



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

5974 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 19 - Educação e Arte

Desprogramar uma vez mais o futuro: docência e estética relacional em um mundo pandêmico

Cristiano Bedin da Costa - UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Angelica Vier Munhoz - CENTROS UNIVERSITÁRIOS

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq/FAPERGS

### **DESPROGRAMAR UMA VEZ MAIS O FUTURO: DOCÊNCIA E ESTÉTICA RELACIONAL EM UM MUNDO PANDÊMICO**

“O futuro já não é mais o que era”. Há quase um século, situado entre guerras e diante de uma imagem cambiante da civilização e do humano, era com essas palavras que Paul Valéry (1960, p. 208) sintetizava o drama de um mundo no qual, de maneira inédita, transformações técnicas e científicas não configuravam mais a promessa de um horizonte de realização plena, mas sim a realidade de um presente destruído. Diante da impossibilidade de reconstruir o passado e seu ideal de progresso, e conseqüentemente apartado das utopias que permitiam tanto legitimar determinado modo de ser presente quanto perspectivar algum futuro, o diagnóstico valeryano diz respeito à falência cartográfica de uma geração que já não dispunha dos meios tradicionais de pensar, avaliar e prever seus próximos passos. “Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos se encontrou ao ar livre numa paisagem em que nada permanecera inalterado, exceto as nuvens” (Benjamin, 1987, p. 198). Em tal paisagem, o futuro se mostra como todo o resto, na medida em que já não pode ser pensado e reconhecido da mesma maneira. Trata-se de um futuro saturado de uma realidade cujo principal efeito é aniquilar todas as esperanças presentes, isto é, um futuro que é o tempo e o lugar do fim das utopias.

Tomar a frase de Valéry como uma avaliação de seu tempo presente, e não como um exercício de futurologia, permite-nos entendê-la como o exercício de um pensamento que é tanto imanente quanto crítico de sua contemporaneidade. E, talvez, tal como sugere David Lapoujade (2013, p. 233), “a ideia mesma de futuro não seja outra coisa senão um *diagnóstico do presente*”. Nesse sentido, o que está em jogo é o diagnóstico dos sintomas anunciadores de um estado atual de coisas, uma espécie de cartografia das linhas de força que encerram, em um momento histórico determinado, os modos de vida possíveis e as potencialidades do que ainda não é. Em Friedrich Nietzsche (2004), empreendimento semelhante era visto como tarefa de um estilo de pensamento que se propunha a investigar e valorar a vida não apenas a partir de seu maior ou menor grau de segurança, mas também pelas potencialidades atreladas a seu caráter incerto e transitório. Mais tarde, o vínculo entre o pensar crítico e a prática clínica receberá novos contornos em Gilles Deleuze (1997),

para quem o ato de criação, independentemente de sua especificidade e forma, é sempre o traçado de um novo território existencial, dentro do qual são reconfigurados os modos de sentir, pensar e viver em determinado contexto histórico e cultural.

Na presente comunicação, apropriamo-nos das palavras de Valéry, deslocando-as de seu contexto e tomando-as como um *princípio* para pensar a docência em um mundo pandêmico. Na esteira de Pierre Dardot e Christian Laval (2017, p. 615), não entendemos *princípio* como um ponto de partida que se deixaria definitivamente para trás. Trata-se do que “vem primeiro e fundamenta todo o resto”, e não de um simples início que “tenha a virtude de apagar-se diante do que vem depois”. Um princípio é um começo sempre a começar, “que rege e domina tudo o que vem depois”, a fonte da qual derivam todos os movimentos subsequentes. Nesse sentido, a sentença “o futuro não é mais o que era” se torna um princípio docente na medida em que ordena, comanda e rege a totalidade das atividades docentes, incluindo-se a pesquisa e a didática. Além disso, pelo sentido lógico do termo, o *princípio* é uma *proposição*, isto é, a premissa de um raciocínio em marcha, a indicação de certa postura investigativa. Distanciar-se de uma ideia pré-concebida de futuro tem assim o propósito de traçar uma zona de pensamento calcada no presente, e que, desse modo, quer desprogramar as possibilidades já apresentadas para o por vir. Tal operação nos interessa na medida em que permite colocarmo-nos em estado de atenção às especificidades *deste* mundo que ora habitamos, isto é, habitar e interrogar suas partes, seus interstícios, seus modos de existência mais insuspeitos. Ao mesmo tempo, tal postura investigativa implica em afirmar o tempo presente mesmo em sua precariedade e em suas limitações aparentes, direcionando nossos fazeres ao seu encontro, de maneira a agenciar uma ação e um pensamento em Educação que não sejam pautadas pelos ditames impostos por imagens já programadas e estabelecidas de futuro.

Mas que presente e que imagens são essas? Antes mesmo do isolamento social e das demais restrições socioeconômicas causadas pela pandemia do novo coronavírus, mutações tecnológicas sem precedentes já delineavam novas linhas de força, colocando-as em ação no contexto contemporâneo. No âmbito geral da Educação, os processos formais de ensino há tempos têm sido desafiados a sondarem criticamente suas imagens de aula e estratégias didáticas que delas se desprendem, uma vez que a ecologia imersiva das redes faz da “aprendizagem ubíqua” (Santaella, 2013, p. 27), especialmente mediada pelo dispositivos móveis, um dado atual. A arquitetura líquida de que dispõe a complexa trama informacional contemporânea não deixa de atravessar a relação pedagógica por meio de imagens, documentos, *links*, vídeos, postagens, *playlists*. Se é verdade que a informação está sempre disponível, também parece ser inegável o fato de que nossos estilos de presença e relação não são mais os mesmos. Em um mundo em constante mutação, no qual o presente é facilmente vivido como imediato e provisório, torna-se especialmente difícil resguardar o passado e perspectivar ativamente o que vem.

Antes da Covid-19 tornar-se realidade, a revolução digital já era responsável por uma transição crítica na topologia global, na medida em que a ela está vinculada uma “mídia da presença”, tal como sugere Byung-Chul Han (2018, p. 35). A temporalidade da mídia digital é o presente imediato, com informações sendo produzidas, enviadas e recebidas de forma instantânea, sem serem filtradas e direcionadas por mediadores. De fato, a instância intermediária é justamente o que parece ter sido dissolvida quase que por completo com o advento das mídias digitais. Ao mesmo tempo, desde o advento das redes sociais, já não se trata mais de um estilo de comunicação unilateral e sem interação, tal como estabelecido por mídias como o livro, a televisão e o rádio. “Hoje não somos mais destinatários e consumidores passivos de informação, mas sim remetentes e produtores ativos” (Han, 2018,

p. 36). Ou seja, somos ao mesmo tempo consumidores e produtores, o que faz com que o volume de informação disponível não pare de crescer.

No entanto, não se trata de alimentar um otimismo ingênuo, já que propagação ilimitada de fluxos de informações não é sinônimo de liberdade. Revisitando entrevista de Gilles Deleuze a Toni Negri, David Lapoujade sugere que as imagens ao redor das quais vivemos atualmente não têm como propósito nos remeter ao mundo exterior, mas sim a outras imagens. Trata-se de imagens que “constituem um mundo-tela autossuficiente, isto é, um mundo que se tornou uma espécie de mesa de informações tal que as imagens comunicam diretamente informações ao cérebro” (Lapoujade, 2013, p. 241). Quando a imagem não cessa de deslizar por sobre outra imagem em um sistema no qual tudo é exposto a todo momento, para que então se deixe levar por outra corrente de visibilidades, acabamos por nos distanciar do mundo naquilo que ele tem de mais essencial, que é sua profundidade e porosidade. Na medida em que consumimos imagens prontas, e que traduzimos nossos gestos em outros fluxos imagéticos, consumimos e somos consumidos por modos pré-estabelecidos de perceber, de estar e de sentir. O frágil equilíbrio constitutivo da sociedade da transparência (Han, 2017) atual é fruto da linha tênue entre os sistemas de circulação de informação e os dispositivos de controle a eles vinculados. Frente a isso, convém evocar a alternativa proposta por Deleuze na mesma entrevista anteriormente mencionada: criar. Entendido como uma espécie de desvio operado na própria circulação da informação, ou seja, na linguagem e na imagem que a veiculam, o ato de criação se difere da comunicação, sendo que “o importante talvez venha a ser criar vacúolos de não-comunicação, interruptores, para escapar do controle” (Deleuze, 1992, p. 217). Porque o controle é precisamente o que nos separa do mundo, é aquilo que nos faz desacreditar do mundo, tal como ele é moldado e significado pela informação que o envolve. Acreditar no mundo é querer “suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos” (Deleuze, 1992, p. 218). No limite, acreditar no mundo é criar imagens alternativas de mundo, esboçadas a partir da interrupção no fluxo de informações que se propaga a todo instante em todas as direções.

Acreditamos que uma aula pode configurar um espaço-tempo desse tipo. Nesse sentido, temos entendido a docência como uma prática comprometida com movimentos de distensão espacial, através de reversões de perspectivas e da contínua reconfiguração dos modos de existência comuns da aula e em aula. Trata-se de introduzir incertezas na distribuição da realidade. Entender a aula como um plano de existência onde uma nova perspectiva sempre pode irromper e deslocar o centro de gravidade dos modos de ser e estar que o constituem, significa dotar a prática de ensino de um compromisso relacional, vinculando-a de modo definitivo a diferentes experiências de alteridade. Há, portanto, uma força política própria à docência, derivada da articulação entre os modos pelos quais pensa, realiza e permite vivenciar suas ações. Com Jacques Rancière (2009), torna-se possível perspectivar a aula como um tipo especial de partilha do sensível, um modo singular de criar e compartilhar imagens, palavras, gestos, pensamentos, sensibilidades e modos de ser sujeito. É por meio dessa partilha, marcada necessariamente pelo encontro discordante de percepções individuais, que um espaço comum pode ser traçado. Tal como assinala Hannah Arendt (2007), ser visto, escutado e considerado por outros só é importante porque o olhar, a escuta e a consideração partem de um ângulo diverso daquele de onde se está. Assim, se uma aula é um espaço que visa assegurar a visibilidade de cada um de seus participantes, isso só se dará pela garantia das distâncias que demarcam suas singularidades. O mundo sensível comum “acaba quando é visto somente sob um aspecto e só se lhe permite uma perspectiva” (Arendt, 2007, p. 69), já que aí não há partes nem partilha, só consenso. Nesse

meio, ao invés de um cisão, a distância implica a demarcação das singularidades que são condição de possibilidade para a partilha do espaço e a efetividade do encontro.

É por meio de tal dimensão política do fazer docente que nos interessa pensá-lo em conexão com o campo de criação artístico. Não por considerarmos que o professor e a professora são ou podem agir como artistas, mas sim porque parece existir uma potencialidade estética inerente aos trabalhos em aula e em arte. Desde o modo como os perspectivamos, trata-se de entender seus espaços como zonas de atuação capazes de escapar, mesmo que momentaneamente, da trama proposta pela lógica macropolítica de circulação de saberes e sensibilidades. Neste trabalho, tomamos como intercessor a noção de “estética relacional”, tal como é proposta por Nicolas Bourriaud (2009). A partir dela, procuramos defender certa ideia de Educação como operação crítica do presente.

Na obra de Bourriaud, o termo “estética relacional” funciona como um eixo ao redor do qual reúnem-se um conjunto de ações vinculadas à arte contemporânea e cujas duas características fundamentais são as seguintes: a) diferentemente das obras de artes modernas, a estética relacional não tem como propósito a produção de um objeto específico, tal como uma escultura ou um quadro, mas sim a instauração de uma *situação*, entendida como uma circunstância espaço-temporal de interação humana. Seu horizonte, portanto, é o traçado de uma superfície de contato, uma zona autônoma e temporária de sociabilidade; b) uma ação artística assentada sobre pressupostos relacionais não tem uma estrutura fechada, com forma e sentidos previamente definidos. Pelo contrário, ela só pode delimitar um modo de existência próprio a partir de seu uso, já que é ele que indica o que ela possibilita ser. As próprias categorias de tempo e espaço não são anteriores aos corpos, na medida em que é pelas trocas, pelos afetos e pelos movimentos dos corpos que elas são delimitadas. Trata-se de uma sensibilidade artística pautada pela imagem de um viver-junto, a partir do qual torna-se possível a elaboração coletiva de sentidos. Tal como sugere Bourriaud (2009, p. 43), a estética relacional pauta uma forma de arte que “toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado”. Ou seja, aquele que propõe a obra não o faz apresentando uma realidade anterior, muitas vezes inacessível, sendo a aceitação ou negação do sentido que ela sugere a condição de sua experiência. Ao propor uma superfície potencial de contato, o artista é aquele que convida a um gesto de criação comum de um momento de sociabilidade. E é o espectador que, ao aceitar o convite, ativa e dá forma ao modo de existência da obra: espaço da arte como um campo de trocas.

Parece-nos que tal percepção da obra como um princípio dinâmico configura uma imagem interessante para pensar o contexto educacional, especialmente o espaço-tempo da aula, na medida em que sugere um método crítico-relacional por meio do qual se pode abordar criticamente a docência contemporânea. Em suas proposições teóricas, Bourriaud (2009, p. 12) já indicava “a reificação das relações humanas” como o inimigo a ser combatido pela prática artística. Em um mundo pautado pela lógica neoliberal, no qual o “sujeito do desempenho” – entendido como o “empreendedor de si mesmo” – parece ser cada vez mais “incapaz de se relacionar *livre de qualquer propósito*” (Han, 2018, p. 11), instaurar espaços de relações humanas que sugerem outras possibilidades de troca além das vigentes nesse sistema configura um esforço que é tanto estético quanto ético e político. Se motivação, competição, otimização e iniciativa são termos inerentes à técnica “psicopolítica” (Han, 2018, p. 31) de dominação do regime neoliberal, perspectivar a prática docente como planejamento e proposição de um domínio de trocas particular é também entender a aula como interstício constituído por vivências, trocas e sociabilidades outras.

Tais percepções pautam as investigações que temos realizado, desde 2013, em uma universidade pública e outra comunitária, ambas localizadas no Rio Grande do Sul. Vinculadas aos movimentos de um Grupo de Pesquisa cujo propósito central é pensar a formação docente a partir de uma perspectiva estética (Loponte, 2017), que entendemos dizer respeito à instauração constante de novos modos de perceber e se relacionar com as intensidades e materialidades do mundo, as ações vêm se desdobrando por entre espaços formais e não formais de ensino, tais como escolas, universidades, museus e fundações de arte. Em linhas gerais, tem-nos interessado pensar, habitar e praticar a aula enquanto um espaço-tempo de maquinação didática (Corazza, 2015) de matérias advindas do campo de criação artístico, tomadas como intercessoras do pensamento em Educação. Temos defendido que os campos de criação artístico e docente só podem ser aproximados a partir da perspectiva estética que compartilham, ou seja, pelo ponto de vista criador que serve como princípio para a atenção, para o cuidado e o estudo dos caminhos da instauração daquilo que é planejado, proposto e experimentado em uma aula ou em uma obra. Mais do que simplesmente tomar produções artísticas como materiais didáticos, trata-se de estabelecer cruzamentos entre movimentos de pensamento, investigar propósitos de criação e então esboçar novas imagens de aula a serem experimentadas. Importa fazer do trabalho docente e da prática artística um entre-dois (Deleuze; Guattari, 1997), uma zona transversal na qual tudo o que existe é processo, ou seja, um movimento de instauração que tem como propósito responder a determinados problemas. Uma vez realizadas, uma aula e uma obra passam a pertencer a seus próprios domínios, fazem parte de arquivos distintos.

O vírus e o contexto pandêmico não interferem no princípio relacional da aula, embora redimensionem suas possibilidades de existência. Ensinar ainda é atentar para a extensão dos próprios atos, testar efeitos, experimentar ressonâncias. Ao mesmo tempo, o desafio pedagógico nunca foi exatamente habitar um espaço desde sempre disponível (a sala, o currículo), mas sim traçar conjuntamente zonas de contato e tensionamento por entre um espaço dado. Nesse meio, ensina-se gestos, proposições e estratégias sempre relacionais, nas quais o saber estará veiculado. No limite, ensina-se modos de proximidade, de se fazer presente para e a partir do outro.

Parece-nos, então, que o desafio que agora se coloca é o de estabelecer o que o tempo presente permite ser, na medida em que as limitações que ele nos impõe exigem uma reordenação de nossos saberes e propósitos educacionais. O vírus é também uma imagem projetada ininterruptamente pelos sistemas de informação, uma imagem que muitas vezes parece conter a falência de qualquer perspectiva minimamente otimista para o tempo que virá. Mas ele também é a imagem de uma passagem, ou antes de uma suspensão de nossos mais insuspeitos automatismos. Encontrar em sua presença um tempo que seja um *presente de encarnação* (Pennac, 1993) parece ser a resposta ativa que podemos, enquanto educadores, dar à afirmação de que o futuro já não é mais o que era. Portanto, a dimensão estética de nosso trabalho a partir de agora não diz respeito à programação ou à adaptação a imagens que apontam para o que será, mas sim ao esforço de criação de uma nova gestualidade, capaz de encarnar as forças em relação neste tempo, dando a elas algum sentido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência. Arte. Estética Relacional. Pandemia. Aula.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1987.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CORAZZA, Sandra. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1 (76), p.105-122, jan./abr. 2015.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**, 1972-1990. Rio de Janeiro: 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Rio de Janeiro: 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. São Paulo: 34, 1997.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica** – o neoliberalismo e as novas tecnologias de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.
- LAPOUJADE, David. Desprogramar o futuro. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Mutações**: o futuro não é mais o que era. São Paulo: Edições Sesc SP, 2013. p. 233-246.
- LOPONTE, Luciana. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p.429-452, abr.-jun. 2017.
- NIETZSCHE, Friedrich. **O livro do filósofo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. São Paulo: Rocco, 1993.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: 34, 2009.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.
- VALÉRY, Paul. **Oeuvres II**. Paris: Éditions Gallimard, 1960.