

Mirela Ribeiro
Meira

Doutora em
Educação. Profa.
Adjunta. Depto
Ensino. Faculdade
de Educação-
FaE. Universidade
Federal de Pelotas/
UFPel e Programa
de Pós Graduação
em Artes Visuais/
PPGAV.Centro
de Artes, UFPel.
mirelameira@
gmail.com

Ordem e desordem: criação e metamorfoses ético-estéticas na formação docente

Order and disorder: criation and ethic-aesthetical methamorphoses in teacher's formation

Resumo: Esse artigo aproxima ética, estética e formação docente na figura das possíveis metamorfoses criadoras geradas pela experiência com arte. Estas são imprescindíveis para a formação docente, ao proporcionarem a (re) criação de si, do outro e da cultura, conjurando campos de sentido – éticos, estéticos, políticos e de convivência. Instituem, restituem e constituem a re-ligação do sensível e do inteligível na figura de experiências “meta-formóticas” capazes de instaurar processos identitários, experiências criadoras, expressivas, de conhecimento e reflexão plurais, abertos, mutantes. A desordem, figura e metáfora que encarna e revela o que perpassa a criação coletiva, passa a constituir uma “categoria metodológica”, a de uma “razão sensível” como o *locus* das metamorfoses que a arte e seus eventos, materiais, linguagens, situações e vivências convocam – e de onde pode nascer uma outra racionalidade, mais complexa, aberta, plurívoca. Estas reflexões decorrem de pesquisas com as Metamorfoses Pedagógicas com Arte, Experiência Estética e Criação Coletiva que investigam as reverberações que esta metodologia – através de suas confluências, deslizos, mutações, pausas – provoca nas relações éticas, estética e políticas que, sob a perspectiva da Arte, imprimem uma característica peculiar à formação docente.

Palavras-Chave: Formação de Professores; Arte; Educação Estética; Criação Coletiva

Abstract: *This article approaches ethics, aesthetics and teacher training in the figure of the possible transformations generated by the creative experience with art. These are essentials to a teacher's formation, approaching the (re) creation of itself, of the other and the culture, conjuring field of meanings – ethical, aesthetical and political. They establish, restore and constitute the re-binding of the sensitive and the intelligible on the figure of the “metaphormothic” experiences capable of prosecute identity, creative, expressive experiences, of knowledge and plural reflection, open, mutants. The disorder, figure and metaphor that incarnates and reveals what*

permeates the collective creation, now constitutes a “methodological category”, of the “sensitive reason” as the locus of metamorphoses that art and its events, materials, languages, situations and experiences summon - and from where can be born another rationality, more complex, open, plurivocal. These reflections arise of research with the Pedagogical Metamorphosis with Art, Aesthetic Experience and Collective Creation that investigate the reverberations that this methodology – through their confluences, slips, mutations, breaks – causes in ethical, aesthetical and political relations, that, from the perspective of Art, print a peculiar feature to teacher training.

Key-words: *Professor's Formation; Art; Aesthetic Education; Colective Creation*

ENTRE (DES)ORDEM E (DES)RAZÃO, O MOVIMENTO

Se não há certa desordem, se sujeito e predicado,
depois advérbio à espera do ponto final, não é
Se for com lógica, também não é
Mas então quando é? Quando, enfim, surge um poeta?
Fica sendo quando
curto
súbito
bagunça
subverte
desconcerta
Gutfreind

Uma eterna oscilação entre concepções de ordem e desordem tem influenciado, na tradição ocidental, concepções de mundo traduzidas em filosofias, artes e ciências. Até meados do século XX, o mundo podia ser percebido como *ordem*, a partir de certezas, da objetividade, da medição e da previsão. A civilização Apolínea, do fogo, da forja, do ferro, da máquina, teve seu auge no século XIX, com a Revolução Industrial. Dois séculos antes, a razão – ordem – havia sido eleita a forma mais importante de conhecer. A partir daí, realidades incertas, fronteiras móveis, jogos de possíveis exploram uma cartografia do imprevisível. Dioniso, o semideus ruidoso, das interrogações, (des) acomoda-

ções, desconcertos e rechaços às certezas, é observado, então, na *Física Quântica*, na Filosofia e nas vanguardas artísticas, demonstrando que ordem e desordem não se separam, antes tensionam relações complexas, misteriosas, enigmáticas. Mais do que nunca, “a consciência da desordem se aviva, criando reações contrárias, vacilações”. De um lado, o que se traduz como *ordem*, afiançamento de um passado depositário da tradição, permanência de um universal examinado, interpretado, organizado; de outro, confusão e instabilidade, *movimento* “que apressa a pesadez da ordem pré-existente, abundância do novo que proporciona oportunidades a uma liberdade nova e fecunda: a desordem torna-se criadora” (BALANDIER, 1997, p.11)

É neste campo que o estético e a arte se identificam com este provocador e domesticador do mal, a eterna criança, cruel, generosa, não conformista. A (des)ordem dionisíaca, na forma da *criação*, integra e confere um lugar às coisas, sua ética garante o princípio vital dinâmico que anima o social e assegura o retorno de uma ordem nova que, atravessada pela *metamorfose*, viabiliza o enfrentamento do destino pelo sentimento do todo cósmico e societal da arquitetura das paixões, afetos e razões humanos, *demasiadamente humanos* (MAFFESOLI, 2004).

É de longa data a relação da ordem com a razão e da desordem, com o sensível. Platão propunha que a primeira é preferível, porque o real é racional; o homem pode ser gestador de contingência e desordem. Para os estóicos, a razão é *estática*, rege as vidas individuais, e a *desordem*, *insensatez* que produz *efeitos de desordem* que contradizem a realidade de um mundo *harmonioso e justo* que *não necessita de mudanças*. Os epicuristas apreendem *efeitos de ordem* em um *fundo de desordem*, a soma de uma infinidade de *ordens parciais cujo sentido o acaso* é produtor. Assim, a desordem porta uma infinidade de possíveis de inesgotável fecundidade (BALANDIER, 1997, p.45-7).

A desordem se torna *destruidora* quando os elementos se dissociam, e *criadora* quando acarreta uma *perda de ordem* acompanhada de um *ganho de ordem*, ou seja, quando gera uma *ordem nova* que substitui e pode ser superior à antiga. De um lado, a realidade é amputada de ordens; de outro, enriquecida por novas formas de ordem. A criação da ordem procede da desordem por desorganizações e reorganizações sucessivas (idem, p.49).

A modernidade destrói essa dinâmica ao privilegiar o racional como *ordem*. A este processo Maffesoli (2004, p. 34) chama “violência totalitária”, universalismo que necessita das desordens advindas de uma sabedoria “incorporada, mais vivida do que pensada”, que admite o selvagem e embaralha os códigos racionalistas de uma vida programada e sem riscos. Sabedoria dionisíaca, *demoníaca*, que se identifica com o sensível.

Como consequência, um aparelho *monstruoso*, apoiado no poder do intelecto, expurga a desordem, ou, na impossibilidade de fazê-lo, a endereça a lugares de controle ou dispersão: escolas, presídios, manicômios, conventos, hospitais e seus programas totalitários, homogeneizadores, que demarcam os diferentes, os estranhos, os marginais. *Extirpa o mal* num totalitarismo ontológico (Deus, Ser, perfeição, razão), assegura MAFFESOLI (2004), obscurecendo a força da alteridade, ignorando que, em cada situação, existe seu contrário.

Institucionaliza-se, assim, uma pedagogia que deseja indivíduos perfectíveis, cujas formas de convivência, apoiadas na submissão ou mesmo coerção violenta, sequestram da vida cotidiana o que ela tem de enraizado na desordem, no afeto, no risco, na paixão. Um racionalismo exagerado desregula e elimina da vida, e conseqüentemente da educação, a possibilidade da criação, da sensibilidade e de tudo o que estiver coligado à *desordem*. Todavia, “sem a experiência anterior da desordem, nenhuma ordem se fixa”, assinala Castello (2013, s/p).

A ORDEM PEDAGÓGICA DA (DES)ORDEM

A ordem (o limite) precisa da desordem (a vida primária, em ebulição) para erguer seu cerco. Caso contrário, ela se torna só um muro contra o qual a vida bate e se desmancha. É verdade: o poeta cria, quase sempre, a partir do vazio e da dor. Mas necessita de uma certa desordem para arrancar, da ausência e sofrimento, alguma alegria. — José Castello

Se a ordem tem estruturado o mundo, esse movimento tem se materializado “nos diferentes rituais institucionais que, através de saberes práticos, amparam, orientam e organizam a existencialidade educativa da vida individual e coletiva do homem” (DORNELES, 1996). Tais ritos compõem *sistemas pedagógicos* que ainda operam sob uma concepção de saber, cultura e aprendizagem *logocêntricas*. No ensino da arte, por exemplo, avaliam sua indispensabilidade em função de sua relação com a *verdade e a representação*. Seus saberes, desta forma, ao crescerem à sombra do *logos*, excluem “os mitos, os contos e lendas, os filmes, o torrão local, o trágico da vida comum”, e tudo o que reiterar a intensidade do vivido, da experiência, “da ontogênese da vida individual e coletiva”, do que “diz e rediz que, ao lado do bem, ali está o mal – desordem que ressurgue regularmente nas histórias humanas” (MAFFESOLI, 2004, p.50).

Uma ordem pedagógica – não só em arte – deveria construir-se na dinâmica entre ordem e desordem como um espaço *iniciático* que movimenta (des)ordens numa espécie de *liturgia pedagógica* que implica “uma metodologia de episódios ordenados, uma sucessão de fases durante as quais se associam, de maneira específica, símbolos, ícones, palavras e atividades, impondo a ideia de uma ordem global à qual contribui e da qual participa” (DORNELES, 1996, s/p). Particularmente na arte, esta ritualística se constitui simultaneamente de ordem

e desordem, retomando cargas simbólicas e arquetípicas atualizadas no mito, na *iniciação profana* de lidar com o estranho, o imperfeito, o ignorado, o inominável, que toda a vida – e toda a pedagogia que se quer criadora – deve carregar em si.

A teoria do conhecimento supõe que a desordem seja “a negação de uma determinada ordem, o que implica a admissão da ordem contraposta” (ABBAGNANO, 2000, p.357). A *ordem*, por sua vez, apresenta-se no ritual filosófico que provê os *fins* onde o conhecimento é *uma forma de ser do ser* num mundo histórico com os outros, organizado em instituições. Os mitos, as poéticas e as metamorfoses – material da arte – trabalham na ruptura dessa ordem, embora sendo *parte* dela: sua manutenção é proporcionada pela mediação do *simbólico* como demarcação do *espaço do possível*, do que *pode acontecer*, exorcizando a *desordem nefasta e contagiosa*, diz Dorneles (1996).

Na estrutura social, “presidem a respiração dessa coisa viva, com seus altos e baixos, grandezas e declínios”, diz Maffesoli (1997, p. 07). Tratam da *alteridade*, das vicissitudes trágicas e dramáticas do coletivo, de uma pertença a formas de existência que caracterizam a *socialidade* humana. Esta ligação orgânica é “um sentimento de vinculação, uma experiência coletiva de *memória imemorial*” que não é intelectual, mas uma *libido sciendi* (MAFFESOLI, 2004, p.67). Portanto, não pode ser reduzida “ao social dominada pela razão, utilidade e trabalho”, pois integra o lúdico, o onírico e o imaginário.

Um espaço, portanto, de (trans) formação de pessoas não pode se instaurar sem a arte. Assim como “a morte, o diabo, o mal, o animal” integram “um conjunto do qual não se pode arrancar um pedaço arbitrariamente, intelectualmente”, mas almejar uma “sabedoria integradora da alteridade, qualquer que seja ela. Mesmo a do excesso, da violência, do gasto e da vertigem” (idem, p.51), pois a “sensibilidade em relação ao outro (em si, na natureza, na vida social), leva a uma

concepção ampliada da realidade, plural, polissêmica, da experiência e do vivido coletivo” (id. p.149). Historicamente, porém, os saberes envolvidos na formação de professores – e nas escolas – têm desqualificado, sistematicamente, a arte, a desordem, a imagem, o sensível e suas expressões, favorecendo uma lógica discursiva, da palavra única, escrita e falada, aponta Duarte Jr. (2006). Mesmo a imagem, quando utilizada sem fins estéticos, adquire um caráter descritivo ou ilustrativo, tornando-se instrumental. Assim como o corpo.

Herdamos do século XIX o primado da razão como a forma mais importante de conhecer, restando à arte um caráter instrumental, cuja função seria aquela capaz de conferir um valor de *verdade*, de manifestar dimensões por meio da *figuração*, tanto mais verídica quanto reconhecível. Esse risco parece evidente, uma vez que, se exaurida de seu contrário, despida de sua capacidade de desordem, desvio ou exposição do *irracional* e da impermanência, a arte corre o risco de tornar-se simples *suporte* para o conceito. Assim, ela necessita destruir a *ilusão* de verdade, o que as vanguardas do início do XX iriam fazer, adentrando no terreno da *metamorfose*, resultante da tensão ordem desordem, geradora de movimento, da “integração homeopática do mal” (MAFFESOLI, 2004, p.35).

ARTE: O DESCALABRO E A MUTAÇÃO

Entre Descartes
e Nostradamus
Um dó humano
João Gilbertiano
José Joffily Filho

A Arte sempre estabeleceu relações sinuosas, “escabrosas, com a racionalidade. No limite, sempre produziu verdades mais ou menos *clandestinas* enquanto tais. Verdades menores, errantes, que não chegavam a

enfrentar o tribunal da razão” (BRITO, apud BAUSBAUM, 2001, p.211). Na primeira metade do século vinte, com a explosão das vanguardas, a obra passa a “ser tudo e qualquer coisa” (BRITO, id.ib., p.202), aproximando-se da desordem ao propor a *desnaturalização* e descentramento do olhar da perspectiva renascentista e da contemplação pura. As artes passam a ser uma plataforma móvel que desestabiliza certezas, pontos de apoio, dissolve a visão e a unidade, questiona “o próprio visível (...) [denunciando] sua fragilidade. Assim, não localizam nada, mas tiram as coisas de lugar” (id.ib., p.203).

Paradoxalmente, a modernidade *mata* a arte enquanto representação para salvá-la e estabelecer saberes específicos, distantes dos conceitos e das demais racionalidades instituídas. Na contemporaneidade, tenta desesperadamente se afastar da racionalização que invade todas as dimensões do real cobrando produtividade, lucro, desumanização. Isto, como não poderia deixar de ser, atinge profundamente a formação de professores, onde a arte, quando figura, adquire um caráter de conhecimento *menor, secundário*, à mercê de uma razão linear que privilegia o ler, o escrever e o contar, ou seja, *ordenamento* do corpo, da expressão, da criação, da alteridade, da estesia.

Maffesoli (2005, p.92) lembra que, “antes de sua marginalização ou mesmo de sua desqualificação, a experiência e o gozo estético eram maneiras perfeitamente legítimas de se apropriar do mundo”. Na formação de professores ou na vida, imprescindíveis para compor a *experiência* (ético-estética), cujo *fazer*, em sua radicalidade de pensamento em ação, necessita de um campo de experimentação e investigação, poético. E, assim, manifestar a *criação*, a *produção de sentido* numa perspectiva histórico/crítica e, sobretudo, sensível, imamente, contingente, transcendente, de sacralidade.

A *experiência* (estética) é intransferível, relacional, relativizada do sujeito *universal* pensante da modernidade e sua identidade

[1] “Os sentimentos são a expressão do florescimento ou do sofrimento humano, na mente e no corpo (...) não uma mera decoração das emoções, [mas] “revelações” do estado de vida dentro do organismo”. Os sentimentos se dão na mente, e as emoções, no corpo (DAMÁSIO, 2004, p.15)

rígida. “Permite dissipar a ilusão hegemônica”, diz Maffesoli (2005, p. 93), pois “a relação com outrem determina o que sou”. Necessita da arte porque “não deve ser vivida por um ego forte e solitário, mas ser dita, contada, vista”. Constitui uma “ética” que permite “a união dos membros de uma mesma comunidade” através de processos de identificação caleidoscópicos, fluidos, mutantes. Ultrapassa o lugar comum, pois a experiência do eu é uma experiência do mundo: resumido, circundante, que partilho com outros e que reflete um ambiente *difuso* que focaliza a vivência, a espontaneidade, a intuição, a empatia, curto-circuita fragmentações de toda a ordem.

Enquanto relação pedagógica, a arte se estrutura na dinâmica ordem-desordem enquanto discurso, imagem, gesto e práxis, num temp/espço e numa corporeidade. Interage com o atual, mas também com o virtual nele implicado, e compreende vários níveis de realidade. Vai tanto da sensação e da emoção direta, bruta, emocional, aos *sentimentos*^[1], sua figuração mental. Ao contrário, porém, do que se pensava, na dinâmica intelecto/sensibilidade, a *sensibilidade* é a maestrina das operações mentais, e não a razão, diz Damásio (2004). Na formação docente, deve ser capaz de instaurar tanto um campo de cognição quanto de criação, sentido e reflexão, proporcionado experiências que permitem um contato com a desordem, resultando desse encontro um ganho de ordem, ou de uma racionalidade *aberta ao paradoxo*. Assim, a Arte não mais é pensada a respeito de algo, *ela é esse algo* em contínua alterização de si mesmo. Jogo que pode tanto figurar como desfigurar e transfigurar o mundo, processo anárquico que opera com metamorfoses para reencantar o mundo:

o desencantamento do mundo, próprio à modernidade, havia apagado tal estética [a de experimentar em comum] ou pelo menos a havia reduzido a lugares (museus, por exemplo) ou a tempos (festas oficiais) bem delimitados e separados

da vida corrente. É um movimento inverso que se observa com o reencantamento do mundo que se observa hoje em dia: a experiência, enquanto cimento coletivo, é certamente o vetor desse processo (...) a ligação da experiência e da tradição, enquanto exprime o sensualismo do grupo, é o que funda a relação com a alteridade, base de toda a sociedade (MAFFESOLI, 2005, p.121).

A educação necessita desse reencantamento, assim como do lúdico, do experimental, do processual, do aberto que permita com que o aluno, mesmo temeroso, arrisque-se na experiência que o arremessa no estranho, no desconhecido, na pura virtualidade. Todavia, o que se observa em geral nas escolas é o prevaletimento do impulso de ordem, da figuração, do conceito, do objeto, da escrita e da leitura, da razão incontestante que faz exclamar, diante de uma folha branca: - *Eu não sei desenhar, professora, e agora?*

O trabalho com arte permite rupturas do si enrijecido, cristalizado, adentrar-se na transgressão, no efêmero, no sombrio, no que Maffesoli (2004, p.18-9) chama de “a parte do diabo”, responsável pela “transfiguração do político”: o saber necessário para entender nossa época “sentindo seus odores”, desenvolvendo “um apetite por suas paixões” e igualmente sua “parte destruidora”, a do excesso, efervescência ou desperdício; do que se esgota “no instante- festas, solidariedade na urgência”, de tudo o que traduz uma imperiosa exigência de “pensar o sensível em todas as suas manifestações”, especialmente, na educação.

METAMORFOSES TRANS-MUTADORAS: EDUCAÇÃO ESTÉTICA

materesmofo temaserfomo termosfameo tremesfooma metrofasemo
mortemesafo amorfotemes emarometesf eramofetam fetomormesa
mesamorfeto efatormesom maefortosem saotormofem termosefoma
faseortomem motormefase matermofeso metaformose
Paulo Leminski

A Educação Estética é um processo que permite a união do pensar com as significâncias sazonais e cíclicas do sentir, desafiando a descobrir “um sentido no sentido” (DUARTE JR., 2006, p. 12), a sensibilizar-se, a utilizar de forma *desnormal* a voz, a palavra, o corpo, os objetos, as angústia, a finitude, tudo o que componha o viver.

Uma educação do sensível não pode prescindir da arte, ainda que esta não consista no único instrumento de atuação sobre a sensibilidade humana: “a educação do olhar, do ouvir, do degustar, do cheirar e do tatear, em níveis mais básicos, tem à sua disposição todas as maravilhas do mundo ao redor, constituídas por flores, vales, montanhas, rios e cachoeiras, cantos de pássaros, árvores, frutas, etc” (DUARTE JR., 2006, p. 146). O artístico ocupa um *degrau um pouco acima* de toda essa estimulação *estésica* que a realidade nos oferece, pois demanda *consciência*. Do *estésico* ao *estético*, ambas as dimensões podem ser trabalhadas simultaneamente. A arte fala primeiramente ao corpo como um todo, não se restringe às sensações, mas pressupõe significação, abstração, cognição, reflexão, implica na utilização do intelecto junto ao sensível.

Paulo Leminski utiliza-se da metáfora da *metamorfose* como *meta-formose*, outra “forma transformada por uma leitura, uma interpretação (...) forma através” que “denuncia/anuncia a transmutação da forma de pensar do ser humano”, anota Ruiz (*apud* LEMINSKI, 1994, p.07). A *metamorfose* aqui é o *movimento* resultante do processo ordem/desordem/nova ordem, uma terceira via. É dever do humano- e da educação “entre-ler meta-morfoses: essas as matérias-primas com que trabalho o tão estável e instável espírito humano” (id.ib, p.69).

A *metamorfose pedagógica*, simultaneamente meio e resultado, causa e efeito do que o estético provê – e realiza – a partir da Arte e seus processos, aproxima-se da desordem criadora, mais do que a um “ser”, a um “estar” estético, lúdico, criativo, expressivo, interativo

e vivencial, sedento de referenciais de estranhamento, de subversão de códigos, materiais, ideias, suportes. Reinvidica os saberes da arte a partir de uma experiência estética instituinte capaz de transformar padrões e concepções sobre Arte, Educação e Vida. Experiência de *saber* e de *sabor*. A respeito da Arte e da Estética, Michel Onfray (2010, p.71), filósofo francês, afirma que ambas possuem uma “lógica do instinto, das paixões e das pulsões”. Uma “razão erótica” que permite “esculpir blocos de energia selvagem” que tirem os humanos do submetimento à pura fatalidade. E é “a arte quem proporciona a matriz das revoluções existenciais”. A “estética desempenha um papel maior na constituição de novos saberes fora dela” e pode permitir com que, diferentemente do mero divertimento, se vá atrás do prazer e do mistério que as coisas encerram: “o velado não é um fim em si mesmo, mas um convite para o desvelar. Idem para o codificado”. Há que se ousar em uma “heurística da audácia” (id.p.103).

Qualquer energia, ao adquirir uma forma, seja no imaginário, simbólico ou na arte, inicia-se no caos informe, silencioso, vertiginoso, abissal, é mergulho na desordem fecundadora que permite (des) acelerar, (des) animar, formatar, trabalhar o insolúvel, a morte, a dor, o sofrimento, o desassossego. A arte é quem permite essa imersão, por seus processos, materiais, ações, eventos, quando possibilita dar forma a algo, trans-figurá-lo a partir de dados do sensível e do inteligível. O resultado desse movimento é a *metamorfose*. E a *Metamorfose Pedagógica*, por sua vez, é auto-referente, não necessita de “suporte”: ela já “é” o pedagógico. Que, na arte, parte de um espírito criador, irreverente, incerto, inconstante, ruidoso e mutante para manter aberta a possibilidade de transmutação, de *metamorfose* decorrente do contato com a criação.

A experiência estética lida com a *metamorfose* enquanto *simbolização* que pode ser vivida ritualmente para assegurar coesão e consenso. Permite transfigurar a violência que acompanha a própria

vida e o *mal irrefreável* que a acompanha e que retorna eventualmente de *cara nova*. Historicamente, ora na face do judeu, ora do comunista, da mulher, do louco, do aidético, do terrorista (PELBART, 1992) e, mais recentemente, dos *hackers*, manifestando *arcaísmos* que insistem na força do animal, na *parte do Diabo* (MAFFESOLI, 2004, p. 139).

Esta violência, ao contrário do que se pensa, pode ser, todavia, paradoxalmente *agregadora* se adquirir uma *forma, trans-figurada*, dramatizada através da arte, da criação coletiva ou do mito, realizando uma função *iniciática*. Esta é pedagógica por transmutar a-gressão (violência) em *trans-gressão* (desordem), através de uma transfiguração *metamorfótica* que, ao ser partilhada, transubstancia-liza simbolicamente o *mal*, retirando sua *força* no nível do “como se”. Todavia, alerta Balandier (1997, p.47), se banalizada pela dispersão dos limites, essa violência pode ser perigosa. Estes *contornos antropológicos*, pela criação coletiva, podem ser reordenados numa espécie de *domesticação do mal*.

MUTAÇÕES ÉTICO-ESTÉTICAS NA (TRANS) FORMAÇÃO

DOCENTE: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Desinventar objetos. O pente, por exemplo.
Dar ao pente funções de não pentear.
Até que ele fique à disposição de ser uma begônia.
Ou uma gravanha.
Manoel de Barros

A *reconfiguração das partilhas do mundo sensível* –que definem a esfera da experiência política, materializam-se nos discursos teóricos, modos de percepção, instituições, programas educativos, criações comerciais etc., e podem servir de ponto de partida para pensarmos a educação estética como um caminho de transformação social (RANCIÈRE, 2011). Esta partilha passa pela (trans) formação de profes-

sores, porque envolve a sensibilidade que, como a desordem é parte também da vida, das emoções, e permitem compreendermos os processos pedagógicos em sua inteireza, ou seja, na perspectiva da *formação desta sensibilidade*, não só do intelecto. Distancia-se assim do “magistério moral” (MAFFESOLI, 2004, p.11) que busca o “bem”, com efeito, diz, “a justificação última do messianismo judaico-cristão” (idem) e sua obsessão pela razão, pelo rito, pela ordem.

Marie Christine Josso (2010), educadora belga, afirma que *aprender pela experiência* é imprescindível para os processos de formação, e requer não só formulação teórica, mas saberes sensíveis e criadores. Formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos a partir de uma pluralidade de registros culturais, éticos, estéticos, políticos, etc., elaborados em função de sensibilidades em dados períodos. É no cotidiano de vivências múltiplas que estas precisam se tornar *experiências*; o que será retido nelas é singular e único, mas *partilhável* com muitos, e a arte é um processo rico para esta expressão, e envolve os saberes do corpo, os sentidos, a consciência.

A *experiência estética* pressupõe um corpo imerso em situações *mutantes*, numa complexidade cotidiana *relacional*, o que implica em que, se somos um, somos *vários*: o *outro* participa de nossa transformação pessoal. Isto ajuda a compreender que a experiência estética gera um saber que modula o que a percepção realiza, e, além disto, “envolve as vivências e as transformações sensíveis e cognitivas que uma pessoa elabora a partir destas vivências, e emerge do corpo” (MEIRA, 2007, p. 32).

A modernidade tratou o corpo como algo a se erradicar dos processos pedagógicos, já que seu saber não era importante, mas *perigoso*. Duarte Jr. alerta que este, produto de uma educação datada, de costumes e universos simbólicos específicos, é moldado pelo e produto social, “visto, vivido e interpretado por teorias, filosofias e

teologias” (2010, p.101)”. Ele é responsável por nossa instalação *sine qua non* no mundo, razão porque precisamos pensar no que uma educação que é em essência ordem faz com ele. Destituído de ser produtor de sentidos também não racionais, é “trabalhado, esculpido, adaptado e adequado a um padrão de perfeição (...) rascunho que deve ser passado a limpo” (id ib).

A experiência estética então tem como tarefa, além de uma cognição específica, resgatar para este corpo o prazer da *estesia*, “ajustando e equilibrando nossa ação física sobre a realidade através de uma harmoniosa e precisa integração de informações levada a cabo pelos neurônios, músculos, substâncias químicas e correntes elétricas que constituem o corpo humano” (id ib, p. 111). É sobre este saber básico, primeiro, que se erige, posteriormente, qualquer outro saber que se poder reunir sob o nome de *inteligível*. A experiência de sentir retorna “à percepção anterior à condicionada pela discursividade da linguagem” para experienciar formas de relação onde os sentimentos “entram em consonância com as formas que lhes tocam” (DUARTE JR., 1995, p. 93).

As metamorfoses resultantes da experiência estética são fundamentais ao preparo docente, e requerem, paradoxalmente, *desaprendizagens*: de que é preciso “dom” para fazer arte, de que não é preciso *inspiração*, mas pesquisa, do que permita (re)encontrar infâncias perdidas, dar *sentido* às emoções e sentimentos, recriar vivências anteriores e futuras, projetivas e imaginativas. Necessitam da *consciência* como estruturadora que altera os mapeamentos realizados pelo cérebro, criando soluções não-estereotipadas (DAMÁSIO, 2004, p.88).

As metamorfoses desencadeiam mutações no interstício, no etéreo, leve, lábil, das “desexplicações”. Criam uma ética a partir do que se sente em comum, criando uma ética que fomenta, de um lado, a *entropia*, inseparável da própria organização; de outro, deixando surgir outra ordem, geralmente mais rica, para criar estabilidade. Desenvolve um

saber acariciante que “ama o mundo que descreve” (MAFFESOLI, 2000, p.14). Dados, informações, conhecimentos, saberes prático-vivenciais processam, expressam, observam, percebem, reabilitam a coincidência dos opostos suprimida pelo avanço abstracionalizante moderno.

A *cultura* é a chave para processos de aprendizagem e educação que acontecem, então, no cotidiano, e dele se desdobram no sentido de pensar passado e futuro para melhorá-lo, pois é em sua imediatez concreta que são testadas referências vinda dos tempos e espaços distantes, postas à prova pelo corpo que sente, pensa e age apoiando-se em imagens e manuseio de materiais concretos. É desejável que, por ser histórica, contribua para uma ação *política* de encontrar formas de vencer a exclusão, o *apartheid* social, as violências contra a cidadania, as liberdades, as violações de toda a ordem. E, se é capaz de fazê-lo, é porque instaura “relações entre pessoa e o mundo por intermédio dos objetos estéticos”, e representa uma “troca que não pode ser regulada por nenhuma moeda”, pois é “distribuição de sentido em estado selvagem”: troca cuja forma “é determinada pelo próprio objeto e não pelas determinações que lhes são exteriores” (BOURRIAUD, 2009, p.59).

Os processos artísticos objetivam, segundo Nicolas Bourriaud (Id, p.25), *destruir todo acordo apriorístico sobre o percebido*, pois se inscrevem num *materialismo aleatório*, partem da “contingência do mundo, sem origem, sentido pré-existente ou Razão que lhe possa atribuir uma finalidade”. A essência da humanidade “é puramente transindividual, formada pelos laços que unem indivíduos em formas sociais sempre históricas”. Se a prática artística reside na *invenção de relações entre sujeitos*, cada obra é “uma proposta de habitar um mundo em comum, e cada artista propõe um feixe de relações com o mundo que gera outras relações (...) até o infinito” (id.ib., p.30). A arte demanda trabalho, e se o espectador não sente nada, o artista não trabalhou o suficiente (BOURRIAUD, 2009, p.113). Portanto, a arte na

educação teria entre suas tarefas “ensinar” a produzir mais e mais imações sensível-cognitivas sobre o mundo, reabilitando a experimentação como forma de manter a democratização das relações.

ENFIM...

Eu quero pensar ao apalpar
Eu quero dizer ao conviver
Eu quero partir ao repartir
Ana Cristina César

Estes versos nos brindam com a importância do estético e da arte na educação, que entre outras tem a tarefa de permitir o processo criador, que por sua vez envolve fluências, flexibilidades, singularidades, (re)elaborações, (re)definições, sínteses. Envolve uma crítica com práticas emancipatórias, a construção de significados e sentidos por alunos e professores, a aposta na interculturalidade, na diversidade, num pensar e num agir interdisciplinares, complexos, dinâmicos, plurais, interativos, atuais.

A educação em Arte constitui-se num fazer complexo, numa produção simbólica humana carregada de sentidos, valores, o que implica em pensar a natureza do humano que somos. Nesta perspectiva, sentir, agir, planejar e avaliar – tarefas docentes, mas não restritas à educação – não podem partir senão de um pensar ético, constituído desde *presenças em relação*. As formas, processos, imagens, produções e movimentos resultantes dos processos pedagógicos em arte devem ser possibilidades de aprendizagem de seus processos e linguagens, mas também de afeto, (trans) formação, sabedoria de vida, criação coletiva.

Na vida social, a criação coletiva é uma espécie de *matéria viva de uma obra de arte primordial*, que transforma a estética da existência em uma ética do estar-junto-com-os-outros-no-mundo. A estética,

como faculdade de sentir em conjunto adquire essa dimensão ética a partir de um experimentar em comum que se transfigura em “potência coletiva” ao *criar uma obra de arte*, parafraseando Nietzsche: a vida social em seu todo (MAFFESOLI, 1996, p 28).

Porque na vida, nada, nada é trivial. E, nela, é preciso que a arte, mais do que nunca, reafirme a vida, na radicalidade do humano, a partir da (des)ordem, mantendo-a sempre viva, garantindo a perturbação, o incômodo, o desassossego, a pausa, o espanto.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALANDIER, Georges. **A desordem Elogio do Movimento**. R. Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BARROS, Manoel. **O Livro sobre Nada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BASBAUM, Ricardo (org). **Arte Contemporânea Brasileira. Texturas, dicções, ficções, estratégias**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

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

CASTELLO, José. *A Defesa da Desordem*. **Gazeta do Povo**. 02/06/2013. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/colunistas/conteudo.phtml?id=1378093&tit=>. Acesso em: 12.08.2013.

CÉSAR, Ana Cristina. **A Teus Pés**. São Paulo: Ática, 1998.

DORNELES, Malvina do Amaral. **Lo Público y lo Popular en el Ámbito Racionalizador**

del Orden Pedagógico Moderno. 1996. Tese. (Doutorado em Educação). Universidad Católica de Córdoba. Córdoba: República Argentina.

DAMÁSIO, António. **Em Busca de Espinosa**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da Educação**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **O Sentido dos Sentidos.** 4.ed. Curitiba: Criar, 2006.

_____. **A Montanha e o Videogame.** São Paulo: Papirus, 2010.

GUTFREIND, Celso. **Em Defesa de Certa Desordem.**
Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2013.

JOFFILLY FILHO, José. **Insãite.** Rio de Janeiro: Edições das Palmeiras, 1982.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** 2ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LEMINSKI, Paulo. **Metaformose.** São Paulo: Iluminuras, 1994.

MAFFESOLI, Michel. **A Transfiguração do político. P. Alegre: Ed, Sulina, 1996.**

_____. **No Fundo das Aparências.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005

_____. **A Parte do Diabo.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

MEIRA, Marly. **Filosofia da Criação.** 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ONFRAY, Michel. **A Potência de Existir.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PELBART, Peter Páal. *Manicômio Mental: a outra face da clausura.* IN: **Saúde e Loucura,** São Paulo: Hucitec, 1992.

RANCIÈRE, Jacques. *A Comunidade Estética.* in: **Revista Eletrônica Poíesis.** PPGCA-UFF. Niterói, RJ: N.17, pp.169-187, Jul. 2011. <http://www.poiesis.uff.br/PDF/poiesis17>.