciador, artista-teórico, artista-terapeuta, artista-professor, artista-químico, etc)."²³ Porém, artista que é artista em tempo integral é considerado artista-artista.

Para Basbaum, tanto a palavra artista quanto a palavra arte são impregnadas de conceitos, feitas de inúmeras camadas que carregam diferentes significados, mas que acabam sendo reduzidos num único sentido - hegemônico e consensual. Desta forma, "artista-etc" é, para Basbaum, uma forma de mexer no léxico habitual que muitas vezes aparece decantado, e por distinções, ampliar este vocabulário.

No entanto, não se trata apenas de operar com as palavras, com "artista-etc", Ricardo Basbaum faz uma inflexão no tipo de posicionamento do artista em relação à vida. Em Flaubert o que vemos é uma reivindicação de que fosse artística outra atividade - a tradução, que em certa medida se alinha com o pensamento exposto de que era legítimo pensar que qualquer atividade até o Renascimento fosse considerada uma arte. O que Basbaum apresenta é um movimento contrário que parte do artista para a vida, é o artista que não quer se ver encerrado em si e em seu rótulo. Muito próximo do propõem Allan Kaprow com o seu *an-artist*, Lygia Clark com a Reestruturação do self, entre outros da geração 1960/70 que requisitavam a efetiva aproximação e imbricamento entre arte e vida.

Entretanto, o caminho não é o mesmo, há um novo deslocamento que parece bastante interessante para pensar a posição da figura do professor, pois o artista-etc não quer negar a si e se desmanchar na vida, como fazia a geração acima citada. Não se trata de deinstitutionalizar a arte, ao contrário disso, como os artistas-etc não se contentam com as categorias comuns, não conseguem desmisturar suas pesquisas artísticas de qualquer trabalho que desenvolvem: "não podem evitar a combinação de suas investigações artísticas(...), esta é sua força e singularidade particulares."²⁴

O que faz o artista quando é professor?

²³ BASBAUM, Ricardo. Eu amo artistas-etc. p.1

²⁴ BASBAUM. R. op. cit. p.2.

Esse artista-professor, incapaz de separar-se em figuras distintas, usa da sua pesquisa pessoal para propor situações artísticas, pensa a aula como um acontecimento. Ou ainda, como dirá Basbaum, a respeito do artista-etc quando é artista-curador, mas que para nós serve perfeitamente para o trabalho do artista-professor, o que eles fazem é criar uma rede, montar um conjunto de "atos sensoriais provocativos."²⁵

Este professor, portanto, leva consigo "a lição emancipadora do artista, oposta termo a termo da lição embrutecedora do professor, é a de que cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretender fazer de todo o trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo."²⁶

É da necessidade de tornar-se outro e de produzir com o outro que trabalha esse professor-artista, numa espécie de reunião da fala, característica que Barthes nos apresenta como comum ao trabalho do professor e do intelectual.

Ainda junto com Barthes, a finalidade do trabalho do professor ou do intelectual estaria, que aqui se juntam também ao artista, tornando-se um trânsito - pesquisador-professor-artista, na busca por um estado de suspensão como forma de relação, cujo objetivo-limite seria:

tentar encontrar uma *arte de viver*, a maior de todas as artes, dizia Brecht(...). Em suma, nos próprios limites do espaço docente, tal como ele é dado, tratar-se-ia de trabalhar para traçar pacientemente uma forma pura, a de *flutuação* (que é a própria forma do significante); esta flutuação não destruiria nada; contentar-se-ia em desorientar a Lei (...), os imperativos do saber, o prestígio do método, a crítica ideológica, tudo está aí, *mas que flutue*."

Pois, que flutuemos na escola, apesar das imposições de um lugar pouco identificado com o ecótono, habitando-o em deslocamentos afetivos e atos sensoriais provocativos enfatizando o trânsito e o hífen do professor-artista-pesquisador-intelectual-performer-aprendiz-etc. Sem esgotar os hífens enquanto forem potencializadores da educação e da arte e não apenas formas de conjugá-las. Realçando a poesia na e da vida, pois "tristes são as coisas, consideradas sem ênfase."²⁷

Referências

²⁵ Idem, *ibidem*.

²⁶ RANCIÈRE, Jacques. O Mestre ignorante: cinco lições para a emancipação intelectual. p. 79.

²⁷ ANDRADE, C.D de. A Flor e a Náusea. p. 119.

- ANDRADE, C.D de. A Flor e a Náusea. In: Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- BLANCHOT, Maurice. A Conversa Infinita: a experiência limite. São Paulo: Escuta, 2001.
- BARTHES, Roland. “Escritores, intelectuais, professores?”. In: _____ .
Escritores, Intelectuais, Professores e outros ensaios. Lisboa: Presença, 1975. p. 25-61.
- BASBAUM, Ricardo. Eu amo artistas-etc. In: Políticas Institucionais, Práticas Curatoriais, Rodrigo Moura (Org.), Belo Horizonte, Museu de Arte da Pampulha, 2005.
- CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. In: Revista da FUNDARTE. - ano.1, v. 1, n.1 (jan.-jun. 2001) - Montenegro : Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2001.
- COSTA, Gilcilene Dias da. Curricularte: experimentações pós-críticas em educação. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: v.36 2011.
- DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Especial para a “Trafic”, tradução de José Marcos Macedo, publicado na Folha de S. Paulo de 27/06/1999. p. 5. Disponível em: http://escolanomade.org/images/stories/biblioteca/downloads/deleuze_ato_de_criacao.pdf. Acesso em 20/02/2015.
- DELEUZE, G. GUATTARI, F. Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1995.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal: 1993.
- GALLO, Sílvio. Deleuze e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GUATTARI, Félix. As três ecologias. Campinas. São Paulo, 1990.
- HONORATO, Cayo. A formação do artista: conjunções e disjunções entre arte e educação. 2011. São Paulo: Faculdade de Educação, USP. Tese de Doutorado.
- KOHAN, Walter. Entre Deleuze e a educação. 124.
- ODUM, Eugenio. Ecologia. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Guanabara, 1988.
- RANCIÈRE, Jacques. O Mestre ignorante: cinco lições para a emancipação intelectual. Belo horizonte: Autêntica, 2005.
- TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: Jul/dez 2002.
- ZORDAN, Paola. Percursos das Artes Visuais: geologia de uma disciplina. 33o Encontro da Associação de Pesquisadores em Educação. Disponível em:

<http://33reuniao.aped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6006--Int.pdf>. Acesso em 04/03/2015.

_____. Arte com Nietzsche e Deleuze. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: Jul/dez 2005.