

## CorAgem Sob o prisma de Aquilo-que-ainda-não-é

Fernanda Pereira da Cunha  
(Universidade Federal de Goiás — UFG, Goiânia/GO, Brasil)

**RESUMO — CorAgem: sob o prisma de Aquilo-que-ainda-não-é** — Este ensaio, ao parabenizar os 21 anos de CorAgem do GEARTE, inter-relaciona uma análise crítico/conceitual acerca da Pedagogia do Acontecimento sob o prisma de *Aquilo-que-ainda-não-é* (*That-which-is-not-yet*) advindo dos aspectos das acepções do livro sobre ética de Alain Badiou (2001). Busca-se discutir o locus pedagógico em dois níveis: em seu potencial múltiplo e sobre a ideia de invisibilidade, no contexto das questões acerca do compromisso educativo crítico: Quando a coragem conduz acontecimento para o devir pelo risco ciberarte/educativo? Eis que se instaura o cerne da discussão proposta neste estudo sobre a relevância/ambiência de intervenções Ciberarte/Educativas pela Vida Artista.

### **PALAVRA-CHAVE**

Pedagogia do Acontecimento. Ciberarte/Educação. Vida Artista. 21 anos GEARTE.

**ABSTRACT — Coronation: under the prism of That-which-is-not-yet** — This essay, in congratulating GEARTE's 21 years of Coronation, interrelates a critical / conceptual analysis of the Pedagogy of the Event under the prism of *That-which-is-not-yet* coming from the aspects of the meanings of the book on ethics of Alain Badiou (2001). The aim is to discuss the pedagogical locus on two levels: in its multiple potential and on the idea of invisibility, in the context of questions about critical educational commitment: When does courage lead to cyberart / educational risk? This is the basis of the discussion proposed in this study on the relevance / ambience of Cyberart / Educational interventions for Artist Life.

### **KEYWORDS**

Pedagogy of the Event. Cyberart / Education. Life Artist. 21 years GEARTE.

Em tempos de *selfuniversidades*, dos *pseudospoderes*, da ganância cega pela visibilidade oca, em que se retroalimentam os “charlatões da sinceridade” em suas “megalomias infantis” na condição de “imperialistas da sucata”, parabeno e me felicito com alegria de criança e consciência de pesquisadora pelos 21 anos de CorAgem do GEARTE, demarcados pelo compromisso educativo crítico, movidos pela Bandeira do fomento à pesquisa, promovendo visibilidade tecnológica necessária à democratização do conhecimento.

O GEARTE nos demonstra: Resistir é um ato crítico de se Educar a plenitude de se Aprender...

Assim, convido a tod@s para saudarmos abstratamente o infinito, com 21 Janelas abertas pelo GEARTE, com singular propriedade, com mais janelas de todas as janelas que há no mundo – crédula pelas ideias-grão, que conclamemos mandado de despejo aos mandarins do mundo...

Venho falar sobre *CorAgem*, sob o ensejo do Poema Ultimatum de Álvaro de Campos (1917):

*Fora tu,  
reles  
esnobe  
plebeu  
E fora tu, imperialista das sucatas,  
charlatão da sinceridade  
e tu, da juba socialista, e tu, qualquer outro*

*Ultimatum a todos eles  
e a todos que sejam como eles,  
todos.*

*Monte de tijolos com pretensões a casa  
inútil luxo, megalomania triunfante  
e tu, Brasil, blague de Pedro Álvares Cabral  
que nem te queria descobrir*

*Ultimatum a vós que confundis o humano com o popular,  
que confundis tudo!*

*Vós, anarquistas deveras sinceros  
socialistas a invocar a sua qualidade de trabalhadores  
para quererem deixar de trabalhar.*

*Sim, todos vós que representais o mundo,  
homens altos,  
passai por baixo do meu desprezo.  
Passai aristocratas de tanga de ouro,  
passai frouxos.*

*Passai radicais do pouco!  
Quem acredita neles?  
Mandem tudo isso para casa  
descascar batatas simbólicas*

*fechem-me isso tudo a chave  
e deem a chave fora.  
Sufoco de ter somente isso à minha volta.  
Deixem-me respirar!  
Abram todas as janelas  
Abram mais janelas  
do que todas as janelas que há no mundo.*

*Nenhuma ideia grande,  
nenhuma corrente política  
que soe a uma ideia grão!*

*E o mundo quer a inteligência nova,  
a sensibilidade nova.*

*O mundo tem sede de que se crie.  
O que aí está a apodrecer a vida,  
quando muito, é estrume para o futuro.  
O que aí está não pode durar  
porque não é nada.*

*Eu, da raça dos navegadores,  
afirmo que não pode durar!  
Eu, da raça dos descobridores,  
desprezo o que seja menos  
que descobrir um novo mundo.*

*Proclamo isso bem alto,  
braços erguidos,  
fitando o Atlântico*

*e saudando abstratamente o infinito.*

Coragem tem sua origem no Latim *coraticum*. Este termo em latim se constitui por *cor*, que significa coração e o sufixo *aticum*, que indica uma ação referente ao radical anterior. *coraticum*, literalmente, assegura ação do coração.

Abbagnano (2000, p. 210) assegura que coragem é definida por Platão como “a opinião reta e conforme à lei sobre o que se deve e sobre o que não se deve temer”. Aristóteles define coragem como o justo meio entre o medo e a temeridade. Mas como virtude que constitui a firmeza de propósitos, a coragem é, de certo modo, privilegiada e considerada uma das virtudes principais. Goldstein afirma que a coragem, em sua forma mais profunda, é um sim dito à laceração da existência aceita como necessidade, para que possamos realizar plenamente o ser que nos é próprio”.

Neste âmbito, afirmo que pela Arte a estética do devir é o acontecimento de coração...

Vale salientar que Aristóteles e Hegel concebem ao devir o significado de mudança. Uma forma particular de mudança. Uma mudança absoluta ou substancial. Hegel diz que o Devir é “a inquietação em si.” (ABBAGNANO, 2000, p. 268).

Quando a coragem conduz acontecimento para o devir pelo risco ciberarte/educativo?

Eis que se instaura a relevância de intervenções Ciberarte/Educativas pela Vida Artista sob o prisma de *Aquilo-que-ainda-não-é*.

Este texto se baliza na acepção de intervenções ciberarte/educativas pelo viés da pedagogia do acontecimento, ao se compreender a relevância da ressignificação da vida pela arte. Para tanto, considera-se a edificação da estética da existência pelo desenvolvimento do pensamento poético divergente em seus valores identitários, cuja intervenção tem como premissa promover um novo estado ontológico de transbordamento significativo, autogovernativo e identitário, em prol da descolonização. Trata-se de ações pedagógicas contrárias à invisibilidade daqueles que são marginalizados pelos modos dominantes de compreensão e valor, os quais, na teoria cultural, concernem ao “Outro” que se encontra neste estado.

### ***Aquilo-que-ainda-não-é***

A pedagogia do acontecimento pode “precipitar um processo ontológico relacional”, como enaltece Dennis Aktinson, professor emérito da Universidade Goldsmiths de Londres, do Departamento de Estudos Educacionais e do Centro de Artes e Aprendizagem. Sob o conceito *That-which-is-not-yet* (aquilo-que-ainda-não-é), extraído do livro sobre ética de Badiou (2001), Aktinson (2014, p. 6) teoriza o espaço pedagógico em dois níveis: em seu potencial múltiplo e sobre a ideia de invisibilidade. Vejamos em suas palavras:

Podemos pensar em “aquilo-que-ainda-não-é” como algo referente a formas de ser que não têm existência, ou seja, que não contam ou que ainda não são valorizadas. Pode abranger estados emergentes de um vir-a-ser, mas também as formas de ser que estão muitas vezes presentes mas ausentes, isto é, que não existem na medida em que se encontram fora ou à margem dos modos dominantes de compreensão e valor. Na teoria cultural, o termo “outro” é por vezes empregado para designar tal condição.

Nos contextos de ensino-aprendizagem, é bem possível que haja aprendizes cujo *status* ontológico não seja reconhecido – por isso, seu potencial para o vir-a-ser é limitado – e que, portanto, têm uma existência marginalizada no espaço pedagógico. (Tradução nossa).

Continua Atkinson (2014, p. 7), ao exemplificar o potencial múltiplo:

É possível vislumbrar essa situação, por exemplo, quando crianças/estudantes produzem algo misterioso ou incompreensível segundo a perspectiva do referencial pedagógico formado pelos discursos e práticas curriculares que embasam a prática do professor. Pode-se também constatá-la quando aprendizes de outras culturas se inserem em um contexto pedagógico que não apoia sua existência ou conquistas prévias como aprendizes. Portanto, essa ideia de *aquilo-que-ainda-não-é* pode ser empregada inicialmente. (Tradução nossa).

Sob o conceito de *aquilo-que-ainda-não-é*, Atkinson aborda sobre a ideia de invisibilidade ao considerar políticas de existência estabelecidas nos ambientes pedagógicos, especialmente àqueles marginalizados e/ou oprimidos:

[...] no que se refere à invisibilidade, a ideia d'*aquilo-que-ainda-não-é* pode ser usada para considerar a política da existência no espaço pedagógico, principalmente com relação a sujeitos marginalizados ou oprimidos. Em outras palavras, a existência do aprendiz não é reconhecida pela ordem simbólica do contexto pedagógico (e talvez nunca o seja), e assim ele ocupa a posição d'*aquilo-que-ainda-não-é* nesse contexto específico. De modo semelhante, na cultura dominante há aprendizes cujas formas de compreensão ou estratégias de aprendizagem não são reconhecidas no âmbito das normas de estratégias pedagógicas empregadas pelo professor. Por exemplo, graças aos estudos de Bourdieu, Bernstein e outros, e de seus conceitos teóricos de capital cultural e violência simbólica, sabemos que o conteúdo curricular do espaço pedagógico pode ser culturalmente enviesado de modo a privilegiar os aprendizes que têm acesso às formas valorizadas de conhecimento (capital cultural). Assim, os que não têm esse acesso podem ser vistos como *aquilo-que-ainda-não-é* no contexto pedagógico da educação pública e, infelizmente, permanecer nesse vácuo ontológico. (ATKINSON, 2014, p. 7, tradução nossa).

Não é raro, diria mesmo ser corriqueiro, encontrarmos ações pedagógicas excludentes à cultura digital juvenil, visto que há professores e professoras que, seguros de seus discursos e práticas do currículo escolar, se manifestam considerando ser incompreensíveis e misteriosas as ciberexpressões das cibervidas de nossos alunos e alunas, não suportando suas ciberexistências e conquistas em seus contextos culturais. Entretanto, Atkinson adverte quanto à relevância de se desdobrar aprendizagem como movimento para um novo estado ontológico com vistas a se aceitar novos estados de existências como aprendizes, ampliando, assim, a potencialidade pedagógica:

[...] onde a aprendizagem abre novas possibilidades, novas formas de ver as coisas, novas formas de dar sentido ao que nos é apresentado em nossos diferentes modos de existência, então esse movimento envolve "*aquilo-que-*

ainda-não-é". Aceitar esses novos estados implica aceitar novos estados de existência como aprendizes. Tal ideia apontaria para um espaço de potencial infinito. De que forma podemos promover e apoiar esse espaço? (ATKINSON, 2014, p. 7, tradução nossa).

Reitero, contextualizando, a questão de Atkinson pela cibercultura: de que maneira promover ações ciberarte/educativas como movimento para um novo estado ontológico em prol de ressignificações ciberexistenciais valendo-se da vida artista de nossos alunos e alunos? Ou seja, como democratizar a arte balizando-nos na produção do pensamento divergente, manifesta pela *poïesis* estética na solução de problemas?

### **Pedagogia do Acontecimento**

A *pedagogia do acontecimento* ou *pedagogia contra o Estado*, ou ainda *pedagogia do não conhecido*, como recomenda Dennis Atkinson, evoca a necessidade de se refletir sobre o trabalho anterior e posterior de Foucault. Com relação ao trabalho anterior de Foucault, consideram-se os processos de vigilância, regulação, disciplinaridade e normalização que direcionam a conduta dos professores à formação dos estudantes, em que ambos os sujeitos são formados, regulados e normatizados:

Nesse estudo [de Foucault], aprendizes e professores situam-se como sujeitos por meio de discursos e práticas específicas que constituem a aprendizagem e o ensino. O argumento geral é o de que, por intermédio de tais práticas discursivas, professores e aprendizes são formados, regulados e normalizados. É nesses processos de regulação e normalização que, segundo Butler, “a viabilidade do sujeito, seus parâmetros ontológicos e epistemológicos” se estabelecem. Portanto, ser uma “boa mãe” ou uma “criança inteligente”, de acordo com Walkerdine (1990, p. 199), “faz sentido apenas conforme os termos estipulados pelo bem-estar social, pelos discursos e práticas pedagógicas, médicas e jurídicas. Tais discursos e práticas observam, sancionam e corrigem o modo como agimos; eles buscam definir quem e o que somos”. (ATKINSON, 2014, p. 1, tradução nossa).

Desse modo, as questões de ética, no tocante aos processos de aprendizagem no viés das ações pedagógicas, costumam girar em torno da norma estabelecida – como a imposição de um currículo nacional às/nas escolas –, segregando a relevância dos contextos socioculturais, bem como suas particularidades que podem promover

mudanças nas realidades vividas. Nesse contexto, Atkinson adverte para a *produção* de uma espécie de *violência sobre a diferença*:

Se impusermos o poder da norma quando ela parece não ser mais relevante aos nossos contextos socioculturais e à nossa realidade vivida, todos estes em constante mudança, quando deixamos de lamentar práticas e valores obsoletos ou redundantes (Atkinson 2006), então praticamos uma espécie de violência contra a diferença. Podemos vislumbrar isso na imposição de um currículo nacional e seu regime de inspeção às escolas, imposição essa que, a meu ver, foi pautada em uma visão ultrapassada de ensino, aprendizagem e avaliação. Esse modelo baseou-se em abordagens mecanicistas e transmissivas do processo de ensino-aprendizagem que não eram capazes de responder às realidades socioculturais em frenética mudança. Constituiu, com efeito, um dispositivo reacionário que tentava lidar com um mundo em rápida transformação. (ATKINSON, 2014, p. 1, tradução nossa).

O trabalho posterior de Foucault traz um salto de efeito do discurso para centrar na formação do “eu”, que ao incluir a pessoa insere-a como um ser humano em relação e por intermédio das normas, cujo processo se integra à crítica pelo ato poético, criativo e estético. Abre, dessa forma, a possibilidade de se viabilizar o questionamento aos processos pedagógicos até então utilizados, podendo introduzir, assim, o intento e sua prática pedagógica crítica, incitando à questão da ética na inclusão do eu neste processo:

Essa posição crítica em relação aos referenciais normalizadores constitui uma base sobre a qual podemos começar a questionar os parâmetros de ensino-aprendizagem, sob os quais os sujeitos pedagogizados são produzidos. Tal prática crítica introduz a questão da ética na medida em que a crítica aos referenciais normalizadores é, de maneira implícita, uma crítica ao eu, sendo este organizado/reconhecido e constituído no âmbito de tais referenciais. (ATKINSON, 2014, p. 2, tradução nossa).

Nesse contexto, estabelece-se o conflito da posição crítica fomentadora de questionamentos sobre as normas reguladoras de condutas e procedimentos, uma vez que estes se submetem à padronização, cujas diretrizes estruturantes convergem aos auspícios trazidos por Foucault em seu trabalho anterior. Assim, pode-se inserir o risco pedagógico no processo de ensino-aprendizagem na instância entre os então pseudoalicerces dos parâmetros curriculares com a prática pedagógica pelos ditames que se engendram pela ética no tocante à postura crítica educativa. Isso porque, segundo explica Atkinson (2014, p. 2), “não é incomum ter experiências que não

podem ser entendidas sob referenciais estabelecidos, quando pressupomos uma base comum que não é, de fato, segura”. Tal fato pode ser um indicativo de tensão entre representação e ação propriamente dita no processo de ensino-aprendizagem, conforme nos esclarece o autor:

Se, numa relação pedagógica, fantasia-se sobre o aprendiz por meio da norma, o Outro da norma, então este passa a ser uma identidade substituta (ela produz aquilo que o professor espera). Se o encontro pedagógico começa com a pergunta “Quem é você?”, então uma relação diferente parece vir à tona e torna-se possível transformar essa pergunta em “De que forma o outro aprende?” (ATKINSON, 2014, p. 3, tradução nossa).

Swift e Steers (1999) salientam que a noção de tomada de riscos tem sido aos educadores objeto de se promover abordagens criativas e individuais à aprendizagem, dada a necessidade de ações pedagógicas flexíveis que atendam aos resultados inesperados que podem estar presentes no percurso do processo pedagógico da edificação do eu. Vale ressaltar que a terminologia “eu” foi inicialmente utilizada por psicanalistas ingleses, como Donald Woods Winnicott (1896-1971), indicando a pessoa como lugar de atividade psíquica. Assim, o eu vem a ser o produto de processos dinâmicos que asseveram a unidade e a totalidade do sujeito. Ou seja, o eu define a pessoa na sua individualidade e subjetividade.

Eis que ascende o cenário à pedagogia do acontecimento, que tem sua válvula de escape no descontrolo daqueles processos de ensino-aprendizagem guiados por resultados específicos. Refere-se à abordagem que se insere pela noção de que os professores permeiam nos riscos que correm e os agudizam ao incentivar seus alunos e alunas a também assumirem riscos em seus contextos específicos de aprendizagem. São riscos peculiares do princípio da natureza do *acontecimento*, uma vez que o âmago deste se estabelece no *deixar as coisas acontecerem* sem uma consciência exata do resultado e cujo resultado dessa ação conduz a ressignificações singulares pela vivência à edificação do eu. Para ilustrar a aprendizagem pelo acontecimento, em um dado contexto específico, Atkinson (2014, p. 4) conta sobre um fato que presenciou em uma sala de aula entre professor e aluno no ensino médio:

Alguns anos atrás, eu estava entrevistando um professor de escola secundária em sua sala de artes quando uma de suas alunas do último ano entrou e pediu para conversar. Isso aconteceu na época da crise da encefalopatia espongiforme bovina, quando milhares de animais foram abatidos em todo o país e suas carcaças queimadas em grandes fogueiras. O episódio desencadeou um intenso debate político e ético. A aluna carregava uma gaiola feita de ripas de madeira. Disse que não a havia feito, mas que queria usá-la para sua peça avaliativa que seria colocada em exposição na semana seguinte. Ela pretendia pendurar o coração congelado de uma vaca dentro da gaiola. O fundo seria coberto com palha e um mapa da Inglaterra. Então perguntou ao professor se haveria algum problema e se ele achava que ela tinha condições de passar no exame. O professor e eu apenas nos entreolhamos. (Tradução nossa).

O fato relatado por Atkinson ressalta a importância de se experienciar o *real* no processo de ensino-aprendizagem, como uma maneira de *quebrar fronteiras* pela perfuração das formas simbólicas. Assim, o *real* vem a ser contextualizado pelo educando no processo de desenvolvimento da singularidade do eu em seu processo existencial-ontológico. Note-se que não se trata de se inserir um determinado dado – ainda que real – no processo de ensino- aprendizagem, mas o acontecimento ser o ato pedagógico em si:

O real sugere lacunas no simbólico, bem como momentos em que nossas formas simbólicas se rompem, em que a ordem simbólica é perfurada, uma fragmentação de fronteiras em que nossas práticas de representação são severamente perturbadas por algum acontecimento. Se aliarmos essa ideia do real a um ato de aprendizagem rumo à concretização da *verdadeira aprendizagem*, tal combinação expõe uma situação de risco em que as fronteiras ontológicas se tornam incertas ou rachadas. É quase como se, através desse ato, o eu fosse apagado ante o risco de mudança, segundo um novo conjunto de coordenadas ontológicas. (ATKINSON, 2014, p. 4, tradução nossa).

Nesse sentido há um transbordamento em relação aos parâmetros formais de ensino, uma vez que os conteúdos a serem abordados podem estar vinculados ao contexto-vida do educando. O contexto sendo o amálgama de um espectro e/ou aspecto da vida do educando pode promover a criticidade autônoma da estética de sua vida, viabilizando ressignificações da paisagem interna que compõe esse universo sógnico e, por assim dizer, a matéria-prima da expressividade. O eu, no tocante ao seu caráter identitário, converge para a bandeira de um indivíduo.

Se o plano de ensino transbordar pelas vias de estratégias arte-educativas impulsionadas por questionamentos motrizes oriundos do intento pedagógico (crítico) do ato docente, questionamentos esses voltados para a ascensão do desejo indócil e curioso do estudante à investigação, o risco pedagógico é aqui absorvido pelo (im)pulso ideológico em duas vias concomitantes: de se ensinar e se aprender, na promoção do percurso cartográfico de caráter identitário à formação plena do ser humano. Eis que se instaura a bandeira no *acontecimento pelo acontecimento*: o *metaacontecimento*.

### **Bandeira: *acontecimento* político-educativo**

*Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. (Paulo Freire, 1987).*

Ao se inserir o caráter educativo pela *pedagogia do acontecimento*, os riscos são absorvidos pelos (im)pulsos da ideologia pedagógica docente, que está comprometida com o desenvolvimento da consciência crítica e, por assim dizer, com a formação plena da pessoa. Ao se considerar as relações contextuais de pertencimento e produção histórico-cultural das pessoas, os *acontecimentos pedagógicos (ou a pedagogia do acontecimento)* são *processos político-educativos e/ou processos educativo-políticos*, uma vez que é impossível manifestar uma educação neutra. Paulo Freire (2003, p. 23-24) assim esclarece:

[...] no caso do processo educativo quanto no do ato político, [em que] uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder.

Com base nesse paradigma, as ações arte-educativas se apresentam intrínsecas a expressões pedagógicas oriundas de acontecimentos peculiares, em cujos processos são produzidos símbolos que edificam cada *bandeira docente*, com

sua singularidade identitária própria, representando a cartografia *ideológica* educativa num dado contexto sociocultural. Sendo assim, mediar os riscos do processo de ensino-aprendizagem pode favorecer o encorajamento do aprender, do redescobrir, do recriar, do ressignificar *o ser e o estar* do educando e da educanda *no e com o mundo* em que se encontram inseridos.

A bandeira é *acontecimento* político-educativo que se fundamenta na ética da pedagogia discutida, com vistas a descortinar o lócus significativo/significante de nossos alunos pelos *procedimentos verdadeiros de aprendizagem*. Vale ressaltar que a terminologia *verdade* está aqui engajada nas proposições do professor Dennis Atkinson (2014, p. 3, tradução nossa), ao salientar que está mais preocupado “em abrir espaços pedagógicos à verdade dos encontros e eventos de aprendizagem que em analisar os sujeitos (normativos) do conhecimento”. Apoiado em Alain Badiou, segundo Atkinson (2014, p. 5, tradução nossa), “a verdade do ato de ser surge de um acontecimento por meio do qual aparece um sujeito (nesse caso, um aprendiz)”.

Assim, ao interpretar Badiou, Atkinson conceitua *verdade* ligando-a à erupção de um acontecimento e suas consequências genéricas, não tendo nada a ver com conhecimento ou significado, uma vez que a verdade não é o que o conhecimento produz; pelo contrário, “é o que excede, em determinada situação, o conhecimento que a explica” (LECERCLE, 1999, p. 8 apud ATKINSON, 2014, p. 5, tradução nossa). Em outras palavras, “a verdade é aquilo que não pode ser concebido em determinada situação segundo o conhecimento existente, ‘uma verdade é uma perfuração de tal conhecimento’” (ATKINSON, 2014, p. 5, tradução nossa). Assinala Atkinson (2014, p. 5, tradução nossa) que é possível “compreender essa ideia de verdade como algo além do significado ou como um vazio no significado corrente”. Nesse sentido, Atkinson (2014, p. 5, tradução nossa) realça a relação que Badiou (2005) observa à educação: “a educação (à exceção de suas manifestações opressivas ou perversas) nunca significou nada além do seguinte: organizar as formas do conhecimento de tal modo que alguma verdade venha a perfurá-las”. A professora Ana Mae Barbosa, ao informar sobre o I Congresso Internacional de Educação Artística e Cultura Visual, com o tema “*Hacia una educación inclusiva e interrelacional*”, que ocorreu em Lima,

no Peru, em fevereiro de 2015, destaca que a pedagogia do acontecimento é baseada em Badiou;

Badiou é marxista, defende a ideia de uma internacionalização positiva da revolta. Sua filosofia é polifônica, contra sistemas fechados, defendendo um sistema humanizado exigente que inclui as teorias matemáticas modernas e quatro dimensões da existência: o amor, a arte, a política e a ciência. Badiou definiu os processos políticos atuais como uma “guerra das democracias contra os pobres”. O filósofo é um teórico dos processos de ruptura e não um mero panfletário.<sup>1</sup>

Neste sistema humanizado em que se exige a inclusão da existência pelas dimensões do amor, da arte, da política e da ciência, a verdade está inserida como caráter educativo, no transbordamento significativo de um processo de vivência singular oriunda da consumação estética, como nos adverte John Dewey (2010). Consumação que se enlaça pelo/no *acontecimento da experiência significativa*, em que a qualidade da *experiência estética está vinculada à singularidade do acontecimento*, necessitando de comprometimento à entrega plena num dado fato que demarca o *real*. Por isso a bandeira é concebida num processo identitário: existencial.

### **Ciberbandeira: um axioma entre resistência, resiliência, (re)existência**

A bandeira concebida num processo ontológico de transbordamento significativo e identitário conduz-me a uma intensa imersão reflexiva autocartográfica, com fortes questões existenciais. Revisito gestos do meu cotidiano, que persistem: (u)tópicos desígnios. Resistentes traços desenham ações que se embrenham na costura da bandeira. *Eu sou (a) bandeira*. Gestos resilientes pulsam (re)existências. Resistir para (re)existir. Pode a bandeira silenciar? Batalhas. Caminhadas. Voos. Travessias por entre campos alheios. Frentes abrem outras frentes.

Circunscreve-se, assim, a estética da minha resistência, resiliência, (re)existência pedagógica, especificamente o universo utópico de *ações cirberpedagógicas pelo acontecimento viral* como gesto de (re)existência do ensino

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002735784.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

da ciberarte libertária – para que a pessoa seja capaz de se expressar com autogovernança. O que seria das invenções, dos processos culturais se não houvesse utopia? Assim se manifesta o professor e escritor português Ademar Ferreira dos Santos:

Nenhuma mudança se funda no nada, na negação da história ou da realidade ou das suas aparências, por mais efêmeras que se apresentem aos nossos olhos, quando eles veem para fora. Todas as utopias se reportam ao que existe e tudo o que existe aspira ao que não existe. O que não existe precisa do que existe – como se fosse a sua face mais oculta. (apud ALVES, 2012, p. 9).

Esse processo humano/crítico/inventivo deve atender à força motriz de seus desejos expressivos, que podem estar alicerçados na generosidade, solidariedade. A ciberexpressão pode e deve ser uma instância e-arte-educativa que promova a descoberta do que há de mais humano no ser humano. A arte, por meio do movimento de arte para a reconstrução social, tem apresentado sua relevância para a vida das pessoas. Acerca disso adverte Ana Mae Barbosa (2009, p. 21):

[...] no Brasil, todas as Organizações Não-Governamentais (ONGs) que têm obtido sucesso na ação com os excluídos, esquecidos ou desprivilegiados da sociedade estão trabalhando com Arte e até vêm ensinando às escolas formais a lição da Arte como caminho para recuperar o que há de humano no ser humano.

O ensino da arte não pode ser negligenciado. A expressão humana é uma necessidade inerente à pessoa. Sem a capacidade plena de expressar-se, compreendo que um homem e/ou uma mulher são deficientes. O escritor e professor português Ademar Ferreira dos Santos (1952-2010), que foi presidente da Direção da Escola da Ponte em Vila das Aves, Portugal, uma escola com um modelo internacional em práticas pedagógicas inovadoras, no prefácio ao livro de Rubem Alves intitulado *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, nos promove uma experiência empírica ao se submergir na narrativa do exercício educativo crítico pelos passos da curiosidade, da aventura, do encorajamento, da autogovernança. Em suas palavras:

Não cobiço nem disputo os teus olhos  
não estou sequer à espera que me deixes ver através dos teus olhos  
nem sei tampouco se quero ver o que veem e do modo como veem os

teus olhos  
 Nada do que possas ver me levará a ver e a pensar contigo  
 se eu não for capaz de aprender a ver pelos meus olhos e a pensar comigo  
 Não me digas como se caminha e por onde é o caminho  
 deixa-me simplesmente acompanhar-te quando eu quiser  
 Se o caminho dos teus passos estiver iluminado  
 pela mais cintilante das estrelas que espreitam as noites e os dias  
 mesmo que tu me percas e eu te perca  
 algures na caminhada certamente nos reencontraremos  
 Não me expliques como deverei ser  
 quando um dia as circunstâncias quiserem que eu me encontre  
 no espaço e no tempo de condições que tu entendes e dominas  
 Semeia-te como és e oferece-te simplesmente à colheita de todas as horas  
 Não me prenda as mãos  
 não faças delas instrumento dócil de inspiração que ainda não vivi  
 Deixa-me arriscar o molde talvez incerto  
 deixa-me arriscar o barro talvez impróprio  
 na oficina onde ganham forma e paixão todos os sonhos que  
 antecipam o futuro  
 E não me obrigues a ler os livros que eu ainda não adivinhei  
 nem queiras que eu saiba o que ainda não sou capaz de interrogar  
 Protege-me das incursões obrigatórias que sufocam o prazer da  
 descoberta  
 e com o silêncio (intimamente sábio) das tuas palavras e dos teus gestos  
 ajuda-me serenamente a ler e a escrever a minha própria vida.  
 (SANTOS, 2012, p. 7-8).

Como se proteger das incursões obrigatórias que sufocam o prazer da descoberta?

A bandeira, que não pode ser silenciosa, insere-se na prática pelo exercício pedagógico sábio, por isso libertário, entre palavras e gestos (intimamente sábios) expressos pelo acontecimento, para ajudar serenamente a ler e a escrever a própria vida. No âmbito da *autogestão dos riscos* discentes no processo de ensino-aprendizagem delineado pelo acontecimento em prol da autonomia, transgride-se padrões tecnoeducacionais que muitas vezes acabam castrando o processo inventivo de nossos alunos e alunas por intermédio de ações *Ctrl+Alt+Del* que formatam valores pessoais e ignoram o tempo de cada um. Nesse paradigma se cala a percepção que dialoga com o universo interno e externo da pessoa, roubando-lhe a capacidade de sonhar, de imaginar, de criar. De expressar, pois é “esse mundo interior, só captável pelo olhar para dentro, que dá a expressão à nossa identidade e singulariza o nosso destino”, quando “nos apercebemos de que há um imenso mundo para além ou aquém

do mundo que espreitamos fora de nós”, diz o professor Ademar Ferreira dos Santos (2012, p. 10).

Há de se considerar a relação intrínseca da qualidade estética da experiência significativa no processo criador, cujo valor sógnico interfere na estética da vida pelo seu processo pessoal na experiência. Na experiência singular. Na edificação da identidade. Essas são palavras do filósofo arteducador<sup>2</sup> Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo,<sup>3</sup> que cuidadosamente faz uma pertinente análise reflexiva sobre os conceitos de vida artista de Michel Foucault, sob o prisma do filósofo brasileiro Guilherme Castelo Branco, ao inserir tal proposição filosófica à Arteducação. É o que podemos conferir em seu texto *Viver a vida como uma obra de arte: por uma arte/educação que diz sim às diferenças* (2017).

Fernando Azevedo traz a essência da vida artista fundamentado por Foucault, que questiona o fato de a obra de arte estar relacionada exclusivamente aos objetos e nunca à vida das pessoas. Nas palavras de Foucault: “*Mas a vida de todo indivíduo não é uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas não as nossas vidas?*” (apud AZEVEDO, 2017, p. 129).

Por conseguinte, sob os auspícios dos Estudos Culturais, à luz de Tomaz Tadeu da Silva (2007), Azevedo (2017, p. 122) insere a *diferença*, para a democratização da arte como um saber, ao argumentar que “a Arte (e suas linguagens) é importante na formação do pedagogo por ser o lugar em que a dimensão da imaginação poética é profundamente valorizada”. Assim nos fala (AZEVEDO, 2017, p. 122):

O foco de discussão é, pois, a democratização da Arte como um saber, que produz o pensamento divergente, ou seja, possibilita o ser humano ir além

---

<sup>2</sup> *Arteducação* – terminologia empregada por Fernando Azevedo para significar a instância da fusão entre Arte e Educação, sendo concebida epistemologicamente numa unidade indissolúvel. Assim como Arte e Educação, Arte-Educação, Arte/Educação se caracterizam e são utilizados em empregos específicos, *Arteducação* também o é.

<sup>3</sup> Expresso minha admiração e amizade incondicional a Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo, um singular exemplo de vida artista.

dos padrões estabelecidos pelos poderes, pois a Arte cria as condições de pensar e resolver problemas com imaginação poética.

Quem poderia contrariar-me se disser que, havendo diferença – pensamento divergente, seja de qual natureza for – estabelecer-se-á potencial para palcos oriundos de conflitos sociais de enunciações à resistência... À resiliência... E se for bandeira, à (re)existência... Para se (re)existir há de se (re)encontrar-se na própria existência, o que vou denominar aqui de honra. Honra advém do princípio que leva alguém a ter uma conduta íntegra, virtuosa, corajosa, honesta. A educação plena, e por isso libertária, merece seu lugar de honra. No âmbito da vida artista, as expressões da vida (que diferem das expressões pela vida) – ou ainda a vidaexpressão – inserem-se nas manifestações cartográficas que registram a identidade da subjetividade do real, edificando-se no complexo processo estético-relacional pungente no axioma entre resistência(s), resiliência(s), (re)existência(s) na imersão do acontecimento. A ação de (re)criar a vida é arte.

### **Cibervida artista: uma proposição pedagógica do acontecimento viral crítico conduzido pela resistência do pensamento divergente**

*Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isso mesmo, algo mais que estar em situacionalidade, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensam criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuam sobre a situação em que estão. Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em “situação”. (FREIRE, 1987, p. 101-102).*

No ensejo existencialista desta epígrafe em que Paulo Freire adverte sobre os homens serem seres em *situação*, a premissa é a tendência humana de refletir sobre sua própria *situacionalidade*, pois sendo por ela desafiado, o ser humano age sobre ela. Assim, a qualidade estética da situacionalidade dos homens converge na medida

de suas ações sobre si. Nesse viés, os homens serão tanto mais quanto seus pensamentos críticos agirem sobre sua situacionalidade, promovendo o desenvolvimento amálgamo do pensamento crítico à ação sobre sua própria situacionalidade. E então emerge a questão: como se apresenta o pensamento crítico sobre a qualidade estética da situacionalidade viral no tocante às expressões na cibercontemporaneidade?

Importante assinalar que o termo *viral* é utilizado para os conteúdos que são intensamente divulgados na internet, ocasionando massiva repercussão na *web*, ainda que de modo inesperado.

Assim, este texto abarca reflexões sobre a cibervida artista advindas de manifestações no/pelo universo digital no âmbito de questões delineadas pela pedagogia do *acontecimento viral* conduzidas pela diferença, no que diz respeito à edificação do pensamento divergente. A proposição é o desenvolvimento do pensamento e resolução de problemas com imaginação poética, no campo entre o que a realidade e a ficção podem criar.

Eis que se instaura o embate e, por assim dizer, o conflito. Ambiente de atrito. A bandeira. (Re)existir clama pela resiliência à resistência. A cibervida artista nos demonstra esta natureza pela estética da vida. Chamo pela artista videográfica Chantal DuPont. Chamo pela formanda de direito Michele Maria Batista Alves. As estéticas identitárias do pensamento divergente dessas duas vidas artistas singularizam a poética de suas bandeiras, que suas ciber(re)existências viralizam em nossas redes sociais. Em mais detalhes, a resistência de cada um desses personagens, como segue o texto.

### **Chantal DuPont<sup>4</sup>**

Nascida em 1942, em Montreal, Chantal DuPont foi professora em Artes Visuais e de Mídias da Universidade de Quebec por 23 anos (1985 a 2008). Possui

---

<sup>4</sup> Mais informações biográficas sobre Chantal DuPont encontram-se disponíveis em: <<http://chantal-dupont.ca/bio/>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

obras videográficas, reconhecidas internacionalmente, com múltiplas narrativas sobre o que se pode gerar entre a realidade e a ficção liderada pelo digital. Desde 1996, as obras videográficas de DuPont tratam de temas sobre a identidade familiar e cultural, sobre a vulnerabilidade do corpo, sobre a memória, sendo a autorrepresentação uma constante em sua obra. Suas obras estão expostas no VMC -*virtual museum.ca*<sup>5</sup>, em *Science in Art: Body - health*. Em seu trabalho intitulado *Du front tout le tour de la tête*, Chantal DuPont nos apresenta as relações (re)existencialistas em seu processo de resistência, ao expressar o período em que teve câncer e passou pelo problema da queda de seus cabelos com o tratamento quimioterápico, por meio de um diário em vídeo<sup>6</sup> com trinta minutos de duração:

Este vídeo-diário, filmado entre 4 de maio de 1999 e 1 de fevereiro de 2000, reúne uma série de autorretratos, uma festa em todas as suas formas. A autora submete seu próprio corpo a disfarces, a várias transformações de sua cabeça por meio de objetos, vegetais e movimentos corporais, assim obscurecendo as certezas identitárias. Em face da doença, a história de pequenas vitórias infantis ajuda a encontrar um espaço a ser conquistado, que se projeta para a frente. Nevam estrelas em sua cabeça. (Disponível em: <<http://videos.videoformes.com/video/107134>>. Acesso em: 24 abr. 2018, tradução nossa).

### **Michele Maria Batista Alves**

A estudante de direito, pela PUC-SP, Michele Maria Batista Alves, 23 anos, é natural de Macaúbas, cidade de 50 mil habitantes no Centro-Sul da Bahia, filha de mãe solteira, criada com a ajuda da avó. Aos 12 anos vai para São Paulo para cuidar de uma depressão, e tão logo se recuperasse retornaria à sua cidade natal. No entanto, passados dois anos, se depara com o enfrentamento de um tumor na garganta com êxito de cura. Nas redes sociais viralizaram o vídeo e o áudio do seu discurso de formatura proferido em 15 de fevereiro de 2018 no auditório lotado do Citibank Hall, uma enorme casa de shows da cidade de São Paulo.

<sup>5</sup> A página de Chantal DuPont no [virtualmuseum.ca](http://virtualmuseum.ca) se encontra disponível em: <<http://www.virtualmuseum.ca/edu/ViewLoitLo.do?method=preview&lang=EN&id=14738>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

<sup>6</sup> O vídeo *Du front tout le tour de la tête* na íntegra da artista Chantal DuPont se encontra disponível em: <<http://videos.videoformes.com/video/107134>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

O discurso foi muito aplaudido, com a plateia em pé. Michele deu voz à resistência, contra o preconceito, nas palavras de estudante: “Gostaria de falar sobre resistência. De uma em específico, a que uma parcela dos formandos enfrentou durante sua trajetória acadêmica” (apud RATIER, 2018). Michele se refere aos alunos bolsistas do curso de direito da PUC-SP pelo Programa Universidade para Todos (ProUni), que foi criado em 2004: “Somos moradores de periferia, pretos, descendentes de nordestinos e estudantes de escola pública” (apud RATIER, 2018). Em sua oratória a estudante Michele Maria B. Alves conta os preconceitos que resistiu para chegar à formatura:

Resistimos às piadas sobre pobres, às críticas sobre as esmolas que o governo nos dá. À falta de inglês fluente, de roupa social e linguajar rebuscado. Resistimos aos desabafos dos colegas sobre suas empregadas domésticas e seus porteiros. Mal sabiam que esses profissionais eram, na verdade, nossos pais. (apud RATIER, 2018).

A história dessa estudante também retrata a história do percurso de nossos alunos e alunas brasileiros das classes sociais menos favorecidas nas universidades. Na matéria publicada sobre o discurso de Michele pelo *Geledés – Instituto da Mulher Negra*<sup>7</sup> se assinala a experiência cruel de se perceber que se é pobre pelas mãos da exclusão, do preconceito, primeiro no cursinho e depois em seu ingresso na PUC-SP. Segue trecho da entrevista:

Não tinha ninguém do meu círculo social. Não tinha recepção para bolsistas”, diz. No primeiro dia, uma menina contava animadamente sobre a viagem de férias à Europa. No terceiro, uma professora fez um comentário sobre métodos de estudos que deveriam ser evitados porque até a filha da empregada dela estudava assim. O impacto virou trecho do discurso: “Naquele dia, soube que a faculdade não era para mim. Liguei para a minha mãe, que é doméstica, e disse que queria desistir. Ela me fez enxergar o quanto precisava resistir àquela situação e mostrar o quanto eu era capaz de obter aquele diploma. (apud RATIER, 2018).

Michele aponta as dificuldades de convívio com alunos e professores de outras classes sociais bem como a solidão que enfrentou. Diante disso, diz: “fui criando métodos para dialogar com quem era diferente de mim. Ficar sem falar é muito ruim”

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.geledes.org.br>>.

(apud RATIER, 2018). Acerca do desempenho dos alunos bolsistas, o professor Leonardo Sakamoto, da mesma instituição, assinala que, em sua maioria, eles são os mais bem-sucedidos.

O “orador oficial fez um discurso leve, contando ‘causos’ do curso e arrancando risadas da plateia” (apud RATIER, 2018). Já o discurso de Michele, garantido mediante negociação com a comissão do evento, foi recebido com aplausos dos colegas e convidados, todos em pé, e teve significativa repercussão viral na internet: “É uma vitória saber que minha reflexão está chegando a lugares que antes não debatiam esse assunto. Quem sabe cause algum impacto na vida dos bolsistas que virão depois de mim”, comenta Michele (apud RATIER, 2018). O direito dos bolsistas de terem um orador se deu após a formação de grupo para debater a situação dos bolsistas na PUC, tendo em vista os altos valores que seriam gastos para participar da formatura.

Como desassociar os aspectos socioculturais, sobretudo os cibersocioculturais destas expressões de vida, que intensificam seus processos de ressignificação pela imersão dos acontecimentos tecnoculturais?

As estéticas socioculturais, presentes na sociedade em rede, são de suma importância para este estudo, no tocante às cibervidas artistas, porque o objetivo é a *educação cultural crítica pelo/no acontecimento viral*, por se acreditar no poder libertador da identidade.

A cibervida artista, em seu caráter ciberarte/educativo pelo acontecimento viral, busca promover as potencialidades da expressão em sua gênese identitária, marcada pela singularidade da apropriação crítica do evento. Parafraseando o professor Fernando Azevedo: o desenvolvimento da democratização da produção do pensamento que diverge dos padrões deve arte-educar em prol da resolução de problemas com imaginação ciberpoética. Eis que se instaura a necessidade de se desenvolver a capacidade indissolúvel de ciberapreciar e ciberexpressar de nossos jovens pela autogovernabilidade.

## **Ciberapreciação, ciberexpressão: acontecimentos contextuais de uma mesma estrada**

Uma das características, talvez a mais importante, da tecnocultura é sua capacidade de captar a maioria das expressões no âmbito de sua diversidade social/cultural/tecnológica. Seu ponto marcante, como pudemos observar antes, é o fim da separação e divisão entre as mídias audiovisuais e impressas e a oralidade, bem como o fim da separação entre cultura popular e erudita, entretenimento e informação. Por certo, a tecnocultura viabiliza a interação entre esses códigos comunicacionais num único universo digital interativo, constituindo um novo ambiente simbólico. Esse universo, ao tornar a virtualidade uma realidade expressiva, liga as manifestações em todos os seus tempos e espaços, contidas em nossa mente comunicativa, transformando a virtualidade em um sistema comunicacional e, portanto, real. É o que adverte Castells (1999, p. 354):

Finalmente, talvez a característica mais importante da multimídia seja que ela capta em seu domínio a maioria das expressões culturais em toda a sua diversidade. Seu advento é equivalente ao fim da separação e até da distinção entre mídia audiovisual e mídia impressa, cultura popular e cultura erudita, entretenimento e informação, educação e persuasão. Todas as expressões culturais, da pior à melhor, da mais elitista à mais popular, vêm juntas nesse universo digital que liga, em um supertexto histórico gigantesco, as manifestações passadas, presentes e futuras da mente comunicativa. Com isso, elas constroem um novo ambiente simbólico. Fazem da virtualidade nossa realidade.

Compõem-se, então, novas formas de relações, bem como um novo estado da mente – a metalinguagem –, a qual está proporcionando a infraestrutura mental para a comunicação integrada em um tempo escolhido (real ou atrasado), constituindo, dessa forma, um novo conceito de comunicação e, portanto, de cultura da humanidade.

A vida humana, sabemos, não é somente a interação com a matéria, mas também o embate do homem com sua própria alma. Para a indústria ideológica massiva, é essencial capturar a alma humana para disseminar o consumismo em larga escala. Isto faz dela um importante veículo/instrumento utilizado no capitalismo para a ditadura de valores. Desse modo, é imperativo um processo de ensino-

aprendizagem *pelo acontecimento* em promoção do desenvolvimento da consciência autônoma e por isso crítica da capacidade de ler e interpretar os eventos presentes no universo digital que os cerca.

É imprescindível resgatar o que é técnica por meio de seus valores identitários culturais, tanto nos aspectos procedimentais como nos instrumentais, expressos no momento histórico em que está inserida. A técnica, “eu e os outros eus”, em incessantes operações de ressignificar o humano, remetem-me a um embate contíguo epistêmico em minha ação como professora que utiliza esses meios para *desenvolver* a voz crítica pelo acontecimento apreciativo e/ou expressivo aos eventos metalinguísticos presentes na cultura digital. Analisar a técnica por si mesma pode nos levar a um reducionismo ou desconhecimento de seu uso/ideia, enveredando sua utilização por rumo acrítico, reduzindo-a ao tecnicismo, ou seja, a técnica como um fim e não como um procedimento – ato técnico-criador: de (re)existência em seu contexto mais profundo da expressão humana.

Não podemos, portanto, compreender o que é técnica se nos afastarmos do contexto social em que está inserida, pois se trata de ambiente cujo elemento é determinante de seu conceito e aplicação. Ademais, a técnica também se ressignifica em si mesma. Embora relacionada à estabilidade e a seus estágios evolutivos, também interage com as inovações tecnológicas, preservando procedimentos antiquíssimos e outros decorrentes de descobertas tecnológicas recentes. Nasce, envelhece e morre. Poderíamos citar Nietzsche e exclamar: “Humano, demasiadamente humano!!!”

Entretanto, o apoderamento tecnológico no sistema capitalista nos leva a questionar se há fábricas de felicidade onipresentes entre nós que nos induzem ao consumo acrítico, mecânico, padronizado, como uma tecnologização ubíqua de nossos sonhos capturados (mas que, na verdade, são condicionados, impostos, introjetados).

A educação uniformizada exclui as diferenças, massificando os valores e desejos humanos. Diante disso, é de extrema relevância que os governantes de nosso país, bem como os dirigentes educacionais, postulem uma política responsável e comprometida com a ressonância dos *acontecimentos virais* pela utilização das tecnologias da informação (TIs), com vistas aos seus impactos socioculturais.

Sabe-se, de antemão, que as propostas de democratização digital devem ser fundamentalmente educativas, porque só a educação insere a pessoa plenamente no mundo. A pessoa alfabetizada digitalmente tem de ser capaz de decodificar e interpretar o mundo que a cerca crítica e autonomamente.

Na nossa labuta como educadores, artistas e professores de arte, pelas nossas bandeiras, não queremos formar pessoas em série, acríticas e com seus desejos colonizados pelo imperialismo vertical globalizante. Tenho como premissa pulsante e indócil uma *ciberarte/educação pelo acontecimento viral*, que promova a globalização horizontal, democrática – dialogal, multi/intercultural e por isto libertadora. Ciberapreciação, ciberexpressão, pelas suas vias, devem ser marcadas pela identidade em seu processo genuinamente de ciberacontecimento.

Na contramão do império da ditadura globalizante, hegemônica, em que o capitalismo global, não centralizado, mas com poder vertical, manipulador, acentua o analfabetismo e a homogeneização do pensamento humano, o ciberespaço deve ser um sistema marcado pela identidade plural, em que as partes formam um todo não homogeneizado, multicultural, multialogal, multidisciplinar, interdisciplinar e assimétrico. Há de se estabelecer uma globalização (presente nas redes vivas como a internet) ecológica/ética, para dinamizar a identidade pessoal pelo (re)conhecimento das diferenças por meio de uma interatividade crítico-autônoma. A cibervida artista torna-se essencial à arte e seu ensino ao buscar promover o (re)conhecimento identitário da estética de vida bem como o desenvolvimento da capacidade da ciberexpressão-ciberapreciação crítica de nossos alunos e alunas.

A contemporaneidade é demarcada pela era *Ciber*, um universo mediado pelo *acontecimento líquido*. Pelo contexto da *navegação*. Na contramão do "homem lento", personagem criada por Milton Santos (1994, 1996), e em direção ao paradigma da modernidade líquida do sociólogo Zygmunt Bauman (2000), o sociólogo inglês John Urry (2005) nos adverte que o contexto não é, portanto, apenas relevante, mas elemento estruturador de um sistema concomitantemente mutante, como diz Bohm: “A dança é que é fundamental, e não os dançarinos” (apud URRY, 2005, p. 238, tradução nossa.).

Apreciação e expressão têm como essência a capacidade de atribuição de significado. E em seu valor autônomo, o significado tem caráter identitário. A identidade do pensamento divergente se constrói pela elaboração e solução de problemas, em que há de haver a capacidade estética de interpretação poética em um determinado contexto. A percepção cognitiva se manifesta na interseção da solução de um problema em um determinado contexto. O contexto procede da interpretação inter-relacional de circunstâncias de fatos e/ou situações no encadeamento do discurso à elaboração do significado para a manifestação humana. A estética advém da interpretação poética de um determinado contexto. Logo, a natureza da estética do pensamento divergente perfaz nossas manifestações sýgnicas de caráter identitário, autônomo e descolonizador advindos de acontecimentos contextuais.

O ciberuniverso, pela sua natureza estrutural sistêmica e, portanto, complexa, subverte a relação entre tempo e espaço. Por isso, é um sistema não linear, cuja fluidez líquida transcende e se contrapõe à concepção da verdade única, inquestionável de sistemas lineares presentes na física clássica. Sendo assim, o contexto é elemento fundamental para determinar a rota de significados e valores que construiremos em uma caminhada virtualmente empírica em nossas vidas.

Vale ressaltar que a *era Ciber* é mediada pela *era Inter*, em razão de seus aspectos plurais que se amalgamam com caráter democrático, horizontal. A internet, pela sua gênese no hipertexto, seu caráter expressivo e/ou apreciativo mediante a

vivência de rotas navegadas, pode promover múltiplos caminhos capazes de cartografar diferentes e autônomas narrativas de acordo com rotas escolhidas. Tais rotas, vale dizer, são propulsoras de acontecimentos contextuais. Descobertas significativas necessitam de autonomias no/pelo percurso.

A promoção da autonomia pela cultura digital se constitui, em outros termos, em uma rede de informações que, por meio de rotas escolhidas, poderá levar a pessoa a diferentes formulações. Para cada caminho traçado, poderá haver resultados diferentes. Verdades que eram absolutas (e, de certo modo, universais) agora são relativizadas, de acordo com o contexto que vai se amalgamando no percurso, instituindo o contexto como elemento signifiicante e significativo nesse meio: o contexto como elemento epistemológico do acontecimento (evento).

### **Questionamentos conclusivos**

Como seria a qualidade estética da (re)existência da vida sem arte? Aqueles que segregam a arte nas escolas e insistem em mantê-las por intermédio de pedagogias castradoras e/ou formatadoras podem responder a esta questão?

Certa vez, em seu sofá – a quem a tod@s concede sem distinção, de modo generoso –, disse-me nossa Mestra Ana Mae Barbosa: “a educação efetiva é aquela que se aprende pelos poros”. Arrisco-me a acrescentar: bandeira que é bandeira tem poros. E embrenhada pela filosófica arteducação de nosso Mago Fernando Azevedo, a *Ciberarte/pedagogia do acontecimento viral* deve se alicerçar pela cibervida artista: um processo pedagógico sígnico, edificante de narrativas conscientes, críticas, capazes de balizar a vida pela estética da poética autogovernativa – expressa pela identidade divergente.

### **Hoje é dia de Festa**

Festa pelos 21 anos de CORAGEM e Acontecimento Viral do GEARTE! À Analice Dutra Pillar e tod@ Equipe, eu, [em nome de tod@s, pesquisador@s e leitor@s], com a vitalidade poética de Flávia Wenceslau (2012):

*Eu te desejo vida, longa vida  
Te desejo a sorte de tudo que é bom  
De toda alegria, ter a companhia  
Colorindo a estrada em seu mais belo tom...*

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALVES, Rubens. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ATKINSON, Dennis. *Pedagogy of the event*. Goldsmiths: University of London, 2014. Disponível em: < [http://www.kettlesyard.co.uk/wp-content/uploads/2014/12/onn\\_atkinson.pdf](http://www.kettlesyard.co.uk/wp-content/uploads/2014/12/onn_atkinson.pdf) >. Acesso em: 14 maio 2018.
- AZEVEDO, Fernando A. G. de. Viver a vida como uma obra de arte: por uma arte/educação que diz sim às diferenças. In: LIMA, Sidney P. F. de (Org.). *Arte e pedagogia: a margem faz parte do rio*. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 121-140.
- BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural e social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (Org.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. *Ana Mae informa: Primeiro Congresso Internacional de Educação Artística e Cultura Visual "Hacia una Educación Inclusiva y Interrelacional"*. Disponível em: <http://www.aeol.com.br/2015/02/ana-mae-informa-primeiro-congresso.html>. Acesso em: 10 maio 2018.
- BADIOU, Alain. *Ethic: an essay on the understanding of evil*. Translated and introduced by Peter Hallward. Londres: Verso, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. A era da informatização: economia, sociedade e cultura. 2. ed. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUPONT, Chantal. *Du front tout le tour de la tête*. Videoformes. Digital Arts. Archives de videoformes. Canadá. Disponível em: <http://videos.videoformes.com/video/107134>. Acesso em: 22 abr.2018.
- DUPONT, Chantal. *Health – Chantal DuPont*. Disponível em: <http://www.virtualmuseum.ca/edu/ViewLoitLo.do?method=preview&lang=EN&id=14738>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LECERCLE, Jean-Jacques. Cantor, Lacan, Mao, Beckett, memê combat: the philosophy of Alain Badiou. *Radical Philosophy*, v. 93, p. 6-13, 1999.
- MAZLISH, Bruce. *The fourth discontinuity: the co-evolution of humans and machines*. New Haven; Londres: Yale University, 1993.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SANTOS, Milton. *Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SWIFT, John; STEERS, John. A manifesto for art in schools. *Directions: The International Journal of Art and Design Education*, v. 18, n. 1, p. 7-14, 1999.

URRY, John. The complexities of the global. *Theory, Culture & Society*, London: Thousand Oaks and New Delhi, v. 22, n. 5, 2005.

RATIER, Rodrigo. Quem é a aluna bolsista cujo discurso de formatura viralizou na rede. *Geledés – Instituto da Mulher Negra*, 22 fev. 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/quem-e-aluna-bolsista-cujo-discurso-de-formatura-viralizou-na-rede/>. Acesso em: 26 abr. 2018.

SANTOS, Ademar Ferreira do. Prefácio. In: ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. [S.l.]: Papyrus, 2012. Edição digital.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WENCESLAU, Flávia. *Te Desejo Vida*, 2012. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/flavia-wenceslau/te-desejo-vida/>. Acesso em: 01 ago. 2018.

### **Fernanda Pereira da Cunha**

Possui graduação em Educação Artística — Licenciatura Plena pela Fundação Armando Álvares Penteado, mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo. Atualmente é Professora Adjunta da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG). Tem experiência na área de Artes, atuando principalmente nos temas: Intermídia, Cultura Digital, e-Arte/Educação. Foi vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado e doutorado) Interdisciplinar em Performances Culturais (EMAC/UFG) (2014-2016). É professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado) em Música (EMAC/UFG). É coordenadora do Curso de Especialização em Arte/Educação Intermediática (EMAC/UFG).

E-mail: [fernanda.pcunha@hotmail.com](mailto:fernanda.pcunha@hotmail.com)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8739909013018488>

*Recebido em 2 de dezembro de 2018*

*Aceito em 21 de janeiro de 2019*